

LÚCIA HELENA CALDERARO

**A AÇÃO DA PROFESSORA
COORDENADORA PEDAGÓGICA
NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO
HORA DA LEITURA**

TAUBATÉ – SP

2007

LÚCIA HELENA CALDERARO

**A AÇÃO DA PROFESSORA COORDENADORA
PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO
HORA DA LEITURA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade de Taubaté, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, área de concentração Língua Materna, sob a orientação da Professora Doutora Tania Regina de Souza Romero.

**TAUBATÉ
2007**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SIBI –
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS / UNITAU**

C146a Calderaro, Lúcia Helena

A ação da professora coordenadora pedagógica na construção do Projeto Hora da Leitura /Lúcia Helena Calderaro.- 2007.
157f.:

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2007.

Orientação: Prof^a Dr^a Tania Regina de Souza Romero,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Reflexão-crítica. 2. Sócio-interacionismo. 3. Linguagem
I. Título

LÚCIA HELENA CALDERARO

A AÇÃO DA PROFESSORA COORDENADORA PEDAGÓGICA NA
CONSTRUÇÃO DO PROJETO HORA DA LEITURA

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, TAUBATÉ – SP

Data: _____

Resultado: _____

COMISSÃO JULGADORA:

Dedico

Este trabalho aos meus filhos, Larissa e o outro que está chegando, ao meu marido, João, à minha mãe Maria e familiares, que sempre me ajudaram dando apoio e incentivo para que todos os planos e desejos se concretizassem.

Agradecimento especial
À Professora Doutora Tania Regina de Souza
Romero pelo apoio, orientação segura e
competente, paciência, exemplo e carinho, com
que me presenteou nestes dois anos. Muito
obrigada pelos ensinamentos e atitudes que
serviram de referência para as minhas próprias
escolhas.

Agradecimentos

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté que contribuíram de muitas formas para o meu crescimento e para a elaboração deste trabalho.

Às professoras doutoras Eliana Vianna Brito e Márcia Amador Mascia, pela análise criteriosa, pelas contribuições valiosas e pelas palavras de incentivo, no exame de qualificação.

À professora doutora Marlene S. S. Gurpilhares pela motivação e incentivo.

A minha mãe que me deixou desde muito cedo o exemplo de perseverança.

Às professoras que participaram do Projeto Hora da Leitura.

Às amigas Maria Cláudia, Anna Renata, Cristina, Eurídice e aos amigos Eriberto, Vagner pelo carinho, pela amizade, pelo apoio nos momentos necessários.

Ao professor de Inglês José Roberto pelos ensinamentos e carinho.

Aos grandes amigos da Escola Estadual, pelo apoio e principalmente pelas orações.

Às amigas Emília e Ester, que, cuidadosamente, revisaram este texto.

“Se quisermos progredir, não devemos repetir a história, mas fazer uma história nova”.

Gandhi

CALDERARO, Lúcia Helena. *A ação da Professora Coordenadora Pedagógica na construção do Projeto Hora da Leitura*. 2007. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. PRPPG. Universidade de Taubaté, Taubaté – SP

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar as práticas discursivas de uma Professora Coordenadora Pedagógica (PCP) junto às professoras, que lecionavam no Projeto “Hora da Leitura”, implementado pela Secretaria do Estado da Educação (SEE) no ano de 2005. Trata-se de um estudo no qual a pesquisadora investiga sua própria ação como PCP, visando a reflexão da prática pedagógica das professoras nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). O estudo inserido no projeto auto-avaliação do educador de línguas e na linha de pesquisa de formação de professores da UNITAU está teoricamente embasado no sócio-interacionismo proposto por Vygotsky (1995/1998) e discutido por Davis e Oliveira (1994), Rego (1997), Fontana e Cruz (1997), Castro (1999), Coll (2000), Araújo (2006); nos princípios da reflexão crítica apresentados por Smyth (1992) e discutido por Liberali (1996), Romero (1998), Alarcão (2003), entre outros. A análise lingüística dos dados teve por base a Gramática sistêmico-funcional de Halliday (1994), Butt et al (1995), Neves (1997), Romero (1998) e Castro (1999) como instrumento para o estudo da materialidade lingüística. A pesquisa tem caráter etnográfico/interpretativista com perspectiva crítica. Os dados são provenientes de gravações de cinco HTPC que revelavam características específicas de como o conhecimento estava sendo construído. Essas cinco HTPC enfocavam questões relevantes do Projeto “Hora da Leitura”, destacando a participação da PCP e das

professoras no início das reuniões, no seu desenvolvimento e no final para que pudéssemos traçar um percurso de desenvolvimento. A análise dos dados permitiu caracterizar as interações como dominadas pela PCP inicialmente e depois com uma participação mais ativa das professoras no segundo semestre, indicando que nesta interação houve algum indício de reflexão, mas não se pode afirmar que esse processo tenha sido uma consequência de uma ação refletida da PCP. A conscientização da linguagem revelou-se um elemento importantíssimo para o processo crítico-reflexivo bem como para o desenvolvimento da Professora Coordenadora Pedagógica.

Palavras-chave: Reflexão-crítica, sócio-interacionismo, Linguagem.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyse the discursive practices of Pedagogical Coordinate Teacher (PCT) with the teachers, who taught in the Project “Reading Time”, offered by the Educational Government Office (EGO) in the year of 2005. It is related to a study in which the researcher investigate her own action as PCT, aiming the reflection of the pedagogical practices of teachers in the Colective Pedagogical Work Time (from now on CPWT). The study inserted in the project self-evaluation of language educator and in the search approach of teachers formation of UNITAU is theoretically supported in the social interactional approach proposed by Vygotsky (1995/1998) and discussed by Davis and Oliveira (1994), Rego (1997), Fontana and Cruz (1997), Castro (1999), Coll (2000), Araújo (2006), in the principles of critical reflection presented by Smith and discussed by Liberali (1996), Romero (1998), Alarcão (2003), and so on. The linguistic analysis of the data had as support the Systemic Functional Linguistic of Halliday (1994), Butt et al (1995), Neves (1997), Romero (1998) and Castro (1999) as instrument for the study of the linguistic materiality. The research has an ethnographic/interpretivist methods with a critical perspective. The data from recording of five CPWT which revealed specific characteristics of how the knowledge was being built. These five CPWT aimed relevant questions of the project “Reading Time”, pointing at the presence of the PCT and of the teachers in the beginning of the meetings, in its development and at the end so that we could make a path of development. The analysis of the data allowed characterize the interactions as named by the PCT at first and then with a further active presence of the teachers, but it

can't state that this process had been a consequence of a reflexive action of the PCT. The conscious of the language revealed itself a very important element for the critical-reflexive process as well as for the development of the coordinator.

Key-words: Critical-reflection, social interactional approach, language

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. Contexto de Pesquisa	07
1.1 O Prof. Coordenador Pedag. Na rede estadual de São Paulo	08
1.2 O Projeto Hora da Leitura	19
1.3 A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo	25
2. Fundamentação Teórica	31
2.1 As teorias de ensino-aprendizagem	32
2.2 Os diferentes modelos de PCP	41
2.2.1 O Coordenador Pedagógico do Positivismo à Pós-Modernidade	42
2.2.2 O Coodenador Pedagógico na Pós-Modernidade	45
2.2.3 As relações de poder-saber	47
2.3 Reflexão	48
2.3.1 Tipos de reflexão	53
2.3.2 A prática crítico-reflexiva	58
2.4 O aspecto polifônico da linguagem na teoria bakhtiniana	59
2.5 A Gramática-Sistêmico-Funcional como instrumento lingüístico	61
2.5.1 Teoria da Valoração (Appraisal)	71
3. Metodologia	75
3.1 Tipo de pesquisa	76
3.2. O contexto da pesquisa	77
3.2.1 Caracterização dos participantes	79
3.3 Métodos de coleta dos dados	82
3.4 Análise dos dados	82
4. Discussão dos dados	89
4.1 Quadro das HTPC analisadas	90
4.2 HTPC analisadas por datas de sua ocorrência	91
4.3 Resumo da análise dos dados	136
Considerações Finais	141
Referências	148
Anexos	158
HTPC I (18/05/2005)	158
HTPC II (23/05/2005)	160
HTPC III (08/08/2005)	163
HTPC IV (29/08/2005)	171
HTPC V (05/09/2005)	176
Textos trabalhados com as professoras nas HTPC	184

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- HTPC obrigatórias, conforme a jornada de trabalho docente	25
Quadro 2- Síntese dos tipos de Registro	66
Quadro 3- Tipos de Sistema e Função	67
Quadro 4- Funções de fala e seus respectivos produtos de troca	69
Quadro 5- Modalização X Modulação	70
Quadro 6- Categorização das professoras do primeiro momento	79
Quadro 7- Categorização das professoras do segundo momento	80
Quadro 8- Idade e experiência profissional de cada participante	81
Quadro 9- Perguntas de Pesquisa e Método de Análise	88
Quadro 10- HTPC analisadas	90
Quadro 11- Número de turnos de cada participante	91
Quadro 12- Método de análise e seus respectivos resultados	138

INTRODUÇÃO

O governador do Estado de São Paulo instituiu um plano de carreira pela Lei Complementar 836/97 e criou o posto de trabalho de Professor Coordenador Pedagógico (doravante PCP). O docente a ser designado para este posto deveria ter três anos de exercício no Magistério Público Oficial de Ensino Fundamental ou Médio da Secretaria de Estado da Educação (doravante SEE) de São Paulo, e segundo o artigo 4º do Decreto nº 40.510 de 4 de dezembro de 1995, as unidades escolares poderiam contar com os docentes designados para a função de coordenação pedagógica, nos períodos diurno e noturno.

Neste contexto, fui aprovada num concurso para professores coordenadores em 2001 e surgiram dois cargos, nos períodos diurno e noturno, para tal função em 2003 na minha unidade escolar. Resolvi, então, apresentar um projeto de trabalho para a Coordenação do período noturno, principalmente pela insistência de uma vice-diretora na época. Fui aprovada pelo corpo docente numa eleição, disputando a vaga do período noturno com outra professora que já havia sido Professora Coordenadora na minha escola alguns anos atrás. Assim, tornei-me Coordenadora. Antes de assumir esta nova função lecionava português para os ensinos Fundamental e Médio na mesma unidade escolar. Optei pela função de PCP do noturno, pois poderia continuar lecionando no período diurno. De repente tornei-me Professora Coordenadora Pedagógica. E agora? Inexistiam orientações para a nova função, a não ser a documentação fornecida pela Secretaria de Educação que encontrei na minha unidade escolar. A documentação apresentava um relatório com os perfis do diretor e do Professor Coordenador obtidos por meio das informações levantadas pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar

do Estado de São Paulo – SARESP (2002). Desta documentação só me detive na parte sobre a prática pedagógica do Professor Coordenador quando assumi em fevereiro de 2003. Sentia a necessidade de saber quais as atribuições de minha função. Assim, essa documentação apresentava as ações do Professor Coordenador Pedagógico, tais como, implementar os projetos desenvolvidos pela SEE, adequando-os às características da Escola; orientar os professores com o objetivo de garantir o planejamento adequado das aulas; discutir conteúdos a serem trabalhados em sala de aula etc. No início, busquei informações com outras amigas Coordenadoras de outras escolas. E tentei, também, me “espelhar” em outras coordenadoras que passaram por minha escola. Uma outra professora assumiu a vaga do diurno. Ela já havia sido Coordenadora do período noturno e tinha alguns anos de experiência nesta função. Atualmente, com duas Coordenadoras o trabalho ficou mais fácil porque trocamos informações e, na medida do possível, dividimos as tarefas. Ainda assim, surgiam algumas inquietações dentro de mim, tais como: A minha função de PCP contribui efetivamente para a prática docente?; Por que algumas atividades com o grupo de professores surtem efeito e outras não?; O que falta para que todas as atividades possam ter um bom resultado?, motivando-me a buscar respostas para esta problematização.

O propósito de minha pesquisa é refletir sobre minha prática como Professora Coordenadora Pedagógica em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (doravante HTPC). Com relação ao foco do presente trabalho cabe ao PCP, além de outras funções, implementar os projetos desenvolvidos pela SEE, adequando-os às características da escola. Isto deve ser feito orientando os professores com o objetivo de garantir o planejamento das aulas, sensibilizando-os no sentido de que estes professores trabalhem conteúdos curriculares de maneira mais significativa para seus alunos, adotando estratégias didáticas que enfatizem a interação e a contribuição do aluno na

sua aprendizagem, estimulando uma prática docente que promova a aprendizagem dos alunos por meio de perguntas críticas e da reformulação das respostas obtidas. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) destacam, entre outros objetivos, que o aluno deve posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas.

Seria imprescindível para a realização das tarefas atribuídas à função de PCP levar em conta os participantes desse processo de formação contínua. Este estudo, portanto, visa analisar alguns aspectos da prática discursiva entre a PCP e as professoras envolvidas no Projeto “Hora da Leitura”, implementado pela SEE no ano de 2005. Assim, o objetivo específico da pesquisa é analisar a minha própria atuação de PCP na implementação do Projeto Hora da Leitura através da construção do conhecimento, visando a reflexão da prática pedagógica das professoras.

É relevante pontuar que as professoras envolvidas neste projeto não eram todas da disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que para participar deste Projeto bastava que o professor tivesse uma boa formação acadêmica, ou em Língua Portuguesa, ou Geografia, ou História, ou Ciências, ou Arte, ou Matemática, ou Filosofia. A atribuição das aulas deste Projeto, realizada pela diretora da escola, era feita àquele que demonstrasse uma relação mais fecunda com o texto. A diretora selecionava os professores que poderiam lecionar no Projeto. Havia, na minha unidade escolar, professoras de Geografia e História que assumiram, também, estas aulas. Eu, como PCP pretendia estimular a reflexão da prática pedagógica dos professores que assumiram este projeto porque acredito que a reflexão é o caminho para melhorar a prática profissional e efetivar uma mudança, partindo-se sempre do contexto real.

Portanto, trata-se de um estudo no qual a pesquisadora analisa sua própria ação como Professora Coordenadora, através da construção colaborativa de conhecimento, visando à reflexão da prática pedagógica das professoras envolvidas no Projeto “Hora da Leitura”. Este processo de auto-avaliação é uma reflexão crítica (ROMERO1998; LIBERALI, 1999; MOITA-LOPES, 2003; LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003; GIMENEZ, ARRUDA e LUVUZARI, 2004; MAGALHÃES e CELANI, 2005) que destaca a concepção, embasada no sócio-interacionismo, que vê na prática social a base de construção do conhecimento.

Assim sendo, o educador, como também esta professora coordenadora-pesquisadora, analisa sua ação na história da situação, participando da atividade social e colocando-se criticamente diante do problema que se apresenta.

Minha pesquisa insere-se no projeto de Auto-avaliação do educador de línguas e na linha de pesquisa formação de professores de línguas do PRPPG-LA da UNITAU.

Outros pesquisadores têm voltado sua atenção para discutir o papel do coordenador, tais como ROMERO (1998), POLIFEMI (1998), LIBERALI (1999), MELÃO (2001), ESTEFOGO (2001), NININ (2002), ORTALE (2003), MAGALHÃES e CELANI (2005), ARAÚJO (2006). O meu estudo difere dos outros porque discute o papel do Professor Coordenador Pedagógico numa escola estadual e fala da implantação do projeto Hora da Leitura nas HTPC inicialmente com seis professores e depois cinco.

Desta forma, tenho como objetivo geral, dar minha contribuição para o desenvolvimento de Coordenadores, como eu, professores e pesquisadores que buscam melhorar a qualidade de seu trabalho porque acredito que olhar para dentro, isto é, olhar para o discurso da PCP e refletir sobre ele criticamente pode efetivar uma mudança no seu contexto, na micro-estrutura.

A fim de orientar minha reflexão delimito em dois, meus objetivos específicos sobre os quais deter-me-ei durante este estudo:

- a) Como a Professora Coordenadora Pedagógica participa das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (doravante HTPC)?**
- b) Como o conhecimento é construído nas HTPC?**

Para responder as perguntas, o presente estudo é organizado em cinco capítulos. No primeiro é apresentado o contexto de pesquisa no qual delineei aspectos relevantes sobre a função do Professor Coordenador Pedagógico na rede estadual de ensino, as HTPC e o Projeto Hora da Leitura porque se trata de um contexto específico e fundamental para os propósitos deste estudo. Assim, o leitor, inda que estranho à escola pública pode melhor entender o contexto-foco e olhar para minha realidade através da lente da teoria, possibilitando interpretar e reconstruir a minha prática.

No segundo capítulo são apresentadas as bases teóricas com que fundamento a minha discussão – teorias de ensino-aprendizagem, com ênfase no sócio-interacionismo, os princípios da reflexão crítica, o papel do Professor Coordenador, os princípios da Gramática sistêmico-funcional para análise do funcionamento da linguagem, especialmente a Teoria da Valoração (Appraisal) porque pode revelar as evidências lingüísticas da participação tanto da Professora Coordenadora quanto dos professores na interação no que se refere à construção de conhecimento e à colaboração.

O terceiro capítulo traz a discussão da Metodologia escolhida com foco na interação dos participantes como agentes da construção do conhecimento que buscam a transformação e a emancipação através da reflexão crítica. Para isto, faz-se necessária a descrição do contexto, dos participantes, dos instrumentos de coleta e análise dos dados.

A Discussão dos Dados, com vista a responder às perguntas de pesquisa estão expostas no quarto capítulo. Por último, teço as Considerações Finais sobre possíveis contribuições e implicações para as quais este estudo aponta.

CAPÍTULO 1: O CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a pesquisa desenvolvida, trazendo breve histórico sobre a função de Professor Coordenador Pedagógico na rede estadual de São Paulo, as ações e os espaços de atuação do Professor Coordenador, informações sobre o Projeto Hora da Leitura da Secretaria de Estado da Educação e sobre a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo para situar o leitor no contexto que é específico desta pesquisa.

1.1 O Professor Coordenador Pedagógico na rede estadual de São Paulo

Conforme a Lei Complementar 836/97 foi criado o posto de Professor Coordenador Pedagógico instituído pelo governador do Estado de São Paulo como o novo plano de carreira. Este regulamento estabelece as formas de preenchimento e atribuições para o docente assumir esta função. Assim, o professor designado para este posto de trabalho de PCP deverá ter três anos de exercício no magistério público oficial de ensinos fundamental e médio da SEE de São Paulo, conforme o artigo 4º do Decreto nº 40.510 de 4 de dezembro de 1995.

As unidades escolares poderão contar com os docentes designados para a função de coordenação na área pedagógica, nos períodos diurno e noturno. Atualmente, a designação do PCP está regulamentada pela Resolução S.E. nº 35, de 07 de abril de 2000. O PCP pelo exercício desta função receberá, além do vencimento de seu cargo ou de sua função-atividade, a retribuição correspondente à carga horária semanal desse mesmo cargo ou função atividade e até 30 horas (período noturno) e 40 horas (período diurno), conforme artigo 5º, § 2º da L.C.¹ 836/97.

O PCP não pode se afastar desta função por período superior a 30 (trinta) dias, pois não há possibilidade de substituição nesta função conforme previsto na Resolução 35/2000, caso contrário, pode haver a cessação da designação do mesmo. O PCP também pode perder o vínculo desta função ou ser cessada sua designação, sendo ocupante desta função atividade (Lei 500), caso não tiverem aulas atribuídas para o ano. Cada Diretoria de Ensino regional fica responsável em publicar e convocar concursos para designação desta função. A seguir, apresento as ações e os espaços de atuação do PCP na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

¹ Lei Complementar

As ações e os espaços de atuação do PCP

A SEE afirma que o Professor Coordenador tem papel fundamental na reorganização do currículo e no seu planejamento e que cabe a ele realizar o trabalho mais direto com os professores, auxiliando-os nas questões curriculares (SARESP, 2000). Assim, destaco abaixo as ações consideradas fundamentais ao PCP, segundo a publicação do documento da SEE (Resolução 35/2000), na implementação de um currículo voltado para o sucesso escolar dos alunos:

- 01- Implementar os projetos desenvolvidos pela SEE adequando-os às características da Escola;
- 02- Trabalhar articuladamente com a oficina Pedagógica no sentido de oferecer subsídios para os professores;
- 03- Atuar como elemento mediador entre professor e direção nas questões pedagógicas;
- 04- Auxiliar a direção na elaboração e atualização do Plano de Gestão Escolar;
- 05- Organizar e encaminhar à direção a demanda de capacitação dos professores;
- 06- Trabalhar questões relativas à Progressão Continuada para que os professores possam enfrentar as dificuldades encontradas na implementação desta organização de ensino;

- 07- Assessorar os Conselhos de Classe e Série;
- 08- Retomar os critérios que nortearam a seleção dos conteúdos curriculares;
- 09- Integrar os componentes curriculares através de projetos específicos;
- 10- Criar grupos de interesse: leitura, passeios ecológicos, esporte etc;
- 11- Elaborar atividades culturais e de lazer para todos os ciclos e áreas, vinculadas à proposta pedagógica da escola;
- 12- Orientar os professores com o objetivo de garantir o planejamento adequado das aulas;
- 13- Discutir conteúdos a serem trabalhados em sala de aula;
- 14- Trabalhar diretamente com os professores, observando-os em sala de aula e auxiliando-os nas questões curriculares;
- 15- Sensibilizar os professores no sentido de que estes trabalhem os conteúdos curriculares de maneira significativa para seus alunos;
- 16- Analisar com os professores as orientações apresentadas nas atividades de capacitação, selecionando aquelas que serão implementadas nas salas de aula;

- 17- Auxiliar os professores na disposição física da sala de aula e dos materiais pedagógicos, de acordo com os objetivos das atividades programadas;
- 18- Auxiliar os professores na utilização de recursos didáticos e na apropriação de novas metodologias;
- 19- Estimular a adoção de estratégias didáticas que enfatizem a interação e a contribuição do aluno na construção de sua aprendizagem;
- 20- Estimular uma prática docente que promova a aprendizagem dos alunos por meio de perguntas críticas e da reformulação das respostas obtidas;
- 21- Rever os planos de ensino das disciplinas, adequando-os às necessidades e dificuldades dos alunos;
- 22- Planejar, com o conjunto dos professores, estratégias diferenciadas para avaliar o rendimento dos alunos;
- 23- Oferecer suporte específico aos professores na elaboração de instrumentos de avaliação de aprendizagem;
- 24- Auxiliar os professores na elaboração de instrumentos de avaliação que permitam compreender a natureza dos erros cometidos pelos alunos;

- 25- Analisar com os professores os resultados das avaliações, para identificar em quais conteúdos/habilidades os alunos encontram maior dificuldade, visando reformular a prática pedagógica;
- 26- Buscar elevar os índices de aproveitamento dos alunos, promovendo seu levantamento e análise junto aos professores e à direção;
- 27- Estimular os professores a passar trabalhos para casa como forma de aumentar o tempo de aprendizagem dos alunos;
- 28- Subsidiar os professores no planejamento e desenvolvimento das atividades de recuperação;
- 29- Organizar, com o conjunto dos professores, o planejamento e o desenvolvimento das atividades de reforço;
- 30- Assessorar os professores na busca de novas maneiras de lidar com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem;
- 31- Propiciar a troca de experiências entre os professores de diferentes disciplinas, visando aprimorar a prática pedagógica;
- 32- Valorizar as produções dos alunos, incentivando e promovendo a divulgação dos trabalhos realizados;

- 33- Assegurar que os professores se preocupem com o sucesso escolar de seus alunos;
- 34- Assumir a postura perante os professores, de que os alunos são capazes de dominar os conceitos desde que contem com um ensino eficaz;
- 35- Orientar os professores no sentido de resgatar a auto-estima dos alunos;
- 36- Trabalhar com os professores para que eles cultivem nos alunos atitudes de responsabilidade em relação a seu aprendizado;
- 37- Deixar claro para todos os alunos que por meio de esforços eles podem aprender e ir bem na escola;
- 38- Estabelecer relação amigável, de proximidade com os alunos;
- 39- Fazer elogios aos professores quando eles revelam esforços para motivar os alunos a aprender;
- 40- Incentivar e orientar a equipe escolar para o trabalho coletivo;
- 41- Estabelecer regras de conduta e convivência com a participação dos professores e dos alunos;

- 42- Sensibilizar a percepção dos problemas do cotidiano e auxiliar a equipe escolar para a solução rápida destes;
- 43- Refletir, em conjunto com os professores, sobre problemas que decorrem da relação professor/aluno, procurando alternativas para enfrentá-los;
- 44- Buscar a cooperação dos professores para estabelecer relações harmoniosas entre os diferentes segmentos da comunidade escolar;
- 45- Estabelecer expectativas altas para si próprio;
- 46- Manter contato com os pais visando à colaboração destes no acompanhamento e controle da frequência e do rendimento dos alunos;
- 47- Conhecer as práticas educativas das famílias de modo a melhor atender os alunos;
- 48- Organizar atividades que buscam conscientizar a comunidade escolar sobre questões relativas à formação do indivíduo (drogas, violência, desemprego) e que interferem no processo ensino-aprendizagem;
- 49- Atualizar o mural com informações da própria escola e divulgação de eventos, notícias sobre a área de Educação, oferta de estágios e promoção de diversões.

Dentre as diversas ações citadas e dentre aquelas que exerço, como PCP, e que não foram citadas aqui há outras ainda, tais como: preparar e organizar Formaturas dos alunos das classes regulares e da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA); organizar e orientar os professores para eventos fora da unidade escolar (Fórum de Educação), substituir, eventualmente, outros funcionários, quando estes estão ausentes, por exemplo, vice-diretores, inspetores, porteiro; atender a telefonemas e receber a visita de pais e/ou alunos que acabam tomando muito tempo do PCP. Tantas atribuições foram elencadas porque, às vezes, comprometem a atuação do PCP na parte pedagógica. O PCP deve organizar seu trabalho e agendar para o outro dia as ações menos importantes e que podem esperar, destacando as prioridades do dia dentre tantas exigências contextuais. É foco deste estudo somente a destacada como número um, que foi feita ao longo das minhas outras atribuições dentro da unidade escolar, implementar o projeto Hora da Leitura desenvolvido pela SEE, adequando-o às características da escola. Os PCP, pelo que sei, desenvolvem o maior número das ações citadas anteriormente, variando de escola para escola. E dentre as muitas ações citadas, quarenta e nove, os PCP realizam muitas outras funções que não foram elencadas na Resolução 35/2000 e eles não recebem preparo ou orientações específicas para realizar todas as ações que são pertinentes a sua função. Acredito que seria fundamental para os PCP receberem orientações sobre sua função, para que este profissional restrinja suas ações no que lhe é específico e para que ele faça um trabalho consciente à função. No meu contexto, por se tratar de uma escola com muitas classes e 50 salas de aula e com aproximadamente 1800 alunos e mais de 90 professores, distribuídos nos três períodos (manhã, tarde e noite), realizo a maioria das ações citadas neste estudo e as compartilho com a outra PCP que trabalha no período diurno. A minha prioridade como PCP é o período noturno com suas especificidades que o diferenciam do período diurno, tais

como: os alunos em sua grande maioria são mais velhos (adultos) e trabalhadores, o período noturno apresenta cinco aulas enquanto no diurno são seis aulas, o maior número de salas e alunos são da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). Portanto, o período noturno apresenta-se diferente dos demais períodos e com especificidades particulares. Enfatizo que algumas ações, dentro da minha unidade escolar, não são contempladas ou são realizadas com pouca frequência, tais como: trabalhar diretamente com os professores, observando-os em sala de aula e auxiliando-os nas questões curriculares; auxiliar os professores na elaboração de instrumentos de avaliação que permitam compreender a natureza dos erros cometidos pelos alunos porque diante de tantas atribuições que surgem inesperadamente e com um número excessivo de professores não é possível realizá-las. Eu, como PCP do noturno tenho uma jornada de trabalho de 24 horas, incluindo as HTPC. Desta maneira, realizo a maioria das ações citadas anteriormente dentro desta jornada de trabalho, colocando as que considero prioritárias em destaque para serem realizadas com maior rapidez.

Assim, as ações dizem respeito: a um trabalho de orientação aos professores na prática pedagógica em sala de aula; à realização de um trabalho junto aos professores, visando elevar os índices de aproveitamento dos alunos, orientando-os na implementação de vários projetos solicitados pela SEE, e também, aos projetos específicos da unidade escolar, adequando-os às necessidades dos alunos e promovendo a interdisciplinaridade.

O PCP, portanto, tem uma grande responsabilidade e suas ações, em seus espaços de atuação, devem buscar o sucesso escolar dos alunos, mas tantas atribuições, às vezes, acabam comprometendo a própria atuação do PCP. Neste sentido, o diretor da escola como gestor principal cobra ações eficazes do PCP junto aos professores.

Este estudo deter-se-á numa ação específica que é a implementação do Projeto Hora da Leitura, desenvolvido pela SEE, adequando-o às características da escola e nas HTPC (espaço de atuação) com o grupo de professores que ministram estas aulas. A seguir, apresento os espaços de atuação do PCP.

Espaços de Atuação do Professor Coordenador Pedagógico (PCP)

Os espaços de atuação do PCP referem-se aos locais ou momentos (período de tempo) onde são realizadas as diversas ações citadas no item anterior.

Portanto, as ações, que já foram citadas anteriormente, são atribuições direcionadas a determinados espaços. Baseando-me igualmente no documento da SEE (Resolução 35/2000) enumero os que lá figuram:

- 01- Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico (HTPC);
- 02- Planejamento, replanejamento;
- 03- Reunião do grupo de gestão escolar;
- 04- Conselho de classe/série;
- 05- Grêmio escolar;
- 06- Reunião de Pais;
- 07- Atendimento individual (professores, alunos, pais, estagiários, outros);

08- Oficina Pedagógica/Supervisão;

09- Sala de aula (observação);

10- Momentos de estudo da Coordenação;

11- Indicadores do SARESP (Projeto);

12- Recuperação e Reforço (Projeto);

13- Espaço de socialização das produções escolares (murais);

14- Projetos especiais para a formação de atitudes (Conteúdos atitudinais);

15- Dia-a-dia da Coordenação;

16- Meios de Comunicação (escola e família).

Para este estudo, destaco apenas as HTPC como espaço de atuação da PCP. Assim sendo, os outros espaços de atuação citados, anteriormente, não são foco da pesquisa realizada, apenas o primeiro.

Eu, como os outros PCP também, não recebi nenhuma orientação específica de como desenvolver o trabalho de coordenação, trazendo-me muitas inquietações neste sentido, e no cotidiano realizo outras atividades que não estão previstas nas ações já

citadas e em outros espaços de atuação, também citadas neste item. Portanto, as expectativas da escola com relação aos coordenadores são grandes e, por isso, eu, e todos os outros pelo que sei, acabamos “abarcando” muitas funções que não nos são próprias, mas que no dia-a-dia acabam fazendo a diferença na parte pedagógica. Em todas as atividades realizadas sempre conto com a colaboração dos integrantes da unidade escolar quer sejam funcionários, professores ou alunos quando solicitados pela PCP.

1.2 O Projeto Hora da Leitura

O Projeto Hora da Leitura foi criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e pela coordenação de estudos e normas pedagógicas (SEE, 2005).

Segundo as orientações da SEE, este projeto tinha como prioridades o enriquecimento curricular, enfatizando a competência leitora dos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental através de diversos gêneros (Literatura Popular de tradição oral, contos, crônicas, poemas, textos dramáticos, letras de música, charges, tiras etc) e aulas dinamizadas para desenvolvimento do gosto da leitura.

A justificativa deste projeto foi o resultado das avaliações realizadas pela Secretaria de Educação de São Paulo e outras de âmbito nacional que sinalizavam a necessidade de ampliar os espaços para desenvolvimento da prática da leitura compreensiva e da escrita dos alunos da rede estadual. O documento oficial do projeto da SEE estabelece quatro objetivos principais:

(1) contribuir para a formação dos alunos do Ciclo II do EF, integrando à carga horária semanal dos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental; (2) propiciar um intenso

e sistematizado contato dos alunos com diferentes gêneros textuais, especialmente no que se refere ao ler para apreciar, fruir e para conhecer; (3) possibilitar aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental momentos para saborear e compartilhar as idéias de autores clássicos e contemporâneos da literatura universal; (4) o projeto pretende orientar os educadores no desenvolvimento de diferentes procedimentos didáticos que seduzam os alunos para a leitura de textos.

O Projeto Hora da Leitura exige um professor que goste de ler qualquer gênero, tais como: a literatura clássica, contemporânea e popular. O docente deve ter uma boa formação acadêmica, ou em Língua Portuguesa, ou Geografia, ou História, ou Ciências, ou Arte, ou Matemática, ou Filosofia, e demonstrar uma possibilidade mais fecunda com o texto, isto é, que demonstre gosto e compreensão de diversos gêneros, acrescido meu porque no projeto não há o que é exatamente demonstrar essa possibilidade mais fecunda com o texto. O diretor da escola é o responsável pela atribuição das aulas em que o trabalho de leitura será realizado. Portanto, ele escolhe os professores que considera mais adequados para lecionar neste projeto, isto é, os professores que, segundo ele, demonstram uma possibilidade mais fecunda com o texto.

O Projeto é desenvolvido com os alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental (doravante EF), uma vez por semana, em cada sala de aula, durante 50 minutos. Em 2005, este projeto, na minha unidade escolar, foi implementado quando o ano letivo já havia sido iniciado. Em todas as salas do EF, o projeto foi integrado, em grande parte, no meu contexto, na sexta aula do período. Isto foi um grande problema de início porque os alunos não queriam assistir à sexta aula. As professoras orientadas por mim trabalharam para reverter este aspecto negativo, colocando aos alunos a importância deste projeto para o enriquecimento curricular deles.

No Projeto não há o conceito de gênero, assim, apresento como eu interpreto os diversos gêneros que foram, por mim, trabalhados nas HTPC: várias definições de gêneros discursivos coexistem, mas este trabalho se restringirá as principais considerações de Bakhtin (1992), Maingueneau (2001) e Marcuschi (2002) que acredito que são as mais adequadas às propostas do Projeto Hora da leitura:

(a) Para Bakhtin (1992) gênero é um enunciado escrito ou oral de natureza histórica, sócio-interacional, ideológica e lingüística “*relativamente estável*” produzido, portanto, por inúmeras esferas sociais ou instâncias da atividade humana, de natureza dialógica.

(b) Marcuschi (2002) afirma que os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. Eles são caracterizados fundamentalmente por aspectos sócio-comunicativos e funcionais e, ainda, por conteúdo temático, estilo, construção composicional e “não são fruto de invenções individuais” (MARCUSCHI, 2002). Portanto, são determinados pelo suporte ou o ambiente em que aparecem, em alguns casos (MARCUSCHI, 2002).

(c) Segundo Maingueneau (2001), os gêneros estão sujeitos a condição de êxito, ou seja, têm uma finalidade reconhecida, o estatuto de parceiros legítimos, o lugar e o momento legítimos (periodicidade, encadeamento, continuidade, validade), um suporte material, uma organização textual.

Gêneros discursivos também podem ser chamados de “Gêneros do discurso”, “Gêneros textuais” ou “Gêneros de texto”. Em relação às observações teóricas citadas, faz-se necessário distinguir Gênero do discurso e Gênero textual ou de texto. Segundo Marcuschi (2002) o “texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual e discurso é aquilo que um texto produz ao se

manifestar em alguma instância discursiva”. Portanto, o discurso está inserido nos textos.

Portanto, é no caráter sócio-interativo da língua que se encontra o conceito de gênero discursivo, representando a forma de agir e dizer o mundo sob a perspectiva comunicativa sócio-histórico-cultural.

É relevante pontuar que o Projeto Hora da Leitura teve, então, o seguinte percurso, destacado no resumo abaixo:

- foi estabelecido pela SEE e repassado para todas as escolas estaduais;
- a diretora de minha unidade escolar solicitou que eu, como PCP e professora de Língua Portuguesa, fizesse a orientação às professoras que lecionavam neste projeto;
- Eu, como PCP, passei as orientações às professoras nas HTPC;
- As professoras implementaram o projeto junto aos alunos, concomitante as HTPC.

Observe-se que apesar do Projeto Hora da Leitura sugerir a integração deste com o Projeto Político Pedagógico, não fica claro como implementá-lo. É estabelecido ao PCP implementar os projetos desenvolvidos pela SEE (Resolução 35/2000) adequando-os às características da escola que entendo que se deve fazer a relação com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. Neste sentido, Veiga (1995) comenta sobre esta questão, conceituando projeto político pedagógico a partir do sentido etimológico da palavra “projeto”, associado a idéia de lançar. Assim, o autor enfatiza que a organização de projetos de escolas não pode se restringir ao planejamento de ensino de atividades diversas e necessita de um rumo ou direção, já que, a dimensão pedagógica é determinada pelas ações educativas propriamente ditas que a escola pode, realmente, dar conta de sua intenção, como, por exemplo, implementar os projetos da SEE,

acréscimo meu. Ele enfatiza que o político e o pedagógico são indissociáveis porque implicam um processo contínuo de reflexão e discussão das questões que perpassam o dia-a-dia da escola. As dimensões política e pedagógica revestem o projeto de uma busca da organização do trabalho pedagógico e de uma certa autonomia da escola para realizá-lo, delineando a própria identidade da escola (VEIGA, 1995). Resumindo, o projeto político pedagógico é: o marco referencial e operativo da escola; a representação da identidade da escola; a enunciação de um determinado conceito de mundo, sociedade, homem e educação; a definição dos objetivos e metas a serem atingidos pelas comunidades interna e externa da escola; a expressão da unidade de ação na escola (VEIGA, 1995).

O professor escolhido na atribuição deverá articular ou relacionar o conteúdo trabalhado nas aulas para implementar o Projeto Hora da Leitura, isto é, o seu trabalho com os professores das demais áreas do currículo, adequando-o ao projeto pedagógico da escola e participar do programa de formação continuada para discussões teórico-metodológicas e avaliação deste projeto específico (Hora da Leitura). O programa de formação continuada para discussões teórico-metodológicas e avaliação, deste projeto (Hora da Leitura) e de outros estabelecidos pela SEE, é realizado pela Diretoria de Ensino responsável pela unidade escolar. A Diretoria de Ensino responsável pela minha escola, também, é responsável por: 79 escolas particulares, 71 escolas estaduais (urbanas) que englobam 51 rurais e 96 escolas municipais urbanas e 106 rurais, totalizando 17 cidades. Os professores e os PCP são convocados para reuniões que abrangem os dois aspectos citados anteriormente, elas podem ser ou quinzenais, ou mensais, ou bimestrais ou semestrais. Os Assistentes Técnicos Pedagógicos (doravante ATP), que trabalham na Diretoria de Ensino, determinam a frequência das reuniões de acordo com as necessidades do Projeto Hora da Leitura, específico deste estudo, ora

convocam os professores ou um professor representante, ora convocam os Professores Coordenadores Pedagógicos. Os ATP alegam que seria inviável convocar todos os professores simultaneamente de todas as unidades escolares porque são muitas escolas e professores. Portanto, os ATP justificam que, por questões organizacionais, não convocam todos os professores simultaneamente, mas realizam várias reuniões, na tentativa de englobar o maior número de professores possíveis. Todos os convocados devem ser multiplicadores das informações recebidas ao grupo envolvido com o Projeto Hora da Leitura, foco deste estudo. Observo que os professores convocados a participar destas reuniões com o intuito de depois repassá-las aos colegas do mesmo projeto deixam a desejar, e acabam sendo detentores das informações recebidas, e muitas vezes, não conseguem socializar o conhecimento adquirido e disponibilizar o material recebido. A escola recebe o calendário das orientações técnicas e os PCP determinam os professores que devem participar das reuniões na Delegacia de Ensino. No meu contexto, eu, juntamente com a outra PCP, escolhemos os professores que deverão participar das orientações técnicas de todos os projetos. Procuramos, sempre, revezar os professores na tentativa de envolver o maior número de professores nestas reuniões, durante o ano, dando oportunidade a todos para participarem destas orientações no decorrer do ano letivo. É necessário pontuar que, em algumas orientações os ATP solicitam convocação de todos os professores, por exemplo, de História e Geografia. Acredito que, assim o fazem, por ser um número reduzido de professores nesta área. No que se refere, ao Projeto Hora da Leitura, são convocados, em grande parte das reuniões, um professor representante e/ou o PCP da unidade escolar. Nas primeiras orientações, participei junto a uma professora de Língua Portuguesa. Estas orientações, geralmente, são de oito horas, distribuídas no período da manhã e da tarde, e, geralmente são na cidade onde se situa a Diretoria de Ensino.

1.3 A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (doravante HTPC)

Conforme previsto no artigo 13 da Lei 836/97, há duas modalidades de hora de trabalho pedagógico: as que devem ser cumpridas na escola para a realização de reuniões, de outras atividades pedagógicas, de estudos e de atendimento a pais e alunos e as que devem ser cumpridas em local de livre escolha do docente destinada à preparação de aulas e à avaliação do desempenho dos alunos. As horas de trabalho pedagógico são obrigatórias, pois são integradas às jornadas de trabalho dos docentes. As horas de trabalho pedagógico são determinadas através da correspondência entre as aulas e aquelas horas que são realizadas na escola, conforme destacado no quadro abaixo:

Horas com os alunos (Jornada de trabalho docente)	Horas na escola (Número de HTPC obrigatórias)	Horas livres
33	3	4
28 a 32	3	3
23 a 27	2	3
18 a 22	2	2
13 a 17	2	1
10 a 12	2	0

Quadro 1- HTPC obrigatórias, conforme a jornada de trabalho docente

O quadro destaca que, o número de aulas, máximo, de cada docente na rede estadual são trinta e três. O professor que tem o maior número de aulas deve cumprir três HTPC que correspondem a três horas na escola. Este professor cumpre três horas na escola e quatro horas em local de livre escolha. No que difere ao número máximo de aulas, basta observar o quadro acima para verificar quantas horas o professor deve cumprir na sua escola-sede e quantas horas livres são correspondentes. O professor que está lotado em outra unidade escolar e leciona em várias escolas pode optar por cumprir as HTPC em sua escola-sede. É relevante pontuar que, os professores, com uma carga horária inferior a dez aulas, não precisam participar, obrigatoriamente das HTPC porque não estão integradas a sua jornada de trabalho, isto é, não são remuneradas.

HTPC, um espaço para reflexão coletiva

Coerente com esta perspectiva, Vasconcellos (2001) afirma que mesmo os professores que são oriundos dos melhores centros universitários necessitam de um aprimoramento contínuo.

Na rede pública estadual de São Paulo, os professores que lecionam mais de vinte e oito aulas cumprem três horas na escola, isto é, três HTPC, para que se efetive esta reflexão coletiva. A escola reserva um espaço para o trabalho coletivo que são as reuniões, portanto, as HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo).

O autor salienta que este espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática é fundamental uma vez que, uma das metas da educação é o trabalho transformador, propiciando a unidade entre o sujeito da ação e da reflexão.

Na minha escola, as HTPC acontecem três vezes por semana, em horários variados, sendo uma, a HTPC realizada nas terças-feiras com todo o corpo docente e

nos outros dias são distribuídos em dois horários nas quartas e quintas-feiras (manhã e tarde). A PCP do diurno fica responsável pelas HTPC das 11h50 às 12h 50 e, eu, como PCP do noturno, fico responsável pelas HTPC das 17h50 às 18h50 que são realizadas nas quartas e quintas-feiras. Nas terças-feiras, as duas PCP e todo o corpo docente participa das HTPC das 17h50 às 18h50. É importante ressaltar que devido ao Projeto Hora da Leitura cumpro mais uma HTPC das 12h20 às 13h, inicialmente e, que depois, passa a ser das 12h20 às 13h10, conforme a disponibilidade de tempo das professoras que lecionam no projeto e que estas HTPC não estão inseridas na jornada de trabalho delas porque lecionam, em sua maioria, possuem menos de dez aulas na rede estadual. As reuniões, as HTPC devem, segundo Vasconcellos (2001) ter pelo menos duas horas por semana com horário fixo e que estas podem ser por área, nível, de acordo com a necessidade, mas preferencialmente deveria integrar todas as áreas para um efetivo trabalho interdisciplinar. O referido autor afirma que este espaço de reflexão coletiva deve ser acompanhado por uma “dinâmica-gerencial-administrativa”, o que, a meu entender, deve ser gerenciado por um Coordenador Pedagógico. Ele, ainda, enfatiza que seria fundamental a participação do diretor nestas reuniões para acompanhar o processo e se comprometer com ele, também. No meu contexto de trabalho, a presença do diretor nestas reuniões é rara e todo o acompanhamento e comprometimento desse processo fica sob a responsabilidade do Professor Coordenador Pedagógico. Vasconcellos (2001) enfatiza que este espaço de reunião (HTPC) deve ser bem ocupado e satisfazer as necessidades do grupo, tendo sempre como ponto de apoio o Projeto Político Pedagógico e não deve ter um único portador “por excelência” das necessidades do grupo. Este portador ora pode ser o Coordenador Pedagógico, ora o professor, ora o aluno, ora os pais, ora o diretor etc. O trabalho do educador deve ter uma dimensão essencialmente coletiva e não ser único. Os momentos ideais para o resgate do coletivo

são as reuniões semanais, isto é, as HTPC. Segundo Vasconcellos (2001) estes espaços coletivos ficam marcados pela “catarse”: *momento de descarregar as mágoas e frustrações*. Realmente, isto ocorre em muitas HTPC no meu contexto de trabalho, afinal para os professores é um alívio saber que outros colegas têm problemas semelhantes. O autor enfatiza que o avanço e a análise crítica da realidade para se estabelecer objetivos e estratégias de intervenção são ações fundamentais. O trabalho do professor tem sido marcado, ainda hoje, pelo isolamento, isto é, pelo individual, cada um na sua sala, o que favorece o desajuste do professor diante de tantas mudanças que vêm ocorrendo na escola e na sociedade (VASCONCELLOS, 2001). As reuniões, as HTPC, devem resgatar esta dimensão coletiva do trabalho do professor. Segundo Vasconcellos (2001), as HTPC devem ser consideradas como um espaço privilegiado para o resgate do saber de mediação do professor: a união e interação dos saberes pedagógicos ao saber do professor e ao saberes das Ciências de Referência. A reflexão coletiva sobre a prática permite que o educador tome consciência do saber que possui, mas que nem sempre se apercebe. Como? Através do registrar, explicitar, sistematizar, criticar e socializar para reconhecer a teoria subjacente à sua prática, corroborando com esta visão, Nóvoa (1992) destaca que “O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”.

O autor acrescenta que várias pesquisas têm revelado que a grande referência dos educadores no início de carreira são os colegas. Eles, os mais experientes, transmitem os saberes que são modelos ou uma indicação nova para alguns problemas de maneira informal. Eu, também, como Professora Coordenadora neófito procurei ajuda de Coordenadores mais experientes, mas o problema é que estas informações ficavam soltas, isto é, não tinham um respaldo teórico que pudesse nortear minhas ações e nem sempre se adequavam ao meu contexto de trabalho.

Para Vasconcellos (2001) dois problemas ocorrem desta postura citada acima, isto é, quando os problemas não são sistematizados e discutidos:

- (a) perde-se do ponto de vista de uma possível socialização;
- (b) podem aparecer equívocos que vão dificultar o processo de mudança da prática do educador e da escola, quer seja, a meu ver do Coordenador, ou professor.

O autor ainda afirma que nas reuniões (HTPC), a prática deveria ser a referência para se fazer uma reflexão sobre ela, de maneira mais próxima, mais particularizada por meio da pesquisa-ação. Portanto, busca-se na *práxis* refletir sobre problemas, metas e projetos da ação e não são apenas estudos prolongados sem fim em nome de uma aplicação futura, pois o importante é que seja sistematizado, criticado, confrontado com o referencial da escola (VASCONCELLOS, 2001). Problemas associados a esta perspectiva serão comentados e discutidos adiante, no item Reflexão da fundamentação teórica.

É fundamental destacar que nem todas as professoras que assumiram o Projeto Hora da Leitura em minha unidade escolar tinham uma jornada mínima de aulas atribuídas para participarem das HTPC. Assim, as professoras que não tinham no mínimo dez aulas participavam das HTPC que envolviam o projeto Hora da Leitura de maneira voluntária. A PCP fez uma adequação do horário das HTPC que era mais conveniente para elas. As HTPC eram realizadas no primeiro semestre todas as segundas-feiras das 12h 20 às 13h porque as professoras lecionavam no período da tarde, ou seja, um período menor que o sugerido por Vasconcellos. Isto implica num trabalho que necessitava de mais horas para aprofundamento, mas que não era possível em meu contexto. É relevante pontuar que este era o único horário possível, a todas as participantes, para se fazer a implementação do projeto Hora da Leitura. Depois, num

segundo momento, quando mudaram algumas professoras que lecionavam no projeto, o horário das HTPC, no segundo semestre, passou a ser das 12h20 às 13h 10, permanecendo o mesmo dia da semana, segunda-feira. A PCP que também é professora na sua unidade escolar lecionava até às 11h 30 e permanecia para as reuniões com as professoras após lecionar nas suas salas.

Esta seção discorreu sobre o contexto de pesquisa que norteará este estudo: a função de Professor Coordenador Pedagógico na rede estadual de ensino, bem como as suas ações e espaços de atuação; o Projeto Hora da Leitura e as reuniões denominadas Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico. O próximo capítulo trará os alicerces teóricos que norteiam esta pesquisa.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo destina-se a discutir as questões teóricas que embasam a condução desta pesquisa. Discorro, primeiramente sobre as questões relacionadas a três teorias de ensino-aprendizagem, a saber: o behaviorismo, o construtivismo e o sócio-interacionismo porque elas são mencionadas no livro introdutório dos PCN (1998) de 5^a a 8^a série, destacando principalmente, as duas últimas concepções de ensino e de aprendizagem. Estas teorias serão fundamentais para se entender o processo de ensino-aprendizagem da PCP, considerando que sua atuação nesta função tem uma relação muito estreita com essas questões. Assim sendo, a PCP também constrói conhecimento nas HTPC e se faz necessário discutir a função do coordenador ante estas perspectivas de construção do conhecimento. É relevante confrontar a função de PCP ante as perspectivas positivistas, humanistas até a pós-modernidade porque caracterizam os seus diversos papéis. Neste sentido, discuto a função de PCP no desenvolvimento pedagógico como também, a reflexão crítica como transformadora da prática pedagógica. Explicito o aspecto polifônico e dialógico da teoria bakhtiniana que se relaciona com os fundamentos da gramática-sistêmico-funcional que será instrumento para análise dos dados, enfatizando que o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem ocorre na interação que é, necessariamente, mediada pela linguagem.

2.1 As teorias de ensino-aprendizagem

O entendimento das teorias de ensino-aprendizagem tem especial relevância para esta pesquisa para se compreender como a PCP atua para construir o conhecimento nas HTPC. Coll (2000) afirma que a denominação “teorias de ensino aprendizagem” refere-se ao conjunto global de perspectivas que tentam oferecer explicações sobre os elementos e fatores que favorecem mudanças nas pessoas, quer seja pelo resultado de suas experiências, quer seja por sua relação com o meio. Estas explicações concretizaram-se, progressivamente, em múltiplas posições teóricas e princípios concretos que explicam a aprendizagem por diversas teorias. Discorro a seguir, sobre as teorias behaviorista, cognitivista e sócio-interacionista.

A abordagem comportamentalista ou behaviorista

A abordagem comportamentalista ou behaviorista surgiu no início do século XX. O grande defensor desta posição comportamentalista (ou behaviorista ou ambientalista) é um norte-americano, B. F. Skinner que, no final dos anos 30, preocupou-se em explicar os comportamentos observáveis do sujeito sem considerar a análise de outros aspectos da conduta humana, tais como o raciocínio, os desejos ou fantasias, os sentimentos. Portanto, ele se propôs a desenvolver uma ciência do comportamento que coloca o ambiente em posição superior a maturação biológica (DAVIS e OLIVEIRA, 1994). Para Skinner, os princípios que determinam a aprendizagem de ratos e pombos seriam aplicáveis, também, a seres humanos, acompanhando os processos de condicionamento clássico de Pavlov (1849-1936). O comportamento humano também se modifica pela observação de como agem outras pessoas, aprendendo a fazer ou evitar

comportamentos de acordo com as conseqüências positivas ou negativas que estes comportamentos tiverem (DAVIS e OLIVEIRA, 1994). Portanto, o organismo tende a repetir comportamentos que tiveram conseqüências positivas e evitam os que tenham conseqüências negativas (COLL, 2000). Nesta perspectiva, a atenção de uma pessoa é, portanto, função das aprendizagens em contatos com estímulos que reforçaram ou puniram seus comportamentos anteriores ao longo de sua vida (DAVIS e OLIVEIRA, 1994). Assim, o acerto é premiado e o erro merece punição para que não se repita.

Nesta concepção, o aluno é conduzido pelo professor, o grande administrador do processo de construção do conhecimento. Este aluno passa a ser repetidor de modelos, não participa das decisões, é um elemento passivo e manipulável, um ser que responde previsivelmente aos estímulos do ambiente, uma vez que ele aprende ouvindo e escrevendo o que lhe é pedido. O professor é o transmissor do conhecimento, é aquele que propõe situações-problema com base na estrutura e no conteúdo de sua disciplina, desfavorecendo conexões do aprendido com as necessidades reais porque o indivíduo depende do conhecimento teórico. Considerando-se que o PCP assim como o professor também constrói conhecimento, este PCP seria um instrutor que apresenta passo a passo à instrução de procedimentos, determinando as práticas a serem adotadas com um conteúdo pré-estabelecido, objetivando respostas esperadas dos professores.

O Construtivismo

Um dos teóricos mais relevantes associados ao construtivismo, no cenário internacional, é Jean Piaget. Ele apresentou uma teoria genética que contribuiu muito para a renovação do ensino (COLL, 2000), uma vez que introduziu um marco teórico geral com relação à aprendizagem.

Coll (2000) ressalta em Piaget a preocupação com as questões epistemológicas:

Jean Piaget (1896-1980) interessa-se desde o começo pelas questões epistemológicas – como é possível o conhecimento?, como se pode passar de um conhecimento menor a um maior?, que papel tem o indivíduo no ato do conhecimento? Naquela época, a epistemologia estava dividida entre os que defendiam que o conhecimento era simplesmente uma cópia da realidade exterior e que era adquirido por meio dos sentidos – empirismo – e os que defendiam que o conhecimento era inato – inatismo. Neste contexto, Piaget propõe uma terceira alternativa. Defendia que o conhecimento vai sendo construído – não é inato – e que, nessa construção, o indivíduo tem um papel especial – o seu conhecimento não é simplesmente uma cópia da realidade como os empiristas crêem. Dá uma base empírica às suas preocupações epistemológicas e, por isso, interessa-se pela psicologia, sobretudo àquela que lhe permite seguir o processo da evolução dos conhecimentos ao longo da vida. Por esse motivo, muitas das suas idéias vão ser estudadas graças às respostas que crianças de diferentes idades davam quando resolviam tarefas diversas (COLL, 2000, 249).

Piaget se destacou no campo educacional talvez porque o paradigma condutivista e o das teorias associativas tenha se esgotado porque em suas propostas aparecem muitos dados, conceitos e princípios explicativos que são de interesse para uma teoria de ensino (COLL, 2000). Para Piaget, o sujeito constrói o seu conhecimento e conhecer se refere à atuação diante da realidade que envolve este sujeito. Assim, o sujeito conhece na medida em que consegue modificar a realidade através das suas ações e ele é agente do processo (COLL, 2000). Nesta perspectiva, o foco do ensino é o aluno ou as estratégias utilizadas por ele na construção de sua aprendizagem. Os erros são vistos como uma mudança dada por quem está aprendendo devido aos vários estágios de seu desenvolvimento. Para Piaget, o desequilíbrio e equilibrações levam à acomodação e assimilação do novo conhecimento (DAVIS e OLIVEIRA, 1994). Quatro etapas distintas caracterizam o processo de desenvolvimento que o indivíduo constrói ao longo deste processo com certas estruturas cognitivas: a sensoriomotora, a pré-operatória, a operatório-concreta e a operatório formal.

Nesta perspectiva, o PCP deveria permitir que o professor construísse seu conhecimento a partir de sua troca com o meio, isto é, por suas próprias ações

individuais. Assim, a função do PCP seria apenas de estimulador das ações de esforço dele próprio, e teria, afinal, uma parcela mínima de contribuição no processo de ensino-aprendizagem do professor. Neste aspecto, Bruner (2001) enfatiza que, a pedagogia popular, ou seja, as crenças populares que embasam a prática dos professores não podem ser identificadas com uma concepção teórica específica, refletida na ação deste profissional. Assim sendo, o PCP não teria a função de colega-colaborador porque não intervém nas ações dos professores e ao mesmo tempo os próprios professores aprenderiam apenas através de suas experiências particulares.

O sócio-interacionismo

A teoria sociocultural surgiu a partir das idéias desenvolvidas por Lev Semiovitch Vygotsky (1896-1934). Ele defende a idéia de que o caráter social e cultural medeia os processos psicológicos característicos dos seres humanos (COLL, 2000). Na interação social, a fala utilizada desempenha um papel importante na formação do pensamento complexo e abstrato individual (DAVIS e OLIVEIRA, 1994). Vygotsky se contrapõe às idéias de Piaget porque não aceita a possibilidade de existir uma seqüência de estágios cognitivos e defende a idéia de que fatores sociais preponderam sobre os biológicos. Para Vygotsky (1998), as condições e as interações humanas afetam o raciocínio e o pensamento (DAVIS e OLIVEIRA, 1994).

Para Vygotsky, os processos psicológicos superiores são formados por signos¹ e por sistemas de signos que são responsáveis pelo desenvolvimento individual que são

¹ signos: símbolos carregados de significados, os quais permitem controlar e regular o próprio comportamento e levá-lo a prática de maneira consciente, reagindo, assim, não tanto aos estímulos externos de maneira direta, mas aos significados representados por esses instrumentos mediadores (COLL, 2000, p. 259)

acessados progressivamente através destes signos e sistemas de signos, isto é, na aprendizagem progressiva dos signos e da sua utilização.

Assim, a origem dos signos é social e a aprendizagem só ocorre porque o ser humano participa de situações de interação e atividade conjunta com outras pessoas. O desenvolvimento ocorre graças à aprendizagem da utilização de signos. Nas práticas educativas, os membros mais competentes do grupo social ajudam outros membros a usar de forma conveniente os sistemas de signos (COLL, 2000). Nesta perspectiva vygotskiana, a construção conjunta do conhecimento é mediada pela linguagem. Assim, se a criança aprende em cooperação hoje, ela fará sozinha amanhã (VYGOTSKY, 1998).

As idéias trazidas por esta abordagem pontuam que, com o auxílio de outra pessoa, o significado pode e deve ser construído num espaço de interação entre professor e aluno, e isto, é extensivo à interação do PCP e os professores e vice-versa. Para Vygotsky (1998), a transformação do homem de ser biológico em ser humano depende fundamentalmente da vivência em sociedade.

O homem constrói os conhecimentos que permitem seu desenvolvimento mental mediante a aprendizagem nas relações com os outros. A criança nasce dotada apenas de funções psicológicas elementares, tais como: os reflexos e atenção involuntária, presente em todos os animais mais desenvolvidos. Vygotsky (1998) afirma que, com o aprendizado cultural da criança, no entanto, parte dessas funções básicas e transformam-se em *funções psicológicas superiores* tais como: a consciência, o planejamento e a deliberação, características exclusivas do homem. E pela elaboração das informações recebidas do meio acontece essa evolução. Um aspecto fundamental e necessário no processo de desenvolvimento das *funções psicológicas superiores* é, portanto, a

aprendizagem. As informações nunca são intermediadas com frequência, explícita ou implicitamente, e nunca são absorvidas diretamente do meio, construídas pelas pessoas que rodeiam a criança, carregando significados sociais e históricos. Assim surge a individualidade, isto é, as informações intermediadas que são reelaboradas numa espécie de linguagem interna. A linguagem tem papel essencial nesse processo. É através dela que são fornecidos os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. E é, através da linguagem que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, sendo o principal instrumento do conhecimento entre os seres humanos. Ela tem relação direta com o próprio desenvolvimento psicológico, pois o conhecimento é construído em parceria com os outros, que são os mediadores.

Segundo Vygotsky (1998), a evolução intelectual é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para outro. Em coerência a este raciocínio, o pesquisador desenvolveu os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e Desenvolvimento Real.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP) estabelecido por Vygotsky (1998) refere-se à “distância” entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real é determinado pela solução de problemas e o nível de desenvolvimento potencial é determinado pela solução de problemas sob a orientação de outros companheiros mais capazes ou um adulto. Portanto, a “zona de desenvolvimento potencial ou proximal” é a distância do que a criança é capaz de fazer sozinha e o que ela realiza em colaboração com as outras pessoas de seu grupo social. A ZDP é mais do que um construto psicológico; não é nenhuma abstração, é em si mesma determinada sócio-cultural-politicamente

(DANIELS, 1994). Para Vygotsky (1998), os valores são um componente integral ZDP:

A ZDP é uma ferramenta muito valiosa. Ela implica que temos que ter alguns valores e uma idéia do que é uma vida boa se quisermos educar as crianças ... quem ler Vygotsky com cuidado verá que a ZDP não é só uma lei psicológica geral. A próxima "zona" para a criança é determinada pela sociedade em que estamos vivendo, pelos valores e costumes para a criação da juventude etc. (HEDEGAARD, citada em NEWMAN e HOLZMANM 1993 p. 82-83)

O desenvolvimento real é considerado por Vygotsky (1998) como aquilo que a criança faz sozinha porque já tem um conhecimento adquirido, assim sendo, são aquelas conquistas já consolidadas por ela. O conhecimento consolidado pela criança, por exemplo, são as capacidades ou funções que domina sozinha, isto é, sem a ajuda de alguém mais experiente porque já aprendeu.

Considerando o que foi exposto sobre a ZDP, o Professor Coordenador Pedagógico pode ser o mediador e propiciar aos professores condições de aprendizagem na ação, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal. Assim, os professores poderiam realizar as tarefas que estiverem além da sua possibilidade de ação independente (LIBERALI, 1996).

Dentro da perspectiva vygotskiana, entendo que as HTPC podem se constituir em situações de construção conjunta do conhecimento nas quais o PCP tem um papel semelhante ao do professor em relação ao seu aluno, no que se refere ao seu desenvolvimento, podendo atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, partindo das respostas dadas por eles, levando-os adiante em seu processo de aprendizagem. Assim sendo, o conhecimento é intermediado pela linguagem.

Deve-se destacar que para Vygotsky, Luria e Leontiev (1998), a linguagem é um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, constituído na história social. É a linguagem que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha papel fundamental na formação de características psicológicas humanas. É possível designar objetos do mundo exterior, ações, qualidades dos objetos através da linguagem

(REGO, 1997). Segundo Rego (1997), a linguagem em Vygotsky imprime três mudanças essenciais nos processos psíquicos do homem:

- *a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior*: mesmo quando estão ausentes;

- *refere-se ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita*: analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, evento, situações presentes na realidade.

- *refere-se à função de comunicação entre os homens*: garantindo a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas ao longo da história pela humanidade (REGO, 1997).

Portanto, a linguagem é entendida como um sistema de signos que favorece o intercâmbio desse sistema de representação da realidade, fornecendo significados precisos que permitem a comunicação entre os homens que nos diferencia dos animais. Os animais emitem sons sem que eles designem coisas ou possam distinguir ações ou qualidades. Assim sendo, não é uma linguagem (REGO, 1997). Vygotsky (1995) aponta o que nos distingue dos animais:

“A verdadeira essência da memória humana, que a distingue dos animais, está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar, ativamente, com a ajuda de signos” (VYGOTSKY, 1995, p.57).

A linguagem funciona como elemento mediador, permitindo a comunicação entre os homens através do estabelecimento de significados compartilhados por um determinado grupo cultural, além da percepção e da interpretação dos objetos, eventos, situações do mundo que os cerca (REGO, 1997). E os processos de funcionamento mental (homem) são fornecidos, através da mediação simbólica, pela cultura. A cultura para Vygotsky não é algo pronto, mas é um “palco de negociações” porque os membros

estão em constante movimento de recriação e de reinterpretação de informações e significados (OLIVEIRA, 1993).

Enfim, Vygotsky destaca a linguagem como um instrumento privilegiado para intervenção e transformação de processos cognitivos. A linguagem, além da função comunicativa, adquire uma função reguladora da ação e do pensamento, incidindo sobre os processos cognitivos se for utilizado com seu potencial instrumental (COLL, 1994 apud CASTRO 2005). Para Vygotsky, é na interação que aprendemos as funções psicológicas superiores e através da linguagem que uma pessoa se constitui através da colaboração do outro, isto é, a aprendizagem de quaisquer novas formas de ação cultural pode ser construída através de padrões interacionais interpessoais se a pessoa estiver no processo de desenvolvimento de novos construtos (CASTRO 2005).

Considerando o que foi exposto sobre a linguagem, é necessário que o professor, estendendo aos Professores Coordenadores Pedagógicos, e alunos realizem um “trabalho” de elaboração inter e intradiscursivo para que possa ampliar e redimensionar suas experiências individuais que foram historicamente constituídas (FONTANA e CRUZ 1997). O PCP, nesse sentido, deve intervir junto ao professor de modo a desenvolver consciência reflexiva, partindo da percepção de suas ações e questionamento de suas práticas pedagógicas (ARAÚJO, 2006). Assim sendo, a linguagem tem papel fundamental na construção do conhecimento nas interações sociais. No próprio ato de comunicação entre os participantes, a linguagem é um instrumento semiótico de significação constituída, isto é, tem função fundamental dentro das relações dialógicas para a produção de sentidos e significados dentro do processo de construção do conhecimento (SMOLKA, 1991).

Encerro esta seção que privilegiou as três teorias de ensino aprendizagem, destacando a perspectiva sócio-interacionista por ser base deste estudo e apresento, a seguir, outras discussões relevantes para o enfoque deste trabalho.

2.2 Os diferentes modelos de Professor Coordenador Pedagógico

Esta seção destina-se a discutir os diferentes modelos de Coordenador e confrontar os diversos papéis determinados por esta função ante a perspectiva positivista até a pós-modernidade. Romero (2004) com base em Boud e MacDonald (1981 apud WEBB 1996) cita três modelos para se compreender a função de coordenador: o de *serviço profissional*, o de *aconselhamento* e o de *colega colaborador*. O coordenador que exemplifica a função de *serviço profissional* é aquele que apresenta características técnicas em que sua intervenção se destina a atender problemas específicos (recursos audiovisuais, aprendizagem por computador ou multimídia etc) sem levar em consideração o contexto em que os problemas ocorrem. Exemplifica o de *aconselhamento*, aquele que entende a função como responsável pelo favorecimento de condições de discussão e análise de problemas da prática dos professores e como busca de soluções, mas ao quais os professores acabam recorrendo a este serviço só em casos de grandes dificuldades. Já o coordenador que se coloca como *colega colaborador* é aquele que realmente colabora com os professores num projeto-conjunto, como o de pesquisa-ação, visando melhorias na prática dos professores. O ponto fraco desse modelo é o fato de não considerar o contexto de atuação e de tratar de problemas específicos, em exploração amadorística, entendendo-os de modo restrito e intuitivo, o que poderia levar à prática de “reinventar a roda”. É inevitável que o coordenador ou

formador reflita em suas ações conceitos filosóficos que perpassam a sua prática porque embasam as concepções do profissional (ROMERO, 2004).

2.2.1 O coordenador pedagógico do Positivismo à Pós-modernidade

Benjamim Constant introduziu o Positivismo no Brasil entendido sob uma perspectiva política. Duas orientações filosóficas desenvolveram-se daí: o positivismo de Comte e evolucionismo de Hebert Spencer. O primeiro embasado numa nova ordem social e o segundo no princípio de progresso contínuo (MASCIA, 2003).

O positivismo influenciou toda uma geração e se manifestou de diversas maneiras, considerando correntes e teorias muitas vezes distanciadas que se refletiu na Educação brasileira (MASCIA, 2003).

O lema de nossa bandeira “Ordem e Progresso”, por exemplo, que data desta época, reflete a aceitação do Positivismo em nossa cultura até os dias de hoje. Os ideais de Progresso passam para as Ciências Humanas, portanto, à Educação que estava relacionada aos fatores políticos e sociais (MASCIA, 2003).

O conhecimento na perspectiva positivista se forma a partir de informações racionais, lógicas e empiricamente verificáveis, isto é, serve para fornecer um padrão de avaliação, levando-se em conta algumas características de aula, por exemplo, como corretas, absolutas e inquestionáveis. O coordenador conhece este padrão que não leva em conta perspectivas ideológicas, teóricas nem o tempo e o espaço. A ênfase seguindo esta perspectiva busca resultados através da racionalidade desenvolvida pelo progresso.

Assim, o coordenador deve voltar-se para a resolução de problemas, segundo a visão positivista (ROMERO 2004). O coordenador tem como meta um resultado final

eficiente, é natural que diga aos professores como devem ensinar para que os alunos aprendam mais. É legado do positivismo a eficiência e eficácia no ensino o que influenciou a educação no início do século XX, mas encontramos vestígios de seus seguidores até os dias atuais, tanto na atuação do coordenador como na educação em geral (Romero, 2004).

Os princípios da psicologia humanista de Carl Rogers (ROMERO, 2003 apud WEBB, 1996; WILLIAMS e BURDEN, 1997) são os da empatia e confiança, envolvendo as pessoas como um todo, promovendo a auto-estima, incentivando a criatividade e permitindo escolhas para minimizar a crítica. Estes princípios foram desenvolvidos por Rogers com vistas à terapia e o objetivo era fazer com que o indivíduo chegasse a soluções para suas indagações ou problemas através de si mesmo. Quanto à atuação do professor coordenador pedagógico na perspectiva rogeriana, esta incluiria a interação entre o coordenador e o professor, tendo em vista uma atenção ativa do coordenador para com o professor e deste para com o aluno. Desta perspectiva, deduz-se que o coordenador seria o facilitador de um processo para o professor (o outro), resolvendo os problemas e inquietações sem intervenção, com uma atuação isenta de julgamentos. Nesta situação, não se leva em conta o valor da experiência vicária para a aprendizagem, isto é, desconsidera-se o conhecimento de mundo, o preparo profissional e acadêmico do coordenador para contribuição do desenvolvimento do professor. O papel do coordenador na perspectiva humanista promoveria o auto-conhecimento do professor, incentivando e apoiando, mas sem criticar, e ao professor caberia perceber os problemas possíveis relacionados à sua prática e encontrar as soluções sozinho, pois ele como ser humano tem potencial para a aprendizagem (ROMERO, 2004).

O conflito e a dialética são as principais características da perspectiva crítica. Hegel adota a palavra “dialética” de Platão e refere-se ao método que verifica elementos de verdade de um ponto de vista (a tese) e seu contra-argumento (antítese). O resultado do exame de ambos os lados formaria a síntese. Sob a influência dos fundamentos marxista e hegeliano haveria a perspectiva crítica, pois o desenvolvimento partiria do indivíduo e de seus interesses coletivos com base em Webb (1996 apud ROMERO, 2004). Esta perspectiva contrapõe-se à visão positivista. O conhecimento “científico” e instrumental passa a não ser adequado para se tratar de questões sociais nas quais se insere a educação, conforme aponta Habermas (apud WEBB, 1996). Baseando-se na Teoria da Ação Comunicativa, Romero (2004) salienta que a cooperação entre indivíduos numa determinada atividade se dá através da regulação e mediação de interações verbais, caracterizando a própria atividade. Esta teoria seria uma expansão da Teoria Crítica, pois a razão centrada na comunicação tem suas medidas críticas em procedimentos argumentativos, segundo os quais um sujeito fala e o outro se posiciona em relação ao que foi falado constatando uma relação interpessoal. Esta característica reflete a proposta crítica e que a difere da humanista, embora ambas sejam favoráveis à interação. O conhecimento sempre tem um propósito, afirma Habermas (1999), que vai ao encontro de necessidades e interesses do ser humano. O coordenador, dentro da perspectiva crítica desempenha o papel de líder que ocupa uma posição de poder, fazendo as intervenções, assumindo responsabilidades e provocando transformações através da conscientização dos valores do grupo social. Em termos vygotskianos, pode-se dizer que o coordenador é o par mais desenvolvido e faz uso de sua experiência e conhecimento. A posição de poder do coordenador não deve oprimir e, para que isso não ocorra, deve ser capaz de fazer uma autocrítica e lembrar que todos são o “outro” de alguém (ROMERO 2004).

2.2.2 O coordenador pedagógico na pós-modernidade

Não podemos falar de pós-modernidade sem citar a modernidade, principalmente no que tange à educação. Segundo Usher e Edwards (1994 apud ROMERO 2004), o papel da educação na modernidade é de veículo que corrobora e realiza os ideais da razão crítica da liberdade individual, o progresso e a mudança benéfica, historicamente revelam as “grandes narrativas” da Modernidade. Usher e Edwards (1994 apud ROMERO 2004) definem Modernidade como algo que não é fixo e sistemático, mas pressupõe uma condição, uma seqüência de práticas, um discurso cultural, uma atitude e um modo de análise. Há duas fases para se entender a Modernidade em educação, elas se completam e se excluem: a teoria progressista e a teoria crítica. A teoria progressista adota o modelo das ciências naturais que revela um modelo de progresso através da teleologia da razão e tecnologia. Já a teoria crítica revela uma crítica das narrativas modernistas, mas de modo unilateral, patológico até, apresentando-se como uma alternativa, um avanço, uma versão superior (MASCIA 2003). A pós-modernidade destaca mudanças de caráter teórico e metodológico no que se refere à busca da verdade e progresso, com relação à modernidade (MASCIA, 2003). Usher e Edwards (apud MASCIA, 2003) consideram difícil definir pós-modernidade, pois este termo não se refere a um sistema de idéias e conceitos que não se limitam a um movimento unificado, no sentido tradicional. Ser pós-moderno é uma atitude, disposição, sensibilidade de encarar e questionar o mundo à sua volta (MASCIA, 2003). O conhecimento no pós-modernismo está em constante mutação e surge como um referencial ideológico e político de um mundo sem estabilidade. No pós-modernismo, conhecimentos, teorias e significados são facilmente descartados se não estiverem de acordo com os interesses

vigentes e as exigências contextuais o que o difere da perspectiva crítica que se baseia na visão teleológica da história, isto é, no real momento dos fatos. A linguagem e o poder estão inseridos no processo de conferir significado e valor (ROMERO, 2004). Numa concepção pós-moderna, o coordenador é aquele que vincula teoria e prática a seus interesses ou aos interesses a que serve de fazer intervenções e provocar transformações, conscientemente ou não. Segundo Foucault (1996 apud ROMERO, 2004), o discurso situado espacial e historicamente é o das relações de poder no seu contexto social e neste podemos inserir o discurso do coordenador pedagógico. Alguns autores apresentam uma interpretação mais moderada do pós-modernismo em que não se separa drasticamente este da modernidade (GIROUX, 1993; KINCHELOE, 1997; SANTOS, 1996; CESTARI e POLICARPO, 1998, apud ROMERO 2004). O pós-modernismo reforça alguns aspectos introduzidos pela teoria crítica como a auto-reflexão e o questionamento. Neste sentido, coordenadores e professores tentam entender suas construções nas relações de poder, fazendo com que se desenvolvam e emancipem (ROMERO 2004). O sujeito conceptualizado pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente e torna-se uma “celebração móvel”, isto é, influenciado pelos sistemas culturais que o rodeiam, é formado e transformado continuamente em relação às formas pelas quais é representado ou interpelado. Esta identidade é construída historicamente e não biologicamente e como não há uma identidade estática, o espaço social faz com que esta se transforme continuamente (HALL, 2005).

2.2.3 As relações de poder-saber

Nesta seção, é relevante discutir a função de PCP e sua relação de poder diante dos professores revelado pela linguagem como consequência de sua prática e da formação social tanto do PCP como dos professores. Esta questão será discutida posteriormente à luz da gramática-sistêmico-funcional e da teoria bakhtiniana no seu caráter dialógico e polifônico.

A educação modernista se fixa no saber como força distinta e contrária ao poder porque este é visto como negativo, opressivo. Portanto, o poder seria oposto ao saber, pois este último opera a libertação do poder. A verdade, como veículo do saber, é a base para a emancipação e progresso, e reflete e representa o mundo “real” e o saber possível na ausência do poder (USHER e EDWARD, 1994 apud MASCIA, 2003). Na educação, o que não satisfaz essas condições, isto é, não se baseia nestes pressupostos é visto como “falso” ou “crença” ou “ideologia”. O poder é suprimido, pois não tem o *status* de verdade. Nessa dicotomia de formações de poder-saber, surge o pensamento pós-moderno inserido no discurso e nas práticas discursivas através das “verdades” construídas. Nestas relações de poder-saber, o discurso do sujeito é efeito de práticas e de toda formação social (MASCIA, 2003). Estas relações também são aplicáveis ao coordenador pedagógico ou aos professores. Foucault considera o poder necessário porque cria, produz identidades e subjetividades (ROMERO 2004). Neste contexto pós-moderno, não é possível para o coordenador estar numa posição que não seja contaminada pelo poder (SILVA, 1994). O coordenador ou educador, inserido na pós-modernidade, deve estar atento ao contexto em que atua e às suas próprias percepções e deve ser ousado e usar esses elementos para entender a sua prática e sobre ela teorizar. O coordenador deve ter consciência desse jogo de poder produzido e transmitido no

discurso para que haja emancipação, isto é, que seu trabalho apresente uma transformação potencial através de uma postura crítica ante aos fatos, contexto, teorias antigas, vigentes e emergentes (ROMERO, 2004). Nas inter-relações o poder é inerente e aparece, também, na interação entre o coordenador e professor.

2.3 Reflexão

O primeiro ponto a ser discutido nesta seção é a concepção de reflexão, enfocando seu papel crucial no desenvolvimento profissional do Professor Coordenador Pedagógico e de professores. Outros pontos que serão abordados nesta seção são: O processo reflexivo do Coordenador, a importância do contexto para a reflexão, o Coordenador Pedagógico na escola reflexiva, os tipos de reflexão e as formas de ação no processo reflexivo. Estes itens têm especial relevância para este estudo porque o foco da pesquisa é refletir sobre minha própria ação como PCP.

Destaca-se o objetivo de esclarecer o que é reflexão, em função de haver diferentes concepções sobre o conceito as quais são usadas no contexto de formação de professores e desenvolvimento profissional. Reflexão, no enfoque desta pesquisa, é um processo através do qual há uma reorganização e reconstrução de experiências-problemas e questionamentos sobre a relação da prática e o conhecimento tácito¹ ou o informado do educador com a finalidade de compreender estas mesmas de diferentes formas (ROMERO, 1998; GIMENEZ, ARRUDA e LUVUZARI, 2004). Este aspecto é fundamental para os educadores que se preocupam em formar professores que sejam

¹ Conhecimento tácito são as teorias intuitivas cotidianas, isto é, que estão implícitas no profissional (BRUNER, 2001).

reflexivos (ROMERO, 1998). Neste estudo, irei focalizar reflexão como um processo de auto-questionamento contínuo, voltando-se para a análise de minhas próprias ações para com elas aprender e melhorar minha prática profissional (MAGALHÃES, 1992). A reflexão é fundamental para os educadores porque aqueles que se apóiam neste processo reflexivo, em seus próprios contextos de atuação, tornam-se conscientes das influências que recebem e conseguem dar direcionamento às suas ações, tornando-se autônomos para transformar sua realidade (ROMERO 1998; LIBERALI, 1999, CASTRO, 1999; GIMENEZ, ARRUDA, LUVUZARI, 2004).

O coordenador deve desenvolver uma postura reflexiva, isto é, uma postura de auto-questionamento perante sua própria ação, de maneira que ele possa repensar suas ações e adequá-las aos contextos e necessidades do trabalho (MAGALHÃES, 1992 a). O processo de observação das próprias ações pode oferecer um recurso através do qual o coordenador possa refletir sobre o que ocorre em suas reuniões, como é especialmente o foco desta pesquisa que se enfoca auto-avaliação. Tal processo faz com que o profissional passe de um estágio em que suas ações são movidas por intuição, por impulsos ou rotina, para outro em que a reflexão crítica se sobrepõe ao senso comum (NINIM, 2002). Freire (1996/2004) afirma que a prática docente espontânea, isto é, do educador, pode se tornar crítica através da reflexão. O termo **reflexão** vem assumindo cada vez mais um papel relevante nos trabalhos de formação de professores (CELANI, 1984; MOITA LOPES 1994b; ROMERO, 1998; LIBERALI, 1999; CASTRO 1999; GIMENEZ, ARRUDA e LUVUZARI 2004) o que nos leva a deduzir ser fundamental ao coordenador promover reflexão entre os professores com quem trabalha e dele próprio.

Schön (2000) preocupou-se em ligar o conceito de **reflexão** à ação, dividindo-a em duas categorias a **reflexão-na-ação** e a **reflexão-sobre-a-ação**. A primeira

possibilita a reformulação da ação do educador (também extensivo ao Coordenador) enquanto está acontecendo. A segunda se refere à análise que o educador faz de sua ação depois de realizá-la. Schön (2000) afirma também que os dois tipos de reflexão são imprescindíveis para o educador analisar sua prática, e reformulá-la, se for o caso. O autor ainda aponta o conhecimento prático do profissional à luz da epistemologia da prática que o informa. O referido autor define *conhecimento prático* como a capacidade do educador dar conta das situações de ensino-aprendizagem do cotidiano, e a *competência profissional* consiste na “aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática”. A competência profissional, dentro da perspectiva reflexiva, entendida como um processo de reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000), ou como diálogo reflexivo com a situação concreta. Schön (1992 apud LIBERALI, 1999) aponta esse conceito como momentos que são combinados na prática de ensino. Nesse sentido, o profissional mobiliza todos os recursos que compõem seu conhecimento prático, elaborando um diagnóstico da situação, tomando decisões quanto às estratégias de intervenção a serem usadas, atuando de acordo com essas decisões. O profissional, nesse processo, constrói novas regras, novas teorias, novos procedimentos, enfim, para responder às situações inesperadas da prática. Para Schön (2000), o processo reflexão-na-ação é o resultado de um complexo desenvolvimento reflexivo, que envolve o próprio processo reflexão-na-ação somados a um processo de reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Há uma análise do profissional, dos processos e das características da própria ação. Garcia (1992 apud CASTRO 1999) aponta no processo de reflexão sobre a ação uma análise cuidadosa da própria prática dos participantes em que são analisadas não só as características das situações práticas e os procedimentos planejados e adotados antes e durante a própria ação, mas também, as crenças, as

pressuposições, as representações da realidade, enfim, as teorias implícitas (FAIRCLOUGH, 1992 apud CASTRO 1999) presentes no conhecimento prático do profissional. Romero (1998) afirma que a reflexão, neste sentido, voltou-se para a realidade concreta dos praticantes, para sua compreensão e melhoramento. Contudo, em certos casos, centrou-se na ação e na busca de soluções práticas para problemas isolados, através da pura troca de experiências (GOODMAN, 1988 apud ROMERO 1998), isto é, gerou uma ênfase nos aspectos funcionais, mas sem se preocupar realmente com a busca das razões que as embasam (HATTON & SMITH, 1995 apud ROMERO 1998). A respeito da importância da formação de educadores com postura reflexiva, Perrenoud (2000) afirma que:

Para desenvolver uma postura reflexiva nos professores, não basta que os formadores adotem-na “intuitivamente” em seu próprio trabalho. Eles devem conectar essa intuição a uma análise do ofício de professor, dos desafios da profissionalização e do papel de formação inicial e permanente na evolução do sistema educativo.

A respeito da escola reflexiva, Alarcão (2001 b:25) a define como:

Organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

Segundo a autora, a escola reflexiva é aquela que é auto-gerida, isto é, não é telecomandada do exterior, tem autonomia. É aquela que tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração de seus membros e que está sempre em construção, em desenvolvimento. A construção aqui citada se refere a uma construção social, mediada pela interação dos diferentes atores sociais que nela vivem e com ela convivem. É uma escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica, contribuindo para o conhecimento. Nesta definição de escola, estão subentendidas as idéias de pensamento e reflexão, organização e missão, avaliação e formação. E ela afirma ainda

que a idéia de professor reflexivo foi retirada de Schön e a noção de organização de Senge (1994 apud ALARCÃO, 2001). Para Senge (1994 apud ALARCÃO 2001), uma organização dinâmica, responsável e humana é sustentada por cinco pilares: liderança, visão, diálogo, pensamento e ação. O autor, ainda afirma que para uma organização dinâmica, aberta, flexível e “aprendente”, o desenvolvimento científico dos conhecimentos sobre gestão corroboram para sistematizar um conjunto de características próprias para este tipo de organização.

O educador reflexivo, incluindo, portanto o coordenador, é aquele que tem a consciência da capacidade de pensamento e reflexão, caracterizando-o como criativo e não mero reprodutor de práticas e idéias que lhe são exteriores (ALARCÃO, 1991, 2001, 2002; ROMERO, 1998). O educador, assim como o Professor Coordenador Pedagógico, reflexivo é considerado aquele que, nas situações profissionais que o cotidiano apresenta, ora incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível. A atuação assim exemplificada é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, evidenciando uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença segundo a concepção schöniana (SCHÖN, 1983, 1987). Portanto, a escola como comunidade educativa, grupo social constituído por alunos, professores, funcionários, coordenadores, diretores e que estabelece ligações com a comunidade através dos pais e dos representantes do poder municipal e estadual deve refletir situações de seu cotidiano, construindo e reconstruindo o conhecimento a partir do pensamento de sua prática. E, conforme Alarcão, a escola reflexiva é aquela que cria condições de reflexividade individuais e coletivas, e requalificação profissional e institucional.

O Coordenador Pedagógico deve ser, por conseguinte, importante colaborador na formação reflexiva dos professores, contribuindo, também, para uma escola reflexiva.

Nas reuniões com os professores, o coordenador deve dar ênfase sempre a formação reflexiva, fazendo-os observar e descrever a prática para uma reconstrução pedagógica pertinente, pois o coordenador (educador) se coloca na história como agente e passa a assumir um poder maior de decisão sobre como agir ou pensar as práticas acadêmicas (LIBERALI, 2001). O Coordenador, neste aspecto, pode estimular os professores, através da análise e reflexão crítica sobre sua prática de ensino, melhorarem ou transformarem sua própria prática.

2.3.1 Tipos de reflexão

No desenvolvimento da prática educativa, há que se considerar três perspectivas de reflexão segundo Liberali e Zyngier (2000), apoiadas em Van Manen: a *técnica*, a *prática* e a *crítica*.

(a) Reflexão Técnica

É aquela que faz considerações sobre a ação, baseando-se em teorias externas, na tentativa de encontrar respostas para os problemas do cotidiano, mas sem uma análise de práticas anteriores do contexto em foco. Assim, o profissional poderia ser reprimido no seu processo de auto-conhecimento e descoberta (LIBERALI, 2001; GIMENEZ, ARRUDA e LUVUZARI, 2004). Este tipo de reflexão estaria ligada apenas à aplicação de resultados de pesquisa, à necessidade de controle sobre o mundo natural e na eficiência e eficácia dos meios para se atingir determinados fins, isto é, não estimularia o profissional à crítica nem à mudança. (ROMERO 1998). Salienta-se, portanto que, este tipo de reflexão estaria calcada apenas na teoria e não possibilitaria uma análise de

práticas anteriores e não se preocupa com características específicas do contexto e das pessoas envolvidas. Por exemplo, quando o Coordenador se preocupa em apresentar uma teoria (conceito) sem relacioná-las com problemas que ocorrem no cotidiano da escola que os participantes estão inseridos.

A reflexão técnica não seria interessante para minha pesquisa, pois não está ligada aos eventos concretos do cotidiano e não faz relação com o contexto onde o problema ocorre.

(b) Reflexão Prática

É aquela que está preocupada em encontrar soluções para os eventos educacionais na própria prática ou no próprio contexto em que ocorrem determinadas ações. Neste tipo de reflexão, há apenas informação da prática, normalmente referindo-se a experiências passadas ou troca de experiências com outros profissionais do mesmo ramo, mas sem se preocupar com um estudo aprofundado e sistemático sobre o assunto (ROMERO, 1998; LIBERALI, 1999). Neste tipo de reflexão, o profissional pode até apresentar criatividade para suas ações, mas não leva em consideração as descobertas e pesquisas que poderiam enriquecer sua interpretação dos fatos. Portanto, não há uma preocupação com as pesquisas e descobertas na área. Mesmo que o profissional encontre soluções para os problemas cotidianos ele não se preocupa em buscar as razões e os porquês dos problemas, o que pode levar a uma interpretação simplista demais para os fatos, pois considera o entendimento e interpretação pessoal para práticas sociais (ROMERO, 1998; LIBERALI, 1999). Cito como exemplo quando comecei a trabalhar como Coordenadora: a prática foi me orientando quanto ao que fazer, mas sempre ficava um questionamento sobre as ações com resultados positivos e em outros

negativos. A prática era apresentada de forma concreta sem qualquer referencial que pudesse embasar minhas colocações. A história das ações não era levada em conta e o senso comum⁴ era o que aparecia como apoio para as avaliações da função de Coordenador.

(c) Reflexão Crítica

É aquela que em que os educadores em geral conscientizam-se do seu próprio discurso, passando a entender as incoerências do processo social. Assim, através da constante observação e avaliação do praticante dentro da sua própria ação no seu contexto de situação, percebe as contradições de suas ações e os objetivos das mesmas para posteriormente posicionar-se dentro de sua atividade social (CASTRO, 1999). Portanto, é um processo de auto-avaliação, um processo de reorganização ou reconstrução da experiência no qual o praticante é sujeito e investigador de sua própria prática (ROMERO 1998; LIBERALI, 1999; GIMENEZ, ARRUDA e LUVUZARI, 2004). Este tipo de reflexão possibilita uma reconstrução da experiência partindo-se para novas ações, tornando o profissional emancipado, autônomo ou capaz de articular uma consciência madura sobre sua prática diferenciando-a dos outros tipos de reflexão citados. A reflexão crítica leva em conta as conseqüências morais, sociais e políticas das ações. Quando os participantes se voltam para suas próprias ações com o intuito de analisá-las e buscam compreender e situar o contexto e objetivos, além de terem a teoria como apoio há aprendizagem, possibilitando uma melhoria profissional (ALARCÃO, 2001; LIBERALI e ZYNGIER, 2000). A reflexão crítica engloba os dois tipos de reflexão citados anteriormente, porém, valorizando-se os critérios referidos. Este tipo de reflexão forneceria subsídios para o profissional ter uma visão panorâmica da

⁴ Senso comum é uma curiosidade ingênua; cultura popular; são as teorias populares que já guiam os professores e os alunos (BRUNER, 2001; NINIM, 2002; FREIRE 2004).

situação real para buscar práticas alternativas de solução dos problemas cotidianos (GIMENEZ, ARRUDA e LUVUZARI, 2004).

Conforme pontuam Liberali (1999) e Romero (1998) com base nas contribuições de Smyth, o processo crítico reflexivo é formado de quatro formas de ação: *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir* que serão apresentadas a seguir:

- **Descrever:** refere-se à maneira pela qual a ação é descrita textualmente pelos praticantes. O discurso pode focar ações rotineiras de reuniões de coordenadores; conversas com alunos, professores, gestores (superiores); acontecimentos marcantes ocorridos na sala de aula, dentre outros. O ato de descrever revela a prática na *mimesis* da representação real das experiências ocorridas e situadas no tempo e pode revelar o que está por trás das ações (DOLZ & SCHNEUWLY, 1994 apud LIBERALI, 1999, ROMERO, 1998). Portanto, pode-se fazer essa descrição através de diários dialogados ou pessoais, descrições de eventos ou diálogos com colegas e/ou coordenadores. Esta ação parte da seguinte pergunta: “*O que faço?*”

- **Informar:** relaciona-se à busca pelos princípios que embasam as ações (conscientemente ou não), isto é, ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações reveladas no descrever. Esta ação revela os sentidos que possivelmente estão sendo construídos nas práticas discursivas. Neste momento são reveladas as teorias que o praticante foi absorvendo ou gerando ao longo de sua função profissional e que influenciam suas ações. O ato de informar fundamenta-se em teorias formais, dando ao discurso um caráter mais teórico e com características de explicações (DOLZ & SCHNEUWLY, 1994 apud LIBERALI, 1999). Esta ação parte da seguinte pergunta: “*Qual o significado das minhas ações?*”

- **Confrontar:** é o questionamento das ações adotadas pelo praticante, considerando-as não como preferências, mas como resultantes de normas culturais absorvidas ao longo de sua vida, podendo-se revelar inconsistências da prática. Nesta ação, ocorre um questionamento das teorias que embasam as ações, ou seja, há um questionamento do senso comum⁵ com o objetivo de entender o porquê das ações pedagógicas escolhidas (LIBERALI, 1998). Esta ação revela perguntas de cunho político tais como: “a que interesses minha prática está servindo? Acredito nestes interesses ou apenas os reproduzo? O que as minhas práticas revelam sobre meus valores e crenças sobre o ensino? Como me tornei assim?”. O ato de confrontar leva ao questionamento das conseqüências das próprias ações através da sustentação, contestação e negociação de posições num discurso mais teórico e sustentado pelas ações anteriores: o descrever e o informar.

- **Reconstruir:** isto levaria à autonomia, isto é, ao momento em que o participante adquire controle de suas próprias ações e decisões através do entendimento e real organização de seu conhecimento. Para Romero (1999), nesta perspectiva, há o confronto de visões (trabalho mental) e práticas (trabalho manual), pensamento e ação, teoria e prática, fazendo com que haja a reconstrução das ações. O reconstruir relaciona-se a organização da ação através de exemplificações, relatos e regulação de comportamento, ou seja, instruções/indicações de ações (DOLZ & SCHNEUWLY, 1994 apud LIBERALI, 1999), com discurso mais interativo e com relato e apresentação de ações possíveis. Esta ação parte da seguinte pergunta: “*Como posso agir de forma diferente?*”

⁵ Senso comum é uma curiosidade ingênua; cultura popular ; são as teorias populares que já guiam os professores e os alunos (BRUNER, 2001; NINIM, 2002; FREIRE, 2004).

2.3.2 A prática crítico-reflexiva

Diversos autores fazem referência (LIBERALI, 2004; MAGALHÃES, 2004; ROMERO, 1998) à prática-crítico-reflexiva no processo educativo. A prática-crítico-reflexiva é uma atividade importante na formação contínua de educadores, pois faz com que estes se apropriem de uma organização discursiva e lingüístico-discursiva, constituindo uma ferramenta para a produção e o questionamento crítico no contexto escolar, servindo como “um instrumento de auto-informação” também (MCLAREN e GIROUX, 2000 apud Magalhães, 2004).

Muitos teóricos enfatizam que o papel do profissional reflexivo constitui-se do constante questionamento sobre a relação entre o conhecimento tácito⁵ e sua prática⁶ (SCHÖN, 1983, 1987; PERRENOUD, 2000). No processo educativo, a abordagem reflexiva, segundo Richards e Lockhart (1994), tem por base o pensamento crítico do educador para os planejamentos, ações e decisões. A prática reflexiva e o envolvimento crítico são elementos essenciais na formação dos educadores, defende Perrenoud (2000). E, enfatiza, ainda, que, no âmbito da profissionalização, uma relação de envolvimento com sua prática é o mínimo que se pode esperar de um profissional reflexivo, afirmando ser primordial que a reflexão abranja o envolvimento crítico, e conseqüentemente, estenda-se ao debate social sobre as finalidades da escola e seu papel na construção da cidadania. No âmbito educacional, coordenadores almejam professores com práticas reflexivas, sendo um dos desafios na formação contínua dos professores. É de fundamental importância, como citado acima, que o Coordenador, também, desenvolva uma prática reflexiva na sua função para aperfeiçoá-la. Portanto, este tipo de reflexão crítica vem ao encontro dos objetivos propostos neste estudo.

⁵ conhecimento tácito: teorias intuitivas cotidianas, implícitas (BRUNER, 2001).

⁶ prática: ações cotidianas do profissional (PERRENOUD, 2000).

2.4 O aspecto polifônico e dialógico da linguagem na teoria bakhtiniana

Nesta seção, apresento alguns aspectos fundamentais de como a linguagem é vista nesta pesquisa, considerando que eu vou discutir a minha atuação como PCP que foi realizada através da linguagem. Entre os aspectos apresentados, vou focar dois: (a) a visão de linguagem segundo Bakhtin, ressaltando alguns conceitos específicos, tais como o dialogismo e a polifonia, e (b) outro aspecto de linguagem que tem pontos de encontro com este porque igualmente percebe a linguagem como constructo social, que é o aporte teórico da Gramática-Sistêmico-Funcional.

Para Bakhtin/Volochinov (1929/1995), a linguagem deve ser entendida a partir das relações sociais, ou seja, na organização econômica e sócio-política da sociedade. Assim, a linguagem é concebida como resultado da atividade humana coletiva, provenientes das necessidades de comunicação social. Daí decorre o entendimento de linguagem como um processo de interação verbal entre os falantes inseridos em contextos específicos, como é o caso desta pesquisa, determinados por fatores intencionais, afetivos e sociais. Bakhtin/Volochinov afirma que:

A verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1929/1995, 123).

Indo adiante em suas elaborações, Bakhtin discute a alteridade, que se fundamenta no processo dialógico que define o ser humano, ou seja, o Outro é imprescindível para sua concepção. Assim, é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro. Em síntese, diz o autor, “a vida é dialógica por natureza” (BAKHTIN,

1929/1995). Destaco, portanto, quatro aspectos da concepção bakhtiniana de dialogismo entre interlocutores:

- a) a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem;
- b) o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos;
- c) a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto;
- d) podem-se conduzir a conclusões equivocadas sobre a concepção bakhtiniana de sujeito, considerando-a “individualista” ou “subjetivista”.

Percebe-se, portanto, que Bakhtin considera o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Em outras palavras, o discurso⁷ não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais e não é individual porque se constrói como um “diálogo entre discursos”, ou seja, porque mantém relações com outros discursos.

Concluindo, ele afirma que a linguagem é, por constituição, dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições. Assim, a linguagem, seja ela pensada como língua ou como discurso é dialógica.

Além do dialogismo, outro conceito que se apresenta como relevante é a polifonia. É importante distinguir dialogismo e polifonia, neste contexto. Bakhtin reserva o termo dialogismo para o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo discurso, empregando polifonia para caracterizar um certo tipo de texto em que o dialogismo se deixa ver, ou seja, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos

⁷ **Discurso:** encerra em sua etimologia a idéia de curso, de percurso, de movimento, isto é, palavra em curso, em movimento, em prática social de linguagem (ORLANDI, 1999).

monofônicos que escondem os diálogos que os constituem. Há, portanto, textos polifônicos e monofônicos, conforme variem as estratégias discursivas empregadas.

Exemplos de textos polifônicos e monofônicos são revelados pelos efeitos de sentido, decorrentes de procedimentos discursivos, de discursos por definição e constituição dialógicos.

Como já foi discutido, o sujeito se define em relação ao outro e define-se também em relação ao coletivo porque toda enunciação procede de alguém que se dirige a alguém. É relevante ressaltar aqui a prevalência do social igualmente presente nos postulados vygotkianos na constituição do sujeito por meio da linguagem. Portanto, a em relação ao dialogismo, posso afirmar que a apropriação do movimento dos fenômenos sociais em toda sua pluralidade e diversidade favorece uma aproximação com o Outro que existe fora de mim, assim, não sou eu, mas que está inserido essencialmente na formação do que sou.

2.5 A Gramática-sistêmico-funcional como instrumento lingüístico

A Gramática-Sistêmico-Funcional será o instrumento lingüístico utilizado para analisar e entender como se processa a interação entre a Professora Coordenadora Pedagógica e as professoras que lecionam no Projeto Hora da Leitura. A presente pesquisa encontra apoio em teorias lingüísticas que enfatizam a importância no contexto social e cultural na aprendizagem (no desenvolvimento lingüístico de um indivíduo), bem como no uso da linguagem. Assim, a Gramática-Sistêmico-Funcional é utilizada como instrumento de análise que percebe a linguagem como construto social, cujo interesse é sua *função* que produz *significados no mundo* (ROMERO, 2004). Portanto, há uma relação estreita entre os princípios da Gramática-Sistêmico-Funcional

(doravante GSF) e o arcabouço teórico vygotskiano que sustenta a interpretação dos dados.

A escolha da Gramática-Sistêmico-Funcional para minha pesquisa servirá para sustentar que é necessário considerar *os aspectos relativos ao uso que se faz da linguagem em situações autênticas de comunicação* (MACEDO, 1999, p. 34). A Gramática-Sistêmico-Funcional contribuirá para revelar as características lingüísticas das reuniões (HTPC) realizadas num contexto cultural específico, no caso desta pesquisa, uma escola da rede estadual de São Paulo.

Eggins (1994) afirma que os estudos funcionais só podem ser feitos a partir de material autêntico, os quais revelam o objetivo dos participantes na interação que é, também, tendência da Lingüística Contemporânea. Explica que o material é autêntico quando as pessoas interagem num contexto cultural natural.

A Gramática-Sistêmico-Funcional, desenvolvida por Halliday e seus seguidores (EGGINS, 1994,1997; BLOOR e BLOOR, 1995; THOMPSON, 1996; LOCK, 1996) é funcional porque se preocupa com questões relativas à *“linguagem em uso, no desempenho das funções específicas no dia-a-dia do falante”* (HALLIDAY, 1994, p. 13). A abordagem funcional serve tanto para o estudo da linguagem escrita quanto a oral em eventos sociais reais e não privilegia a competência, pois é voltada para o desempenho.

A partir dessas considerações Halliday & Hasan (1989 apud ROMERO 1998) acrescentam que a abordagem sistêmica da linguagem, além de funcional, é semântica porque considera e identifica o papel de vários itens lingüísticos em qualquer tipo de texto no que se refere a sua função na construção de significados. Portanto, não há uma dissociação entre *gramática* e *semântica* (significado). Considerando que a função da

linguagem é produzir significados ou sentidos no mundo, justifica-se a perspectiva semântica da Gramática-Sistêmico-Funcional (ROMERO, 2004).

Na Gramática-Sistêmico-Funcional, a linguagem é vista com um *recurso* para a construção de significados influenciados pelos contextos *social* e *cultural* nos quais eles são expressos (HALLIDAY, 1994, p. 13). Portanto, a linguagem, nesta abordagem, é considerada um fenômeno social e não individual. Ela depende das condições e dos propósitos comunicativos culturais do ser humano voltados para suas relações com estruturas sociais. Assim, ela é *sociossemiótica* (HALLIDAY e HASAN, 1989 apud ROMERO, 2004).

Outra característica que já foi destacada anteriormente é que a Gramática-Sistêmico-Funcional trabalha com a linguagem em uso, aquela utilizada em eventos sociais reais, e o foco é voltado para o desempenho e não para a competência. Neste sentido, os textos escritos ou orais realizados em contextos sociais naturais, considerados em relação à cultura e ao contexto social no qual são negociados revelam a interação social cotidiana e por isso são excertos autênticos (EGGINS, 1994). Halliday (1994 p.48) destaca que “A língua é o que é porque desempenha funções para os falantes”. A língua nos revela vários sentidos dentro do contexto de atuação.

Os princípios da abordagem funcional vêm sendo utilizados na Educação segundo Romero (2004) com bons resultados em cursos para professores e educadores.

No Brasil vários pesquisadores (LIBERALI,1994; MELO LOPES 1997; ROMERO,1998; CASTRO,1999; ARAÚJO, 2006; REIS, 2006) fizeram uso da gramática funcional como instrumento para melhor se compreender o desenvolvimento do educador de línguas e outras indagações de cunho educacional. Na minha pesquisa, a Gramática-Sistêmico-Funcional destacará os significados veiculados da linguagem escolhida pelas professoras e pela Coordenadora-pesquisadora porque a descrição destes

padrões lingüísticos, em diferentes níveis e graus de detalhamento, contribuem para o exame da materialidade do discurso das HTPC. Discorro abaixo, alguns princípios da GSF fundamentais para a análise lingüística de meu corpus.

O ambiente e contexto em que a linguagem é realizada, além de ser de fundamental importância para a construção de conhecimento, é importante para a organização das experiências humanas, pois a linguagem não é neutra, ou seja, ela não “transporta” simplesmente a experiência (ROMERO, 2004).

Eggins (1994) afirma que o contexto pode ser deduzido a partir de um texto, isto é, tudo pode ser explicado tendo como referência a língua a ser usada em um determinado texto: *Context is in text* (EGGINS, 1994, p. 11). E a relação entre texto e contexto é imprescindível. Ela explica que o nível mais alto do contexto é a ideologia que determina o uso da linguagem. Em todo texto há ideologia, isto é, ele codifica valores, preconceitos, perspectivas. Muitas vezes, as posições ideológicas estão diluídas no senso comum ou na cultura popular, isto é, estão naquelas teorias que já guiam professores, alunos e são consideradas representações naturais e inevitáveis da realidade (BRUNER, 2001; NINIM 2002; FREIRE, 2004).

O contexto é entendido em dois níveis: o de *cultura* e o de *situação*. É oportuno destacar que este aspecto do contexto será muito relevante para esta pesquisa já que considera um contexto específico da escola em que atuo junto a professores, tendo-se em foco o propósito das reuniões como palco de construção de conhecimento.

Além disso, conforme pontua Eggins (1994, p. 218), deve-se salientar que não lida com generalizações (universais), mas considera o contexto específico, deste modo, se o contexto é diferente determina diferentemente as escolhas. Cada escolha tem um significado único se for comparada a outras escolhas potenciais. Vejamos como o contexto de cultura e o contexto de situação são conceituados, segundo Romero (2004):

(a) O contexto de cultura

A atividade social de determinada cultura revela o contexto mais amplo para que o modo dos significados um texto tenham uma finalidade. Assim sendo, a atividade social que tem um propósito e uma significância determina o contexto de cultura.

(b) O contexto de situação

O contexto social do texto é utilizado para sua interpretação de maneira mais imediata e este contexto de situação se divide em dois tipos: Gênero e Registro.

O Gênero destaca a função geral do texto, relacionando-o ao contexto de cultura (EGGINS, 1994, p. 09). Ele apresenta formas e significados provenientes de funções, objetivos específicos e significados de funções sociais (KRESS, 1990 apud ROMERO 2004). Portanto, é um tipo de atividade que depende de eventos sociais cujos objetivos são próprios deles (EGGINS, 1994, p. 29). Um texto nunca ocorre isoladamente, pois ele está inserido num contexto situacional determinado pelo contexto social (HALLIDAY, 1994).

O Registro apresenta três aspectos-chave que podem ser identificados num texto, oral ou escrito, segundo Romero (2004):

O campo (<i>field</i>)	Quando se refere ao conteúdo do texto (tópico ou foco de atividade).
As relações (<i>tenor</i>)	Refere-se as relações interpessoais entre os participantes e suas posições hierárquicas (papéis, distância social entre os participantes).
O modo (<i>mode</i>)	Refere-se ao modo como a língua é utilizada (oral ou escrita/canal entre os participantes).

Quadro 2: Síntese dos tipos de Registro

Portanto, por meio da utilização destes aspectos para a análise de um texto pode-se chegar, à descrição de uma situação particular. Halliday (1994) afirma que estes três aspectos do registro são as metafunções que indicam como a língua está estruturada para ser usada: (a) ideacional, que se refere a realização de significados sobre o mundo e realidade, (b) interpessoal, que é a realização dos significados sobre os papéis e as relações sociais e (c) textual, que é a realização de significados sobre a mensagem. Assim sendo, a combinação dos elementos de situação (campo/teor/modo) e o aspecto semântico (metafunções: *ideacional*; *interpessoal*; *textual*) determinarão o registro ou a gama de potenciais de significado característicos e co-existentes de uma dada situação. O registro realizado através da estrutura léxico-gramatical, com variáveis gramaticais da transitividade, do modo e do tema fornecerão um resultado concreto de uma interação social (SANTOS, 2002).

Resumindo, reproduzo o quadro de Neves (1997, p. 61):

Sistema	Função	O que especificam:	O que codificam:
Transitividade	Ideacional	Papéis (ator, meta etc)	Representação do mundo
Modo (modalidade)	Interpessoal	Funções (sujeito, complemento etc)	Troca
Tema (informação)	Textual	Relações (dentro do enunciado e situação)	Mensagem

Quadro 3: Tipos de Sistema e Função

Uma análise de fundamento sistêmico-funcional permite o levantamento de hipóteses a respeito das intenções e motivações que geraram a escolha de um item lingüístico léxico-gramatical em detrimento de outro, em um contexto sociocultural específico, já que a língua está a serviço das funções a serem desempenhadas e significadas pelo indivíduo, em seu contexto social. Assim, o contexto social poderá contribuir para a escolha lingüística do produtor do texto para esta ou aquela situação de interação quer seja oral ou escrita. E, através do levantamento e da descrição gramatical de um texto, pode-se interpretar a função semântica deste (HALLIDAY, 1994). Vejamos, na seqüência como as metafunções são entendidas.

Para Halliday (1994), conforme apresentado adiante, há três funções de linguagem que correspondem a três tipos de significados que a língua faz em sua estrutura:

- a função *ideacional* que reflete a realização de significados sobre o mundo e de representação da realidade com o propósito de entender o ambiente;
- a função *interpessoal* que reflete a realidade de significados sobre as relações sociais e os papéis dos participantes com o objetivo geral de influir sobre os outros;
- a função *textual* para Halliday reflete significados que se realizam simultaneamente, dando relevância aos demais.

Dentro desta perspectiva, Halliday (1994, p. 13) afirma que as primeiras metafunções ou categorias citadas são as mais importantes porque a terceira engloba e estrutura outras duas.

Valer-me-ei desta gramática, da metafunção interpessoal e das elaborações da Teoria da Valoração (*Appraisal*), sistema de significado interpessoal que evidencia avaliação, para buscar evidências lingüísticas tanto da participação da PCP na interação, quanto da construção de conhecimento nas HTPC, além de, naturalmente, procurar nestes indícios lingüísticos, sustentação para as interpretações embasadas na teoria sócio-histórica discutida. A metafunção interpessoal e a teoria do *appraisal* me parece especialmente adequada para este intento porque reflete a expressão de atitudes, intenções e avaliação nas relações sociais e pessoais, destacando o significado dos papéis dos participantes na interação. Diante disso, detalho a seguir a ampliação de alguns aspectos importantes da metafunção interpessoal e da teoria da Valoração.

- Metafunção Interpessoal é aquela através da qual os significados estão relacionados à expressão de nossas atitudes ou comportamentos para influenciar, solicitar ou fornecer informações, expressar intenções e avaliações na construção de

relações com os interlocutores, isto é, na interação, revelando significados da relação do Outro. Os significados desta metafunção expressam os modos pelos quais atuamos uns sobre os outros para revelar julgamentos e atitudes. Na terminologia os *papéis de fala* são: dar ou pedir quando a linguagem for usada para interagir com objetivos específicos como os citados anteriormente. Neste aspecto, há de se considerar a natureza do *produto* para o objeto da troca: informação ou bens e serviços. O papel de fala e o produto são escolhidos por quatro *funções* de fala: declaração, pergunta, oferta e comando.

O quadro a seguir, reproduzido a partir de Romero (2004, p. 72) representa as funções de fala e os seus respectivos produtos de troca:

Função de fala	Troca de informações	Troca de bens e serviços
Dar	Declaração	Oferta
Pedir	Pergunta	Comando

Quadro 4: Funções de fala e seus respectivos produtos de troca

Estas funções básicas de fala (Declaração, pergunta, oferta, comando) revelam os movimentos iniciais que o falante adota para si, dependendo do seu papel de fala, o que suscita um papel para o ouvinte desempenhar. Por exemplo, se a coordenadora-pesquisadora faz uma pergunta, além de assumir o papel de quem quer uma informação, espera uma resposta de seu ouvinte, fornecendo a informação desejada. Para Halliday (1994, p. 68), este movimento citado anteriormente revela sempre um outro complementar. O movimento responsivo é pressuposto e na interação ele pode ser de apoio ou de confronto.

Segundo Eggins (1994), o falante que apresenta um número maior de perguntas ou comandos, na interação, estaria numa função superior aos seus ouvintes. Tanto

perguntas quanto comandos podem ser atenuados, visando-se o grau de relação interpessoal que o produtor quer ter com seu (s) interlocutor (es). Este recurso é chamado de modalidade.

Romero (2004, p. 73) define modalidade como o “espaço entre o *sim* e o *não*”. A modalidade revela que o usuário pode usar a linguagem para interferir em sua própria mensagem e expressar suas atitudes e julgamentos (EGGINS, 1994, p. 179 apud ROMERO, 1998).

A modalidade pode ser subdividida em **modalização** e **modulação** afirma Halliday (1994, p. 88). Na *modalização* o produto de troca é a informação, revelando o julgamento do falante quando a probabilidade ou frequência do que está acontecendo e na *modulação* o produto de troca é formado de bens e serviços, revelando o julgamento do falante voltado para a obrigação ou inclinação do falante em fazer uma oferta. Assim, resumo a explanação com o seguinte quadro:

Modalização (informação)	Julgamento quanto à probabilidade	Graus de probabilidade e frequência	Talvez ela faça a pesquisa. Ela poderá fazer o trabalho. <i>Ela sempre compra aqui.</i>
Modulação (bens e serviços)	Julgamento quanto à obrigação	Graus de inclinação e obrigação	<i>Ela deveria comer menos gordura</i> <i>Quero lhe dar uma boa nota.</i>

Quadro 5: Modalização X Modulação

A *modalização* pode ser realizada por operadores modais (exemplo: poderá), ou adjuntos modais (exemplos: talvez, sempre) ou os dois conjuntamente. Os operadores modais são colocados geralmente antes de verbo no infinitivo e os adjuntos modais são classificados em quatro tipos segundo Halliday: de *modo* e de *polaridade*, que têm significados mais interpessoais, de *comentários* e *vocativos*.

Destaco alguns aspectos relevantes, desenvolvendo-se a partir da gramática interpessoal de Halliday, a Teoria da Valoração (*appraisal*) foi elaborada.

2.5.1 Teoria da Valoração (Appraisal)

A Teoria da Valoração é um sistema de significado interpessoal que se ocupa dos recursos lingüísticos que evidenciam avaliação. Deriva da percepção que textos são usados para expressar, negociar e marcar determinadas posições intersubjetivas e em última instância ideológicas (MARTIN AND ROSE, 2003). Esta teoria se ocupa da valoração, da atitude, da emoção, e do conjunto de recursos que explicitamente se posicionam de maneira interpessoal, destacando os significados que variam ou modificam os termos de compromisso do falante com seus interlocutores na relação interpessoal.

Esta Teoria se divide em três grandes domínios semânticos chamados Subtipos da Valoração que são:

a) Atitude: refere-se aos valores e emoções que os falantes da comunicação em seus juízos e suas respostas emocionais/afetivas associam com os participantes. Há três tipos de Atitude:

- Afeto: caracterização dos fenômenos em relação à emoção, podendo ser positiva ou negativa e de maneira direta ou implícita. Pode se realizar mediante uma metáfora ideacional, isto é, os valores de afeto podem ser positivos ou negativos e ter uma escala de força ou intensidade de baixo a alto (gradação: gostar, amar, adorar). Exemplos: Eu *odeio* chocolate. Sua atitude me *agrada*.

- Juízo: atribuição do comportamento humano em relação às normas sociais, isto é de ordem ética, pois julga o caráter das pessoas, podendo ser positivo ou negativo. E se dividem em: julgamentos pessoais de admiração ou crítica; julgamentos morais de elogio ou condenação. As expressões de juízo se revelam pela escolha do vocabulário, podendo ser destacada de maneira indireta ou estar implícito dando indícios de juízo. Exemplos: O diretor financeiro agiu *honestamente*. Os ladrões eram considerados *anjos*.

- Apreciação: refere-se à atribuição de objetos e produtos em relação aos princípios estéticos e outros sistemas de valor social, isto é, apreciação das coisas, podendo ser positiva ou negativa (*bonito versus feio*), também. Os seres humanos também podem ser avaliados por meio da apreciação, no lugar de um juízo, quando são considerados mais como entidades do que como participantes que tenham comportamento. Exemplos: Aquele professor é um homem *bonito*. Nós temos uma relação *maravilhosa*.

b) Gradação: preocupa-se como os valores que proporcionam escalas de grau e na força interpessoal que um falante usa como termo em foco numa relação de valor. Há dois tipos de amplificações na gradação:

- Força: incluem palavras que intensificam os significados, tais como: muito, realmente, extremamente...itens de vocabulário que incluem graus de intensidade, tais

como: feliz, encantado, extasiado etc. Exemplos: Os preços da gasolina *dispararam*. Temos uma amizade *muito* especial.

- Foco: inclui aqueles significados que algumas vezes parecem “evasivos” ou como “linguagem ambígua”. Exemplo: Ele é um *verdadeiro* amigo.

c) Compromisso: conjunto de recursos retóricos que se ocupa de significados que variam de acordo com o compromisso do falante com seus interlocutores e seu posicionamento em função de uma opção em lugar da outra. E estas opções de valor apresentam diferentes conseqüências para o potencial retórico. Há três aspectos do Compromisso:

- Modalidade: Uma outra maneira de atribuir vozes ao texto. Neste aspecto todos os recursos funcionam para multiplicar as vozes do texto, o dialógico porque subjetiviza explicitamente a voz do autor como uma voz dentro de uma quantidade possível de vozes que se relaciona a perspectiva bakhtiniana de dialogismo e polifonia. Por exemplo, a negação coloca uma voz em relação a um opositor em potencial, portanto duas vozes são implicadas.

A Modalidade abre espaço para a negociação, na qual diferentes pontos de vista podem circular em torno de um assunto, um espaço talvez para a mediação e uma possível reconciliação. Exemplo: *Deve* haver alguém vivo.

- Concessão (*Concessive*): quando as conjunções concessivas são usadas para monitorar as expectativas do leitor (ou revelam uma contra-expectativa). Exemplos: Surpreendentemente, ela apareceu na escola. *Mas* aí eles até escreveram!

- Continuativas (*Continuatives*) são aquelas que expressam tempo (exemplos: já, finalmente, ainda) indicam que algo acontece cedo ou tarde, ou persiste além do que alguém pode imaginar; outras (apenas, somente, até mesmo) indicam que há mais ou menos para uma situação do eu havia sido implicada. Exemplos: *Finalmente*, a noiva chegou. Nós *até* falamos de casamento.

A finalidade desta seção foi apresentar alguns aspectos da gramática-sistêmica-funcional hallidayana que serão utilizados como instrumento de análise deste estudo. Fiz, assim, uma breve discussão sobre a funcionalidade da linguagem, destacando a metafunção interpessoal, pois a análise do corpus se centra nela.

Passo agora a exposição da metodologia, após apresentar as teorias de ensino-aprendizagem, os diferentes modelos de PCP, a reflexão e seus tipos, o aspecto polifônico da linguagem na teoria bakhtiniana e a GSF como instrumento lingüístico, destacando a metafunção interpessoal e a teoria do *Appraisal* que fundamentam esta pesquisa.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento os procedimentos que nortearam o meu estudo, a saber: o tipo de pesquisa, o contexto, a caracterização dos participantes, os métodos de coleta de dados, bem como os procedimentos de análise adotados.

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida dentro do paradigma etnográfico/interpretativista com perspectiva crítica, uma vez que, conforme Romero (1998), ao se conhecer a prática social, pretende-se tornar os participantes conscientes e sujeitos de sua prática, de seu discurso, com base no diálogo. A base crítica desta pesquisa tem seu foco na interação dos participantes como agentes que buscam a transformação e a emancipação através da reflexão crítica. A pesquisa de natureza etnográfica ressalta a possibilidade de se modificar a situação existente em contextos pedagógicos a partir da observação do participante, diários, entrevistas, gravações. Há uma preocupação em propiciar aos participantes uma discussão de suas propostas na construção do conhecimento (MAGALHÃES, 1998). Isso se realiza quando os participantes refletem durante e sobre suas ações diárias que muitas vezes, afirma a autora, não é compreendida em sua ação devido ao senso comum que impera. Neste estudo, a documentação etnográfica, centrando-se no trabalho da PCP junto as professoras, fornece detalhes e especificidades adequadas para um estudo minucioso dos processos inerentes a um relacionamento que se pretende à construção de conhecimentos, possibilitando maior entendimento da prática à medida que ela se desenvolve, bem como das reações, pensamentos, pareceres, atitudes e contribuições de cada uma das participantes nessa construção conjunta. Tal perspectiva metodológica encontra respaldo em pesquisas sobre a formação e o desenvolvimento de professores e educadores na Lingüística Aplicada nos últimos anos, conforme podemos verificar por meio dos trabalhos de ROMERO (1998), ESTEFOGO (2001), MELÃO (2001), MAGALHÃES (1994), LIBERALI (1996), CASTRO (1999) NINIM (2002), ARAÚJO (2006), conforme já mencionei.

Deste modo, fui a campo para coletar os dados através das gravações em áudio das HTPC a fim de investigar como a Professora Coordenadora Pedagógica participa do

processo reflexivo e da construção de conhecimento, uma vez que, segundo Moita-Lopes (1996), a interação proporciona destacar a co-participação do coordenador e do professor na construção do conhecimento e da aprendizagem. Neste tipo de pesquisa, o foco, segundo o lingüista acima citado, é o processo de uso da linguagem em que se analisa a percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social (específico) em que estão envolvidos. Ademais, o contexto em que as interações acontecem é fundamental, afirma Magalhães (1994), para se fazer uma descrição minuciosa do trabalho da PCP em interação com as professoras. Portanto, a pesquisa etnográfica crítica fornece elementos e informações que possibilitam uma análise minuciosa do processo desenvolvido entre a PCP e as professoras, oferecendo subsídios que possibilitam à pesquisadora entender as perspectivas de ensino-aprendizagem que norteiam a sua ação.

3.2 O contexto da pesquisa

O contexto desta pesquisa pode ser dividido em macro contexto e micro contexto. O macro contexto foi explicado detalhadamente no capítulo 1 deste trabalho, situando o leitor quanto à sua amplitude dentro da rede estadual de educação. O micro contexto concentra-se no lugar específico que ocorreu a coleta de dados.

Os dados para este estudo foram coletados numa escola da periferia de ensinos fundamental e médio da rede pública do estado de São Paulo de uma cidade do Vale do Paraíba. Esta escola possuía em 2005, ano da coleta de dados, 90 professores e um total de 1798 alunos distribuídos em três períodos: manhã, tarde e noite. A escola possui duas Professoras Coordenadoras Pedagógicas, sendo uma do diurno e outra do noturno. Os dados foram coletados durante reuniões chamadas HTPC realizadas no ano de 2005 com a Coordenadora-pesquisadora que chamarei de PCP e mais seis professoras

denominadas S, H, M, I, D e F, num primeiro momento. Depois do afastamento de três professoras, entram no projeto as professoras denominadas T e A, passando a ficar somente cinco professoras. Chamo de segundo momento, a partir do segundo semestre, quando as reuniões são com as cinco professoras que permanecem até o final do ano letivo (M, I, F, T e A). Os dados analisados nesta pesquisa são de seis participantes do sexo feminino, passando para cinco, posteriormente, que assumiram as aulas do Projeto Hora da Leitura da Secretaria Estadual de Educação. Lembrando o já especificado, a atribuição das aulas deste Projeto é feita àquele professor que tenha uma boa formação acadêmica, ou em Língua Portuguesa, ou Geografia, ou História, ou Ciências, ou Arte, ou Matemática, ou Filosofia. Os objetivos das HTPC são implementar o projeto desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), adequando-o às características da Escola e possibilitar o engajamento de todas as participantes num processo reflexivo.

A PCP analisa sua própria prática pedagógica na tentativa de responder as perguntas de pesquisa citadas na introdução deste trabalho e aprimorar sua prática. Foram vinte HTPC realizadas inicialmente às terças-feiras e depois, por solicitação das professoras, passam a ser realizadas às segundas-feiras das 12h 20 às 13h, sendo, portanto, uma reunião semanal de 40 minutos. No segundo momento, as HTPC passam a ser das 12h 20 às 13h 10, totalizando 50 minutos, porque as professoras não tinham aula no período da tarde. Estas HTPC são realizadas com finalidade exclusiva: o desenvolvimento do Projeto Hora da Leitura, e são realizadas separadamente de outras reuniões e de outros professores da escola. As 20 (vinte) HTPC foram gravadas em fitas, mas nem todas permitiram uma revisão da transcrição por problemas na fita. Perdi a gravação de aproximadamente três fitas.

3.2.1 Caracterização dos participantes

a) As professoras

As professoras que ministram as aulas do Projeto Hora da Leitura são quatro de Língua Portuguesa, uma de História e uma de Geografia, no primeiro momento. Todas são Ocupantes de Função Atividade (OFA's), isto é, contratadas para este período de trabalho, não são efetivas na rede estadual.

Primeiro Momento:

Formação	S	H	M	I	D	F
Língua Portuguesa	X	X	X		X	
História				X		
Geografia						X

Quadro 6: Categorização das professoras do primeiro momento

Um dado relevante para este estudo: As professoras denominadas S, H e D deixaram de ministrar as aulas referentes ao projeto por motivo de licença e foram substituídas por professoras que denominarei T, A. Não foi possível registrar a idade e o tempo de serviço das professoras S, H e D devido ao afastamento das mesmas e por terem como sede de registro outra escola, mas este dado não é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

A professora M teve um período de afastamento de trinta dias para substituir a vice-direção, mas retornou posteriormente ao Projeto com outras salas para completar a sua jornada de aulas.

No segundo semestre de 2005, tivemos o seguinte quadro de professoras: três professoras de Língua Portuguesa, uma de História e uma de Geografia. As duas professoras que assumiram o Projeto Hora da Leitura, neste segundo momento, também são OFA's (Ocupantes de Função Atividade), isto é, são contratadas por período determinado.

Segundo Momento:

Formação	M	I	F	T	A
Língua Portuguesa	X			X	X
História		X			
Geografia			X		

Quadro 7: Categorização das professoras do segundo momento

O quadro a seguir destaca a idade e a experiência profissional de cada participante do segundo momento, portanto das professoras M, I, F, T, A:

Professoras	Idade	Experiência Profissional
M	38	13 anos
I	26	5 anos
F	24	3 anos
T	45	10 anos
A	24	5 anos

Quadro 8: Idade e Experiência profissional de cada participante

c) A pesquisadora

Lúcia Helena, pesquisadora é Professora Coordenadora Pedagógica do Noturno, 38 anos na época da coleta, com 13 anos de experiência como professora e três como coordenadora pedagógica. Quando os dados foram coletados, a PCP estava no início de seu curso de mestrado e já havia decidido que sua área de concentração seria a formação de professores e a interação da coordenadora e as professoras no desenvolvimento do Projeto Hora da Leitura da SEE. É importante destacar que, mesmo sendo PCP do período noturno, assumi o compromisso de implementar o Projeto Hora da Leitura por solicitação da Diretora da escola e da Professora Coordenadora do Diurno que é professora de Geografia. Eu não sabia trabalhar com o aporte teórico da reflexão crítica, ou seja, à medida que eu objetivava desenvolver o processo de reflexão crítica no grupo de professoras com que trabalhei, eu mesma também estava aprendendo.

3.3 Métodos de coleta de dados

Os métodos e procedimentos etnográficos de coleta de dados utilizados para este estudo foram:

- (a) gravação em áudio, transcrição das HTPC realizadas com a PCP e as professoras envolvidas no Projeto Hora da Leitura (doravante PHL). Foram feitas transcrições de todas as 20 (vinte) HTPC, mas não consegui fazer a revisão de três por problemas na fita. Portanto, totalizando são 17 HTPC transcritas e revistas para digitação e nem todas serão utilizadas nesta pesquisa.
- (b) Duas entrevistas semi-estruturadas (questionários) foram utilizadas com o objetivo de conhecer as professoras participantes no seu contexto de atuação do PHL e verificar suas ações, partindo das orientações das HTPC que não serão utilizadas como análise nesta pesquisa porque o foco da mesma é a linguagem utilizada no momento de ocorrência das interações nas HTPC.

As interações se realizaram numa das salas da escola estadual, denominada sala de vídeo. E todas as professoras concordaram que nossas HTPC fossem gravadas para se coletar dados para a minha pesquisa

3.4 Análise dos dados

A pesquisa propõe-se a analisar alguns aspectos da prática discursiva entre a PCP e as professoras envolvidas no Projeto Hora da Leitura implementado, no ano de 2005, pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) à luz da fundamentação teórica discutida, neste estudo. O corpus é composto de cinco transcrições das HTPC, baseando-se em gravações de áudio feitas durante as reuniões, e posteriormente foram feitas descrições

de cada uma delas. As HTPC escolhidas foram aquelas que, a meu ver, revelam aspectos fundamentais para a implementação do Projeto Hora da Leitura que é foco desta pesquisa, tais como aquelas que: revelavam como o conhecimento estava sendo construído; enfocavam o projeto na sala de aula; destacavam a participação da PCP e das professoras nas questões relevantes ao Projeto Hora da Leitura; as que demonstravam o início das HTPC, o desenvolvimento (meio) e o final para comparação

Apresento, agora, as minhas escolhas quanto às categorias de análise utilizadas para estudo dos dados coletados. Essas categorias foram determinadas com o intuito de responder às duas questões de pesquisa:

1) Como a PCP participa das HTPC?

2) Como o conhecimento é construído?

Para a descrição, que visa responder a primeira pergunta de pesquisa, valho-me das seguintes categorias:

a) Contexto de situação das HTPC – descrição de campo, modo e especial atenção para relações, para entender como as participantes interagem;

b) Quantidade de fala – para tanto, utilizei a ferramenta do Word “contar palavras”, que me permitiu verificar a quantidade numérica de produção de linguagem tanto desta pesquisadora, como das professoras participantes para poder compará-las, evidenciando a participação das professoras nas HTPC bem como a própria ação da PCP. Neste sentido, Vygotsky (1995) corrobora afirmando que as palavras são instrumentos psicológicos que nos ajudam a visualizar a interação. Elas são um espelho que materializam o que antes era abstração pura, cristalizando, assim, a realidade e a partir delas concretizamos os sentimentos e entrevemos o mundo. Assim, os sentidos

que as palavras assumem traduzem as visões de mundo, refletindo nossas relações e os diversos contextos sociais em que situamos nossas experiências individuais.

c) Os turnos de fala – foram contados os turnos de fala da PCP e das professoras das HTPC, destacadas neste estudo, pelas transcrições feitas das mesmas e que serão anexadas para que o leitor possa, se quiser, conferi-las. Pretende-se observar, ainda, se a PCP propicia a construção de conhecimento das professoras. Os turnos de fala da PCP foram categorizados a partir da teoria da Reflexão Crítica, considerando as quatro ações que, segundo Smyth (1992), pautam a reflexão crítica e a seqüência de perguntas propostas por Liberali (2004), que orientam cada uma das fases da reflexão, conforme descrita na p. 53 desta pesquisa.

Para responder a segunda questão, busquei descrever, informar, confrontar e reconstruir as HTPC, conforme a teoria do processo crítico reflexivo, servindo-me das transcrições como apoio. As cinco HTPC escolhidas revelavam, a meu ver, características específicas de como o conhecimento estava sendo construído como foco, revelavam o projeto em sala de aula, e ainda, destacavam a participação da PCP e das professoras nas questões relevantes do PHL. As HTPC escolhidas destacavam a ação de todas as participantes, incluindo-se a PCP, no início (1º semestre) das HTPC, no desenvolvimento (final do 1º semestre), e no final (2º semestre) para que pudesse traçar um percurso de desenvolvimento. Liberali (1996) afirma que a descrição da situação de interação levará a análise do discurso dos participantes. Diante disto, escolhi a função interpessoal e a Teoria da Valoração da GSF porque, a meu ver, refletiam as atitudes, intenções e avaliação das relações sociais e pessoais, destacando os papéis das participantes nas HTPC. As outras quinze HTPC tratavam de outros aspectos relacionados ao PHL, tais como: apresentação dos trabalhos para o Fórum de educação

e da organização de um sarau para a semana do Patrono que não são focos desta pesquisa e, por isso, não serão analisadas neste trabalho.

A reflexão crítica propõe ações que propiciam tanto ao professor quanto ao coordenador voltar-se para o processo reflexivo de sua prática pedagógica. Assim, baseei-me nas questões sugeridas por Liberali (2004) para conduzir a reflexão crítica, ou seja, o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir:

- **Descrever**

- Descreva sua aula.
- Quantos alunos havia na aula?
- Qual a faixa etária? Série?
- Conte um pouco sobre essa turma?
- Qual foi o assunto da aula? Como você o escolheu?
- Como a apresentação do conteúdo ocorreu?
- Como você apresentou o item da aula?
- Que atividades foram desenvolvidas?
- Como os alunos participaram das atividades?
- Que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual, etc?
- Como você trabalhou o erro?
- Como você trabalhou as respostas dos alunos na atividade X?
- Como trabalhou com o livro?
- Como os alunos atuaram durante a atividade X?
- Como os alunos responderam às questões?
- Dê exemplos disso que você apontou.

- O que os alunos/você disseram?

- **Informar**

- Qual foi o foco da apresentação do conteúdo?
- Como foi a postura do professor?
- A que visões de aprender/ensinar você relaciona sua aula/essa atividade? Por quê?
- Qual foi o papel do aluno nessa aula/atividade? Por quê?
- Qual foi o seu papel nessa aula/atividade? Por quê?
- Como o conhecimento foi trabalhado? Foi transmitido, construído, co-construído? Por quê?
- Qual foi o objetivo das interações?
- Como os processos foram trabalhados?

- **Confrontar**

- Como essa aula contribuiu para a formação de seu aluno?
- Qual a relação entre o conhecimento e a realidade particular do seu contexto de ensino?
- Como o tipo de conhecimento e interação usado propiciou o desenvolvimento da identidade de seu aluno?
- Que visão de homem, sociedade, etc. sua forma de trabalhar ajudou a construir?
- Para que serviu a sua aula?

- Como sua forma de agir demonstra visões de poder e submissão?
- Qual o papel social da sua aula?
- Como a sua aula colabora para a construção de cidadãos atuantes na sociedade na qual vivemos?
- Que interesses sua forma de trabalhar ou o conteúdo abordado privilegiaram?

● **Reconstruir**

- Como você organizaria essa aula de outra maneira? Por quê?
- Como você apresentaria o conteúdo de maneira mais próxima de seus objetivos?
- Que postura você adotaria nessa aula/atividade?
- Que papéis você trabalharia em você e com os seus alunos?

A seguir, apresento um quadro, resumindo as categorias usadas para responder cada pergunta de pesquisa.

O quadro abaixo resume as categorias usadas para responder cada pergunta de pesquisa:

Perguntas de pesquisa	Método de análise
1. Como a PCP participa das HTPC?	<ul style="list-style-type: none"> ● Contexto das HTPC; ● Quantidade de fala; objetivo da função de fala; modo das funções de fala; modalidade. ● Quantidade de turnos de cada participante.
2. Como o conhecimento é construído?	<ul style="list-style-type: none"> ● Perguntas relacionadas às quatro formas de ação do processo reflexivo; ● Comparação com as perguntas propostas por Liberali (2004); ● Análise lingüística através da Gramática-sistêmico-funcional.

Quadro 9: Perguntas de Pesquisa e Método de análise

Este capítulo discutiu a metodologia da pesquisa, discorrendo sobre o contexto, as participantes envolvidas, os instrumentos usados para a coleta dos dados e as categorias de análise e de interpretação dos dados serão discutidos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, discuto os dados colhidos durante as HTPC, à luz do questionamento apresentado no capítulo teórico, para implementação do Projeto Hora da Leitura. Fundamento, também, minha interpretação, buscando respaldo de evidências lingüísticas nos princípios da GSF e da teoria de valoração.

Toda a discussão da análise dos dados foi feita com a intenção de responder às perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho:

- 1) Como a PCP participa das HTPC?**
- 2) Como o conhecimento é construído?**

4.1 HTPC analisadas

Com o intuito de localizar o leitor, no quadro abaixo destaco os dias das HTPC que foram analisadas, bem com o número de turnos e de palavras da PCP e das professoras juntas. Conforme mencionado na Metodologia, as HTPC escolhidas foram aquelas que, a meu ver, revelam aspectos fundamentais para a implementação do Projeto Hora da Leitura, ou seja, àquelas que denotam: como o conhecimento estava sendo construído, o projeto desenvolvido na sala de aula, a participação da PCP e das professoras nas questões relevantes ao Projeto Hora da Leitura, as que demonstravam o início das HTPC, o desenvolvimento (meio) e o final para comparação. A transcrição integral das cinco HTPC analisadas será colocada no anexo.

HTPC (dia)	Número de turnos da PCP	Número de palavras dos turnos da PCP	Número de turnos de todas as professoras juntas (total)	Número de palavras de todas as professoras juntas (total)
I-18/05/2005	15	816	16	221
II-23/05/2005	16	659	29	1002
III-08/08/2005	97	2862	105	1544
IV-29/08/2005	45	1773	46	1355
V-05/09/2005	79	2962	87	1547

Quadro 10: HTPC analisadas

O quadro a seguir, destaca o número de turnos de cada participante nas HTPC destacadas pelas datas de realização de cada reunião. As participantes que faltaram ou não estavam mais no projeto foram destacadas com um X.

Profes- sor as e PCP	Nº de turnos e data das HTPC	I 18/05/05	II 23/05/05	III 08/08/05	IV 29/08/05	V 05/09/05
	PCP	15 turnos	16 turnos	96 turnos	45 turnos	79 turnos
	M	05 turnos	09 turnos	-x-	-x-	24 turnos
	I	04 turnos	04 turnos	24 turnos	-x-	09 turnos
	F	01 turno	06 turnos	12 turnos	-x-	12 turnos
	D	03 turnos	01 turno	-x-	-x-	-x-
	S	03 turnos	03 turnos	-x-	-x-	-x-
	H	-x-	06 turnos	-x-	-x-	-x-
	T	-x-	-x-	69 turnos	28 turnos	23 turnos
	A	-x-	-x-	-x-	18 turnos	19 turnos

Quadro 11: Número de turnos de cada participante nas HTPC analisadas

Observa-se que em todas as HTPC a PCP apresentou um número de turnos maior que as professoras individualmente, mas observa-se que, em todas as reuniões, as professoras juntas apresentaram um número de turnos maior do que a PCP, o que indica numericamente que a PCP deu espaço para a participação das professoras. Por outro lado, a PCP lidera as reuniões com um número de palavras bem maior que o das professoras somadas. Isto talvez se deva por ela ser a responsável pela apresentação da pauta para discussão do dia e para implementação do Projeto Hora da Leitura na sua Unidade Escolar. Por este motivo, provavelmente, as professoras participam mais ativamente, falando mais, nas quatro últimas HTPC. Na primeira reunião analisada a PCP fala muito e as professoras participam falando pouco porque a PCP centralizou a reunião na sua fala, como será especificado adiante.

4.2 HTPC analisadas por datas de sua ocorrência

Após a transcrição das HTPC, aponte as quatro ações que, segundo Smyth (1992), pautam a reflexão crítica e as perguntas propostas por Liberali (2004), que poderiam ser utilizadas para nortear cada uma das fases da reflexão, considerando que a reflexão crítica é um dos pilares que norteia este estudo. A reflexão crítica propõe ações

que propiciam tanto ao professor quanto ao coordenador voltar-se para o processo reflexivo de sua prática pedagógica.

■ HTPC I (18/05/2005)

Contexto de situação:

Campo: Uma HTPC com as cinco professoras que ministram as aulas do Projeto Hora da Leitura com o objetivo de apresentar as características do projeto.

Evidência Lingüística: **PCP1:** *Boa tarde, meninas! Hoje vamos falar sobre o que este Projeto Hora da Leitura visa, estabelece, o que quer? Visa...*

Relações:

Três professoras de Língua Portuguesa denominadas por H, M e D, uma professora de História denominada I, uma professora de Geografia denominada F, totalizando cinco professoras e a PCP. Das cinco professoras eu só não conhecia a professora denominada D, mas as outras já haviam lecionado na minha unidade escolar. Eu, como PCP e professora já havia trabalhado com as demais professoras e uma delas, prof^a I, minha ex-aluna no Ensino Médio. A PCP mantinha relações profissionais amistosas com todas.

Relato da HTPC I:

As cinco professoras e a PCP sentaram-se em círculo numa das salas da escola, denominada sala de vídeo. A reunião iniciou-se às 12h20. Essa era a segunda reunião com as professoras que ministravam as aulas do Projeto Hora da Leitura. .

A PCP iniciou a reunião cumprimentando (excerto/HTPC I: PCP1: *Boa tarde, meninas!...*) todas as participantes e apresentando a pauta do dia que era o relato dos objetivos do Projeto Hora da Leitura. Ela (PCP) começou perguntando o que o Projeto Hora da Leitura visava, estabelecia, o que queria, e ela mesma respondeu (excerto/HTPC I: PCP1: *...visa enfatizar a leitura de diversos gêneros*). A PCP perguntou que gêneros são esses e como elas estavam trabalhando, e disse que seria uma troca de experiências e que traria exemplos. Ela (PCP) falou que elas iriam trabalhar diversos gêneros, como os da Literatura Popular, os contos, as crônicas, os poemas, os textos dramáticos, as letras de música, as charges, as tiras e outros. As professoras não responderam. Ela (PCP) perguntou por que o governo criou esse espaço, e ela mesma respondeu que era para o desenvolvimento do gosto da leitura, como primeiro item; segundo, para começar a apreciar e conhecer os diversos gêneros; e terceiro item para iniciar o processo através dos textos que os alunos mais gostavam para depois os mais complexos. E continuou afirmando que uma das exigências do governo era sobre o perfil dos professores e que eles deviam gostar de ler, independente da disciplina que lecionavam. Assim, podia ser qualquer pessoa que gostasse de ler, teria esta facilidade porque não se podia ensinar ou passar alguma coisa de que não se gostasse, afirmou a PCP. Ela (PCP) continuou falando: como se “daria aula” de Português se não se gostava de Português? Era inviável. Então continuou: o professor deveria ter a sensibilidade para literatura clássica, contemporânea e popular, qualquer tipo, e articularia o trabalho com os demais professores, e disse que achava que isso não tinha ocorrido e perguntou se elas tinham feito isso. A professora S respondeu que tinha conversado com a professora de Português da classe, e feito esse paralelo, embora não tivesse explicado como. A PCP falou que isso era importantíssimo e que esse projeto só iria “funcionar” se fosse um trabalho interdisciplinar e se estivesse de acordo com o

Projeto Político Pedagógico da escola, que todas conheciam. A PCP continuou falando que isso seria visto aos poucos nas reuniões e que ela estava ali para somar, para colaborar e que ela não era a dona da verdade, que estava na sala de aula e também estudando. Disse que seria uma troca de experiências para ambas aprenderem e que faria algumas discussões teórico-metodológicas de como trabalhar a leitura na sala de aula, discutiria qual a metodologia, afirmando que iriam estudar algumas delas. A PCP perguntou o que elas entenderam por atividade permanente e se elas receberam cópia do projeto. A professora H disse que não recebera e a PCP disse que iria providenciar uma cópia para ela, e continuou falando que a atividade permanente era, também perguntou e respondeu, uma organização didática que deveria estar em todo o processo do projeto e perguntou se queriam anotar. A professora M questionou se seria diária e se essa atividade se referia à estratégia ou aos parâmetros para iniciar o trabalho com fábula ou crônica, por exemplo. A PCP disse que sim, mas que ela teria que estabelecer uma ação pedagógica que deveria se repetir de modo regular, como por exemplo, uma vez por semana trabalharia só conto ou só crônica etc. A professora M perguntou se poderia ser mensal e a resposta da PCP foi sim, poderia ser quinzenal, semanal ou mensal, mas que deveria ter uma regularidade. A PCP disse que o segundo ponto a ser tratado seria a leitura compartilhada e perguntou o que era. A professora M respondeu que era a leitura feita pelo professor junto ao aluno. A PCP disse que estava certo (excerto/HTPC I:PCP7: *Tá certinho!* ...) e que era o professor tornar-se um leitor e ler com o aluno, ou seja, uma atividade conjunta professor-aluno, e continuou falando que trabalharia as estratégias de leitura “o antes”, “o durante” e “o depois” da leitura no decorrer das reuniões e que a PCP faria uma seleção de gêneros textuais para a leitura e disse que alguns exemplos poderiam ser aplicados na sala de aula por elas para ver se dariam certo ou não. Disse que enfatizaria o procedimento didático, primeiro a leitura em voz

alta, depois a leitura programada e a leitura expressiva, e que estudariam cada tipo. A PCP perguntou como elas estavam fazendo a avaliação e se já pensaram nisso. A Professora I disse que foi orientada pela Diretoria de Ensino (orientação técnica) que não haveria avaliação, ligada a notas. A professora M disse que poderiam estabelecer “carinhas” (smile): se fosse bom, uma carinha feliz, e se fosse ruim, uma triste, e que não foi falado em notas A, B, C... A professora D disse que, como os alunos não sabiam disso, ela registrava os conceitos numa folha à parte. A PCP chamou a atenção das professoras para o fato de que a avaliação não estaria ligada só aos conceitos, mas também para se saber como os alunos estavam se saindo, ou seja, qual o desempenho deles, se eles participavam das atividades e estavam envolvidos e terminou dizendo que elas é que deveriam determinar se seria conceito ou carinhas. A PCP deixaria a escolha para elas. A professora I perguntou se seria a critério delas, e a PCP respondeu que sim, mas que o aluno deveria ter esse “feedback”, também para os professores saberem se os alunos estão aprendendo e perguntou, depois de muita discussão, se elas já receberam as cadernetas. Elas responderam que sim e decidiram colocar conceitos. A PCP lembrou que elas poderiam lançar conceitos, mas a secretaria não. A professora S disse que seria informal, mas, no conselho de classe, os alunos poderiam descobrir que não teriam nota, indicando ser isso um problema, uma vez que ela acreditava que somente o que tem nota era valorizado pelo aluno. A professora D disse que teve uma idéia: dividiria a caderneta, um diário para duas salas e colocaria só a média. A PCP disse que poderiam registrar a participação individual ou coletiva dos alunos e que serviria para ser revelado no conselho. M pergunta à PCP se gostaria de ver como ela dividiu a caderneta. A PCP respondeu que sim e terminou dizendo que participou de algumas reuniões na Diretoria de Ensino e pegou alguns textos e, alguns outros textos que costumava utilizar nas suas aulas, e apresentaria para elas numa próxima reunião. Pediu, também, que elas também

trocassem com as colegas os textos que estavam trabalhando. A professora F concluiu perguntando se elas iriam trabalhar a avaliação individualmente e coletivamente, e a PCP respondeu que sim. Ela (PCP) terminou dizendo que essa parte da avaliação deixaria a critério delas, mas logicamente deveria ter um “feedback” do aluno até para verificação do desempenho dele e para saber por que um aluno estava participando mais e outro não. A PCP questionou se tudo estava bem e, no momento, o sinal bateu e ela (PCP) se despediu das professoras, (excerto/HTPC I: PCP14: *Já bateu o sinal. Tchau. Tchau*) terminando a reunião às 13h.

O foco da reunião era apresentar os objetivos do Projeto Hora da Leitura, talvez por esta razão a PCP tenha começado com uma pergunta (excerto/HTPC I: PCP1:....*o que este Projeto Hora da Leitura visa?...*), mas ela mesma responde (excerto/HTPC I: *visa enfatizar a leitura de diversos gêneros..*). Esta postura parece refletir uma marca hierárquica de poder da PCP na interação (Melão, 2001), o que é reforçado pelos turnos de fala da PCP que tem maior número de palavras (totalizando nesta HTPC 15 turnos com 816 palavras). A PCP transmite os objetivos e as informações sobre o Projeto Hora da Leitura e o seu papel era de transmissora das informações. As professoras apresentaram um número menor de palavras em seus turnos de fala (totalizando 16 turnos e 221 palavras todas as professoras juntas) e participaram mais ouvindo. As professoras, portanto, parecem aprender ouvindo. A quantidade de palavras usadas pelas participantes juntas (221), é menor que a quantidade de palavras da PCP (816) o que pode revelar a intenção da PCP em conduzir as professoras e informá-las sobre o Projeto Hora da Leitura. Quando a PCP responde as perguntas ela mesma, talvez demonstre que quer realmente influenciar as atitudes das professoras com a “voz da instituição”, num aspecto polifônico da linguagem, remetendo ao conceito de Bakhtin 1992, porque reforça sua função de coordenadora e posição hierarquicamente superior

diante das professoras. A PCP tem o controle da situação na interação e esta afirmação pode ser confirmada, por exemplo, pelo número de palavras na sua fala que é maior do que o das professoras. Quando a PCP responde as suas questões ela mesma, ela deixa de dar voz às professoras, monopolizando a reunião. A PCP participa desta HTPC fazendo onze declarações, duas perguntas e três comandos que ela mesma responde. Talvez revele uma perspectiva centralizadora da PCP, como fonte de todo o processo. A PCP ao responder as questões prevê as respostas esperadas, afinal as professoras deveriam seguir as instruções passadas pela PCP e previstas no Projeto. A Gramática-sistêmico-funcional corrobora, neste sentido, pois leva em consideração o contexto e analisa as escolhas lexicais para entender significados veiculados na linguagem (Halliday, 1994). Com a utilização deste instrumento, a Gramática-sistêmico-funcional, notadamente em relação à Metafunção interpessoal, que enfoca significados quando se usa a linguagem para interagir com o objetivo de influenciar atitudes e comportamentos (Eggins, 1994, p.149; Thompson, 1996, p.24 apud Romero 2004, Butt et all, 1995, p.66)

a) Observa-se que as funções de fala mais freqüentes são:

Declaração: PCP2: *...Vocês irão trabalhar os diversos gêneros como os da literatura popular, os contos, as crônicas, os poemas...*

I1: *o curso diz que não é pra ter uma avaliação. Ligada a notas.Mas...*

Pergunta: PCP1: *...Que gêneros são esses? Como vocês estão trabalhando?...*

PCP6: *...O que é leitura compartilhada?*

Resposta da professora M:

M3: *Essa leitura compartilhada, já foi falada, é o professor lendo junto do aluno, é isso?*

PCP8: *.... Como os alunos estão se saindo? Qual é o desempenho do aluno?*

Reposta da professora I:

I3: *Nós vamos estabelecer!*

Comando Modalizado:

PCP4: *...Mas você tem que estabelecer uma ação pedagógica que se repete de modo regular.*

PCP2: *...Para que este projeto “funcione” tem que ser um trabalho interdisciplinar e tem que estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola...*

PCP9: *...mas o aluno **tem que** ter este “feedback” ...*

Observa-se dentro da **Modalidade** (Thompson, 1996, p.35; Halliday, 1994, p.88 apud Romero 2004, But et all, 1995, p. 84) uma predominância da **modulação alta** (obrigação/capacidade de poder), como nos excertos acima.

Considerando que as evidências lingüísticas são subsídios para o professor coordenador analisar a sua prática, vê-se aqui a confirmação da posição de comando da PCP nesta interação.

Buscando evidências lingüísticas através dos recursos da teoria de valoração, observamos:

● **Atitude:**

a) **Juízo:**

PCP2: *Isso é importantíssimo. Para que este projeto “funcione” tem que ser...*

PCP7: *Tá certinho! É ler com o aluno...*

A escolha de itens lingüísticos que denotam juízo significa que a PCP faz um julgamento pessoal de elogio e admiração talvez o intuito seja encorajar as participantes e, conseqüentemente, aproximar-se delas para obter colaboração na tarefa, diminuindo a assimetria entre as participantes. Essa foi uma preocupação constante da PCP: destacar

os aspectos positivos das professoras para que elas falassem mais e as HTPC não ficassem muito centralizadas na PCP.

A HTPC contribuiu para mostrar os objetivos do Projeto Hora da Leitura e como as professoras podiam iniciar um trabalho na sala de aula. Esta HTPC revela aspectos importantes do projeto que são: a atividade permanente, a leitura compartilhada e a avaliação. As professoras só respondiam se a PCP perguntasse alguma coisa, mas com respostas curtas. As professoras deviam reproduzir ou seguir as orientações previstas no Projeto, e apresentadas pela PCP. Tais construções por parte da PCP podem incentivar a passividade, ao mesmo tempo reforçar o poder controlador hierárquico. Uma possível consequência à luz da reflexão crítica é não haver espaço para as professoras refletirem sobre os aspectos positivos ou negativos do projeto. Isso seria importante porque elucidaria a postura das professoras, além de, provavelmente, envolvê-las no projeto.

Para haver maior simetria, a PCP poderia ter solicitado a leitura do Projeto Hora da Leitura antes da HTPC e as professoras discutiriam apenas seus entendimentos e dúvidas juntamente com a PCP ou poderia pedir para que cada professora relatasse um aspecto do projeto para o grupo. Assim, cada uma ficaria responsável por uma parte e diria como entendeu para que o grupo discutisse e chegasse a um consenso voltado para possíveis ações. A PCP deveria ter dado mais espaço para as professoras falarem, ou seja, deveria ter dado mais voz para elas. Há, entretanto, deve-se destacar, o problema do tempo restrito, uma vez que a maioria delas lecionava no período da tarde. Então, a PCP deveria sugerir outros encontros em que todas pudessem estar reunidas ou solicitar que lessem o material distribuído nas HTPC antes das reuniões acontecerem.

■ HTPC II (23/05/2005)

Contexto de situação:

Campo: Uma HTPC com as seis professoras que ministram aulas do Projeto Hora da Leitura com o objetivo de discutir a definição de leitura.

Relações:

Quatro professoras de Língua Portuguesa denominadas por D, M, S e H, uma professora de História denominada I, uma professora de Geografia denominada F, totalizando seis professoras e a Professora Coordenadora Pedagógica (PCP). A PCP mantinha relações profissionais amistosas com todas.

Relato da HTPC II:

As seis professoras e a PCP sentaram-se em círculo numa das salas da escola (denominada sala de vídeo). A reunião iniciou-se às 12h20. A PCP iniciou cumprimentando todas as participantes e se desculpando porque não conseguiu reproduzir a pauta no retro-projetor (excerto/HTPC II: PCP1: *Boa-tarde! Oi, tudo bem com vocês? ...vocês me desculpem, eu tentei colocar o retro-projetor...a sala tá muito clara...*). A PCP começou a discutir a pauta introduzindo uma pergunta para as professoras: *o que era ler?* Quais os conceitos sobre leitura que elas conheciam e o que entendiam *por ler?* A PCP disse que todas estavam ali para aprender e não existia o que era certo ou errado, e que iriam discutir o que era ler. As professoras começaram a responder o que era ler para elas, primeiramente a professora D, depois a M. Após o comentário da professora M, a professora S relatou sobre o que estava trabalhando com os seus alunos. A professora F e a I, também, comentaram sobre suas atividades na sala de aula. A PCP voltou ao assunto inicial o que era ler e disse que iria apresentar na

prática essa definição e que ela já havia utilizado essa atividade com outros professores no Planejamento e perguntou se alguém havia participado, mas nenhuma delas havia. Depois a PCP distribuiu um texto chamado “Poema Genial” de Clarice Lispector e pediu a professora H que lesse tal qual ele se apresentava. A professora H fez a leitura e depois pediu às professoras que lessem o mesmo poema ao contrário, isto é, de baixo para cima para que verificassem o que iria acontecer e pediu à professora I que fizesse a leitura do mesmo texto ao contrário. A professora I afirmou que ficara completamente diferente e esse comentário provocou risos das participantes. A PCP perguntou o que mudara e a professora M respondeu que, na primeira leitura, o poeta afirmou que não amava e, na segunda, que amava de verdade. As professoras o acharam interessante e comentaram que alguns alunos faziam este tipo de brincadeira com o texto. E, diante dos comentários, a PCP introduziu a definição de leitura (construir sentidos) e disse que elas poderiam utilizar esse texto em suas aulas. Depois pediu para que todas respondessem algumas questões que deveriam ser entregues na próxima HTPC. A PCP terminou a reunião às 13 h despedindo-se e agradecendo a presença de todas (excerto/HTPCII: PCP16: *Eu espero que vocês tenham gostado, tá bom? Tchau! Tchau!*).

O foco da reunião era a PCP discutir a definição de leitura. A PCP começa perguntando às professoras o que é ler e algumas das participantes respondem. A PCP procura favorecer as respostas individuais para depois apresentar uma outra definição que não foi citada pelas participantes. As professoras participam respondendo as perguntas colocadas pela PCP e lendo o texto, conforme solicitado pela PCP, também. A PCP socializa o conhecimento confrontando o que as participantes já conheciam, fazendo conexões com exemplos citados pelas participantes para que elas pudessem chegar a um novo conceito do que é ler (excerto/HTPCII: PCP8: ...*Então todos esses*

conceitos aí, realmente existem. Isso nós vamos discutir depois, tá? Então eu trouxe um texto pra vocês...nós vamos definir, o conceito, leitura na prática...). As professoras participam modestamente da construção do conhecimento que depois poderá ser socializado com os alunos na sala de aula. É importante destacar a participação das professoras na construção do conhecimento. As professoras participam um pouco mais desta HTPC. Mas observe-se que a PCP dá um exemplo de texto, sugerindo que este pode ser usado como os alunos. Assim, ela (PCP) também serve como modelo e fornece definição a ser seguida, transmitindo o que deve ser feito. As interações, portanto, chamam mais a participação das professoras, mas não levam a uma construção conjunta quanto ao conceito de leitura.

A HTPC contribuiu para estabelecer o conceito de leitura a ser seguido, segundo o entendimento da PCP, numa atividade prática, como sugestão para as professoras introduzirem esse conceito na sala de aula. A PCP contribui com uma modelagem. Persiste, portanto, o papel da PCP como fonte, apesar da maior participação das professoras. Essa maior participação das professoras foi importante para a PCP, naquele momento, segundo a sua percepção, na construção do conhecimento. Esse conceito entendia a PCP, era importante para as professoras que lecionam no Projeto Hora da Leitura porque saber o que é ler e posteriormente ler pra quê, também, é auxílio às professoras verificarem a importância da leitura na escola. Provavelmente, havia uma preocupação que essas questões ficassem claras. Isso, portanto, talvez tenha contribuído para que a PCP tenha sido diretiva, além de ser esse o provável padrão usual de construção de conhecimento dela em sua experiência didática.

Mesmo usando o texto trazido, a PCP poderia solicitar às professoras que lessem o texto e depois, a partir desta leitura, pedir que as professoras formulassem a definição de leitura. Ou iniciar perguntando como as professoras trabalham leitura para entender os

princípios que regem as escolhas didáticas. Isso remete a sugestão de Bruner (2001) de que primeiramente o educador deve conhecer como os professores ou alunos pensam e, depois, a partir desse momento construir em conjunto novos conhecimentos.

Por outro lado, nota-se um número de turnos e de palavras maior das professoras somadas. Isso pode significar maior importância no papel das participantes na interação.

As professoras participam mais falando do que ouvindo, comparando-se, por exemplo, com a primeira reunião.

Buscando evidências lingüísticas através dos recursos da teoria de valoração com relação às falas da PCP e das professoras:

1) Atitude:

- **Apreciação:** PCP7: ... *A I tá fazendo um trabalho maravilhoso!*

- **Juízo:**

PCP4: *Certinho! S, H.*

PCP5: *Isso! Exatamente! É isso que eu gostaria que vocês colocassem...*

PCP7: *Tá ótimo! ...*

F2: *...Eu achei legalEu achei interessante!*

Essas escolhas lingüísticas avaliativas significam que a PCP faz julgamentos pessoais de elogio e admiração porque ela acredita que assim se aproximará mais das professoras e diminuiria a assimetria. Essa foi uma preocupação constante da PCP: destacar os aspectos positivos das professoras para que elas falassem mais e as HTPC

não fossem muito centralizadas com uma participação maior da PCP. Pode-se observar que a professora I, também se utiliza desse recurso quando a PCP apresenta o texto e a atividade, revelando uma aceitação do que foi passado pela PCP porque, talvez essa fosse sua expectativa com relação às HTPC.

2) Foco:

PCP6: *Têm! Mas eles falam tanto... (risos)*

Significa que a PCP reforça um significado com “linguagem ambígua” porque revela um duplo sentido, indicando oposição ao que a professora havia falado anteriormente. A professora M afirmou que os alunos têm mais dificuldade para falar do que escrever (M4: *Eu acho que eles têm mais dificuldade ao falar do que ao escrever, né?*).

3) Compromisso:

a) Mas: compromisso (contra-expectativa para monitorar as expectativas do leitor: PCP3: *Mas aí eles escreveram?*

Resposta da professora M:

M2: *Só oral.* PCP4: *Só oral?* M3: *Só oral!*

I4: *Mas isso é sacanagem! (risos)...É eles fazem...*

b) Compromisso modalizador de Probabilidade/Inclinação:

D1: *Acho que quando a pessoa lê, ela ativa sua imaginação....Então eu acho que incentiva o leitor no sentido de construir um mundo na cabeça dela...*

c) Modalidade/negação (coloca uma voz em relação a um opositor em potencial, duas vozes são implicadas afirma Bakhtin):

M1: *Pra mim ler não é só pegar no livro, ou numa fábula, ou num conto estar lendo, né?(pedido de confirmação)*

S2: *Até porque a gente não faz só leitura de coisa escrita, né?*

Percebe-se nas palavras destacadas que a PCP e as professoras se utilizam de recursos retóricos com significados variados de acordo com o compromisso dos falantes com seus interlocutores e seu posicionamento em função de uma opção em lugar da outra, isto é, na verdade não confirmam a negação, mas afirmam implicitamente que há pessoas que pensam assim.

4) **Observa-se** que as **funções de fala** mais frequentes são:

a) **Pergunta:**

PCP2: *...O que é leitura pra você?*

Resposta da professora M: M1: *... Para mim ler não é só pegar no livro, ou numa fábula, ou num conto, e estar lendo, né? Para mim, só de você ver, a leitura o que aconteceu com você no decorrer do dia, já passa a ser uma leitura, né?*

PCP1: *...Vamos discutir o que é ler?*

PCP5: *Que jeito é uma leitura de imagem?*

Resposta da professora S:

S3: *Isso aí! Eu trabalhei nas primeiras aulas porque para mim ler é saber se locomover, se virar, viver mesmo, né?*

PCP7: *...Como fez o trabalho com eles?...*

Resposta da professora I :

I1: *É; trabalhei com eles a crônica, li com eles na sala, representei; lendo; aí deixei que alguém, quem quisesse ler; leram, deixei em aberto os grupos, não cobrei de ninguém.*

b) Declaração:

PCP16: *Vocês fizeram a primeira leitura e construíram o sentido do texto..então, isso que é ler! Construir sentidos, tá?*

c) Comando:

PCP10: *Ô H, faz uma leitura pra gente do jeito que está aí.*

PCP13: *...Vou pedir para a I que leia ao contrário...*

PCP16: *...Então eu gostaria que vocês respondessem essas perguntas...*

As funções de fala mais usadas pela PCP, vê-se acima, são funções que revelam seu papel de dirigente nas interações. A Declaração desempenha a ação de dar, o Comando e a Pergunta estão relacionados à ação de pedir, retomando os princípios da metafunção interpessoal. Portanto, a PCP faz muitas perguntas para verificar o que as professoras conheciam sobre assunto da pauta diária, partindo daí para passar outras informações, mas continua centralizando a reunião para o que ela acredita ser o correto.

■ HTPC III (08/08/2005)

Contexto de situação:

Campo: Uma HTPC com as três professoras que ministram as aulas do Projeto Hora da Leitura com o objetivo uma proposta de trabalhar com gênero: Crônica. Na HTPC do dia 13/06/2005 a PCP havia discutido o que é gênero, os tipos de texto (tipologia) e suas variedades (gêneros) e retomou resumidamente a mesma pauta na HTPC do dia 01/08/2005 com as novas participantes. A PCP, na página 21 deste estudo, apresenta como ela interpreta os diversos gêneros.

Relações:

Professoras: T de Língua Portuguesa, I de História, F de Geografia e a PCP. A PCP já havia trabalhado com as professoras em outros projetos e mantinha relações profissionais amistosas.

Relato da HTPC III:

Nesta HTPC havia uma professora de Língua Portuguesa, uma professora de História e uma de Geografia, totalizando três professoras mais a PCP. Todas se sentaram em círculo numa das salas da escola, denominada sala de vídeo. A reunião iniciou-se às 12h 20. A PCP cumprimentou as professoras, que responderam afirmativamente. Uma delas perguntou que dia seria a entrega do projeto solicitado. A PCP perguntou que gênero ela iria trabalhar e disse para quem faltara a reunião passada que a entrega seria até quinta-feira, no disquete, e disse para a professora T, que iniciava naquele dia, que ela também deveria entregar o projeto. A professora T perguntou se era para entregar o que elas estavam trabalhando, a PCP respondeu que sim, poderia ser

um plano de aula, destacando pelo menos um gênero. A professora I destacou três gêneros e perguntou qual o melhor e a PCP respondeu que ela poderia colocar os três se quisesse. A professora T perguntou se tinha teatro, e a PCP disse que sim, mas seria bom decidir diante do trabalho realizado com os alunos e verificar qual o melhor. A professora T disse que estava trabalhando na outra escola com paródias, poemas e se poderia fazer o mesmo ali e se a PCP conhecia a história da “Velhinha e o contrabandista”, e ela respondeu que sim. Assim, a professora T continuou falando que começava a aula contando a história e, na parte em que o guarda achava a velhinha com um saco perguntava aos alunos que tipo de contrabando seria. Ela disse que era areia, então, perguntava o que havia no saco que a velhinha carregava na lambreta, e eles (alunos) responderam que era droga. Depois disso, a professora T passava a dar umas dicas, mas dificilmente eles acertavam. A PCP perguntou se ela dava umas pistas. E a professora T continuou o relato dizendo que um ou outro apenas acertava e que tinha feito isso naquele dia com a 5ª série, eles adoraram a atividade, e quem acertava ganhava um bombom. Só um aluno daquela sala havia acertado naquele dia. A PCP achou interessante. A professora T disse que era esse tipo de trabalho que ela estava fazendo, e que pretendia iniciar ali, naquela escola, com essa atividade. A professora T perguntou se podia trazer o trabalho de outra escola, e a PCP disse que não, e acrescentou que era o que estava trabalhando naquela escola. A professora continuou justificando que havia começado naquele dia, e que pedira para os alunos pegarem um livro na biblioteca para lerem, e seguirem o roteiro dado por ela. A PCP perguntou do que tratava o livro, e ela disse que cada aluno escolhia o seu e deveria responder às perguntas solicitadas, só depois ela fazia as correções necessárias. A PCP disse que ela poderia começar o projeto por essa aula. A professora continuou seu relato contando que iniciava a aula fazendo perguntas aos alunos: quais os personagens da história?;

quais eles gostaram mais e por quê? Onde se passa a história, a ação? A PCP perguntou quais eram as salas dela, e ela respondeu: 5 A, 5 B, 6 B e 6 D. A professora T continuou falando que, na próxima aula, iria pedir uma leitura expressiva do mesmo texto, isto é, os alunos deveriam encená-lo: uma menina seria a velhinha, outro o guarda e depois pediria a interpretação oral do texto. A PCP disse que estava ótimo. A professora T, ainda, disse que havia pedido para os alunos fazerem um desenho, por exemplo, do guarda solicitando à velhinha que parasse e perguntasse por que estava com um saco atrás da moto. E, para encerrar, perguntou se eles achavam a velhinha vencedora ou derrotada, e os alunos deveriam escrever a resposta. A PCP perguntou para A se ela teve alguma orientação na oficina pedagógica, ela respondeu que só teve uma e que estava com apenas duas salas. A PCP disse que iniciou a primeira reunião com a apresentação do Projeto Hora da Leitura, falando sobre os objetivos dele e perguntou se elas tinham uma cópia dele. As duas professoras novas disseram que receberam um papel na primeira aula, e disseram que já conheciam o seu conteúdo. A PCP disse que já havia começado a trabalhar alguns itens, que seriam utilizados na sala de aula, tais como, a definição e os tipos de leitura, o título e sua importância, a construção de sentidos na leitura, conhecimento prévio, inferência, intencionalidade, os tipos de textos, os gêneros, as atividades permanentes e disse que trouxera vários textos, que elas poderiam trabalhar na sala de aula para verificarem como era o seu desenvolvimento na sala. E continuou falando que, na reunião passada, as professoras novas estavam ausentes, havia solicitado um projeto que deveria ser entregue até quinta-feira, porque ela, PCP, participaria de uma reunião e levaria esses documentos por solicitação da própria Delegacia de Ensino. A professora T fez algumas perguntas sobre a estrutura do projeto as quais foram respondidas pela PCP. Depois a PCP disse que iria avaliar junto delas, se estavam trabalhando a seqüência didática, e que o aluno deveria

saber por que ele lê. Falou, também, que tinha passado um resumo dos possíveis objetivos de leitura e seus respectivos e possíveis produtos finais. As professoras que não receberam o resumo depois o receberiam, disse a PCP. Continuou falando que um aluno podia ler para escrever e o produto final seria um mural, uma carta, um bilhete; ou podia ler para coletar argumentos, e o produto final seria o debate, uma simulação de júri; ou leria para decorar para uma representação teatral, um sarau, um jogral ou podia ler para buscar subsídios num texto, numa fita, num vídeo etc., para conhecer mais o assunto; leria para não esquecer, para fazer um fichamento, um resumo, uma resenha. Ou, ainda, leria para gostar de ler e o produto final seria o gosto, o prazer, o hábito. A professora I falou, e as outras concordaram, que era esse último que ela queria, que os alunos gostassem de ler. A PCP disse que esse era o objetivo do Projeto Hora da Leitura. Falou, também, da importância dos alunos conhecerem diversos tipos de textos, e que depois falaria do assunto intencionalidade. A seguir, distribuiu a crônica “Detalhes”, de Luís Fernando Veríssimo, para todas e pediu que, na próxima reunião, elas montassem uma seqüência didática desse texto e solicitou que elas escrevessem como trabalhariam o texto, para que a PCP pudesse verificar os pontos comuns e fazer o fechamento. Depois as professoras trataram de outros assuntos relacionados a xerox de textos, e quiseram saber se haveria necessidade do projeto estar em disquete. A PCP enfatizou que o Projeto Hora da Leitura não tinha conceito, mas que era necessário fazer uma avaliação e que os alunos precisariam perceber a importância desta sexta aula, pois seria de grande auxílio às outras disciplinas porque leitura não era só obrigação do professor de Português ensinar, assim, a professoras I e F que não são da área de Língua Portuguesa, não poderiam lecionar neste projeto. Depois a PCP falou que a nossa cultura, foi por muito tempo, grafocênica, até o Renascimento, principalmente, após a invenção da imprensa por Gutemberg. Disse, também, que atualmente havia uma

preocupação maior da sociedade com a leitura, isto é, com a compreensão de qualquer tipo de texto, além de se tentar perceber o que o autor disse nas entrelinhas. E continuou afirmando que o aluno só iria adquirir esse conhecimento na escola, porque ler era um processo trabalhoso, de paciência, isso ficou difícil com a correria do dia-a-dia. As pessoas sempre falavam que tempo era dinheiro e que não tinham tempo para ler. Disse que: atualmente, seria fundamental as pessoas se concentrarem, mas isso exigiria paciência, e muitos de nossos alunos mal conseguiam ficar parados, mais difícil ainda, parariam para ler um livro. Disse que não era só a escola, mas era papel da escola também, desenvolver esta habilidade de leitor no aluno. Depois a professora T disse que os alunos reclamavam por ser a sexta aula, mas ela argumenta que essa aula era importante e que daria prova, como ocorria nas outras disciplinas. A PCP fez um breve comentário sobre as professoras que perderam suas aulas por motivo de licença. A professora T disse que estava aproveitando um material de um outro projeto de recuperação de férias e disse que estava trabalhando paródia e textos diversos. A PCP disse que era isso mesmo, mas que deveria destacar uma atividade, um gênero, como atividade permanente, como, por exemplo, trabalharia a crônica quinzenalmente para que os alunos pudessem se habituar a essa tipologia. Falou, ainda, que elas poderiam trabalhar gêneros diferentes por bimestre ou semestre, já respondendo à pergunta da professora F se poderia mudar a atividade permanente e se poderia ser poema ou crônica. A PCP disse que sim, mas que deveria ter uma regularidade. A professora T disse que pediu para os alunos escolherem um livro na biblioteca para iniciar a atividade. Falou que escolhia os melhores portfólios e dava um gibi de presente para estes alunos que caprichavam mais. A PCP pediu que ela colocasse isso no projeto que estava premiando os melhores portfólios porque, afirmou a professora T, os alunos se sentiam mais motivados. Ela tentava agradar a todos, mas que eles deviam perceber

que os mais caprichosos e bem-feitos seriam premiados. A PCP foi encerrando a HTPC lembrando que elas deveriam trazer a seqüência didática do texto na próxima reunião, depois do feriado. A professora I perguntou se a PCP gostaria de levar o portfólio dela para a reunião na Diretoria, e a ela disse que não porque levaria, naquele momento, só os dos alunos. Depois deu por encerrada a HTPC despedindo-se de todas (excerto HTPC III: PCP97: ...*Obrigada. tchau, meninas*).

O foco desta reunião foi repassar as informações gerais sobre o Projeto Hora da Leitura porque havia uma professora que estava participando pela primeira vez desta reunião e solicitar as professoras para que elas trabalhem uma seqüência didática (o antes, o durante, o depois) da crônica Detalhes de Luís Fernando Veríssimo. A PCP ouviu o relato da professora T sobre o procedimento/ou estratégia da mesma numa aula da professora na qual ela trabalhou o texto “A velhinha e o contrabandista” e como produto final os alunos deveriam encenar o que foi lido. A PCP elogiou a atitude da professora com o objetivo de incentivá-la a participar mais da HTPC. A seguir, o conhecimento não foi co-construído porque a própria PCP fez um resumo do que já foi trabalhado em outras HTPC com as professoras que saíram e solicitou um projeto para todas. O objetivo da interação foi mostrar os objetivos de leitura e os possíveis produtos finais que a PCP centralizou. Depois a PCP discorre sobre o que é ler no mundo atual e enfatiza que é um processo de paciência, de concentração, é trabalhoso e contrário ao lema dos dias atuais: Tempo é dinheiro! E destaca o papel da escola neste processo de aprendizagem.

Nota-se um número de turnos maior das professoras, conforme demonstra o quadro inicial destacado neste capítulo, em relação aos turnos da PCP, mas o número de palavras da PCP excede ao das professoras, uma vez que a PCP avalia, informa, autoriza ações, aprova, cobra tarefas. As professoras relatavam como estavam

trabalhando as atividades de leitura na sala de aula, conforme destacado nas transcrições. Nesta HTPC, a quantidade de fala das professoras pode pontuar que se elas verbalizam mais suas práticas, isto é, como trabalhavam as atividades na sala de aula, mais elementos poderão ter para analisar de forma distanciada as mesmas, o que também, pode oferecer a PCP elementos que permitem um conhecimento das perspectivas de ensino-aprendizagem dessas professoras, conforme os princípios da reflexão crítica, destacados por Romero (1998,2004).

Assim, comparando-se com as primeiras HTPC, nota-se que as professoras participam mais falando de sua prática na sala de aula, embora o direcionamento e avaliação ainda ficasse com a PCP.

Com relação às falas da PCP:

1) Atitude:

● **Afeto:** PCP 9Ah! *Isso é interessante.*

● **Juízo:** PCP18: *Ótimo.*

PCP57: *Exatamente!*

PCP53: *Isso exatamente.*

PCP54: *Isso mesmo!*

PCP55: *Isso mesmo.....*

PCP34: *Isso! A princípio o objetivo do projeto a Hora da Leitura é esse, mas não vai ficar só com esse objetivo, depois a intenção é que os alunos tenham conhecimento de diversos tipos de textos.....Diversas tipologias.*

Significa que a PCP avalia por meio de apreciação porque ela acredita que assim se aproximará mais das professoras e diminuiria a assimetria.

Neste trecho (PCP34) podemos destacar o Compromisso com uma Concessão:

...mas não vai ficar só com esse objetivo, depois a....

Outro trecho que aparece a concessão:

PCP41: *Mas o xerox para os textos ou portfólios?*

A concessão, normalmente, é usada pela PCP para monitorar as expectativas das parrticipantes.

(Continuação/Juízo) PCP74: *Então eu lembro, aquele projeto é maravilhoso, gente, tá certíssimo.*

PCP75: *É aquilo mesmo. Só que tem que destacar uma atividade permanente; o que é atividade permanente? Por exemplo, vou trabalhar crônica quinzenalmente, então pra eles se habituarem a essa tipologia, então você tem que escolher uma que você vai trabalhar assim, uma atividade permanente, periodicamente, então você vai trabalhar semanalmente ou quinzenalmente...*

PCP79: *Isso porque daí você acha assim, já esgotaram, já estão conhecendo aí você já troca.*

PCP83: *Isso mesmo!*

Na resposta da professora a PCP:

PCP8: *Umas pistas, né?*

T3: *Justamente! Aí um outro acerta, daí eu acabo assim...*

● **Apreciação:** PCP74: *Então eu lembro, aquele projeto é maravilhoso, gente, tá certíssimo.*

Significa que a PCP avalia por meio da apreciação na tentativa de diminuir a assimetria, aproximando-se mais das professoras.

2) Compromisso:

● Modalidade: negação e/ou “né” (pedido de confirmação)

PCP19: *E ela está na moto também, né?*

PCP23: *Já sabe, né? E então eu comecei a trabalhar alguns itens com as meninas que serão utilizados na aula. [...]*

PCP31: *A I já trouxe aqui alguns portfólios, né? [...]*

PCP37: *[...] O antes a partir do título, né? Aí vamos ver como cada uma vai trabalhar se tem pontos comuns, né? [...]*

PCP51: *[...] ...mas é fundamental que vocês façam uma avaliação porque não adianta você dar uma aula, assim sem o aluno saber qual o objetivo dessa aula e ter uma avaliação até para você verificar se ele aprendeu, né?*

PCP86: *Mas assim eles tem que perceber assim que são os melhores, quem fez bem feitinho, quem cumpriu todas as atividades, né? [...]*

PCP94: *[...] ...você coloca como anexo, né?*

A modalidade é utilizada pela PCP como indicativo de tentativa de diminuir o poder e buscar maior proximidade com as professoras.

● Compromisso Modalizador de Probabilidade/Inclinação

PCP23: *...Eu acho que seria bom pra vocês...*

Conforme se pode perceber a PCP nesta HTPC participa atribuindo valores aos falantes da comunicação em seus juízos e suas respostas emocionais se associam com os participantes e os processos destacados na Atitude (Teoria da Valoração/Appraisal).

A PCP utiliza em suas falas julgamentos morais de elogio. Isto pode pontuar que a PCP estimula as professoras a falarem, elogiando. Assim, elas poderiam aderir ao projeto com maior eficiência.

● **Outras observações desta HTPC III:**

Observa-se que as funções de fala mais frequentes são:

a) Pergunta (aparece em doze turnos da PCP):

PCP 14: *Do que trata o livro?*

Resposta da professora T:

T8: *Do que trata, porque ele leu já sabe, né? Porque daí eu vou corrigir, ver ortografia, como é a concordância, aquela coisa toda, eu começo por aí.*

PCP89: *Como você vai trabalhar esse texto, antes, durante e depois da leitura? Depois você vai trabalhar com os alunos?*

Resposta da professora:

T65: *Ah! Tá! Isso aqui é pra trazer pra nossa próxima reunião?*

b) Comando (aparece em dez turnos da PCP) :

PCP32: ... *Então isso **tem que** ficar claro na cabecinha do aluno...*

PCP 46: *Então tá, então você seleciona? .(comando modalizado)*

PCP52: ... *todo professor **tem que** trabalhar leitura é lógico se a I dá aula de História depois ela vai trabalhar esses conhecimentos específicos, como a F também, mas hoje todos professores **têm que** trabalhar leitura, isso é cobrado pela sociedade, né? A cultura.....Mas hoje é fundamental que as pessoas aprendam a ler e pra ler **tem que** ter paciência, concentração.....isso ele **tem que** aprender aqui.*

PCP72: *Então vocês **vão ter que** fazer uma listinha para eu entregar....*

PCP75: ... *Só que você **tem que** destacarentão você **tem que escolher** uma que você vai trabalhar semanalmente ou quinzenalmente.*

PCP80: *Mas só que **tem que ter** uma certa frequência, regularidade.*

PCP86: *Mas assim, ele **tem que** perceber assim que são os melhores, quem fez bem feitinho, quem cumpriu com todas as atividades, né? Então.....*

Poder-se-ia dizer que há excessiva utilização do *né* e do *tá* pela PCP. E nesta HTPC houve grande utilização do *aí*. Isto pode indicar que a PCP está pedindo explicitamente a aceitação de validade ao outro participante, conforme sugerem Halliday (1994) e Thompson (1996). Assim, na interação, isto pode significar que a PCP quer e valoriza a participação das professoras na construção do conhecimento e tenta diminuir o poder. O “*aí*” tem várias significações, uma delas é que se apresenta como um marcador lingüístico, que pode revelar intenção de se alterar as relações interpessoais de modo a torná-las mais próximas das participantes às vezes indica uma seqüência temporal ou conseqüência das ações, podendo equivaler a “portanto”(excerto41/HTPC III: ...se faltar **aí** fica truncado porque perde, **aí** eu tenho que voltar...).

Nesta HTPC a PCP utiliza dentro da modalidade, indicando a exigência dela:

Modulação alta: PCP43: *Quem tá começando agora **deve ter** um compromisso de participar, assim a gente começa a desenvolver o trabalho, se faltar *aí* fica truncado porque perde, *aí* eu tenho que voltar.....*

PCP32: *...**Tem que** ficar claro na cabecinha do aluno.*

PCP52: *... todo professor **tem que** trabalhar leitura é lógico se a I dá aula de História depois ela vai trabalhar esses conhecimentos específicos, como a F também, mas hoje todos professores **têm que** trabalhar leitura, isso é cobrado pela sociedade, né? A cultura.....Mas hoje é fundamental que as pessoas aprendam a ler e pra ler **tem que** ter paciência, concentração.....isso ele **tem que** aprender aqui.*

PCP72: *Então vocês **vão ter que** fazer uma listinha para eu entregar....*

PCP73: ... *Só que você **tem que** destacarentão você **tem que escolher** uma que você vai trabalhar semanalmente ou quinzenalmente.*

PCP80: *Mas só que **tem que ter** uma certa frequência, regularidade.*

PCP86: ...*Mas assim, ele **tem que** perceber assim que são os melhores, quem fez bem feitinho, quem cumpriu com todas as atividades, né? Então.....*

A modulação alta pode demonstrar que a PCP é administradora do processo e que as professoras não participam das decisões e parece que devem repetir os modelos. Na fala das professoras não encontrei a modulação alta.

Esta HTPC contribuiu para relembrar os procedimentos de leitura que deveriam ser trabalhados. As professoras deveriam aplicar o texto sugerido pela PCP nas suas salas e destacar a seqüência didática trabalhada na próxima reunião. Esta HTPC serviu para uma troca de experiências por que a professora iniciante teve a chance de falar como ela estava trabalhando em suas salas. As professoras que lecionam, desde o início, no Projeto participaram mais ouvindo e o maior número de falas foi da PCP e da nova professora. Não houve envolvimento de todas as professoras porque alguns assuntos desta HTPC já tinham sido tratados em outro momento. A forma como foi exposta a pauta sugere que as professoras trabalhem a seqüência didática nas suas aulas para maior aprendizagem dos alunos, conforme sugestão da PCP e orientação da Diretoria de Ensino. Isto tira a iniciativa e criatividade das professoras, uma vez que são induzidas a reproduzirem o que lhes é indicado pela PCP e pela Diretoria de Ensino. Perdura, portanto, o arraigado ato de transmissão, inibindo o professor de possível iniciativa e, portanto, de desenvolvimento.

Para que a prática não continuasse, a PCP poderia pedir para as professoras mais antigas apresentarem o que foi visto em outras reuniões com relação à seqüência didática ou os procedimentos de leitura. A PCP deveria dar voz às professoras mais

antigas que participaram mais ouvindo. Da mesma forma, a PCP deveria estimular mais as professoras que estão desde o início a se posicionarem. Não houve muito envolvimento delas nesta HTPC. Houve uma participação relevante da nova professora falando sobre suas experiências na sala de aula. A reflexão deveria ser coletiva e não apenas com a participação de somente algumas.

■ HTPC IV (29/08/2005)

Contexto de situação:

Campo: Uma HTPC com as duas professoras (denominadas A e T) que ministram as aulas do Projeto Hora da Leitura cujo objetivo era descrever a aula, utilizando o texto, Detalhes, sugerido pela PCP (excerto/HTPC IV: PCP2:...*O gente, olha eu passei um texto...pra vocês fazerem uma atividade, vocês conseguiram? Do texto Detalhes...*)

Relações:

As professoras A e T que iniciaram o Projeto Hora da Leitura no segundo semestre e a PCP. A PCP já conhecia as duas professoras que já lecionaram na minha unidade, sendo que T e a PCP iniciaram uma relação profissional amistosa quando trabalharam juntas num projeto de recuperação nas férias.

Relato da HTPV IV:

As professoras e a PCP sentaram em círculo numa das salas da escola (sala de vídeo). A reunião iniciou às 12h 20. Nesse dia, participaram somente duas professoras

que iniciaram o projeto no segundo semestre e a PCP, as outras não puderam estar presentes.

A PCP iniciou a reunião justificando o porquê da gravação em fita cassete, e solicitou, conforme conversado anteriormente, a autorização. Ela frisou que a sua função de PCP seria analisada para o desenvolvimento do trabalho de mestrado. Depois retomou o assunto da reunião anterior. Somente a professora T havia participado da HTPC anterior. A PCP havia pedido às professoras na reunião anterior que trabalhassem o texto “Detalhes” de Luís Fernando Veríssimo nas suas salas para que elas relatassem como tinham trabalhado. A professora A pegou o texto com a PCP, naquela reunião. A PCP começou relembrando, citando os temas de maneira resumida, isto é, os assuntos já tratados na reunião anterior, tais como: inferência, conhecimento prévio, intertextualidade, tipologia textual, citando alguns exemplos e disse que na, próxima reunião, retomaria os assuntos porque não estavam na pauta do dia e não havia tempo suficiente naquele dia. A professora A perguntou se ela tinha passado toda a parte teórica para as outras, e a PCP respondeu que sim, mas providenciaria o material para ela depois. A PCP perguntou: o aluno lia pra quê? O que seria intencionalidade? A PCP começou a falar que intencionalidade referia-se ao modo que o emissor usava o texto para buscar sua intenção. A PCP perguntou e respondeu ela mesma, isto é, fez uma pergunta com efeito retórico. Frisou ela (PCP): é diferente se eu vou escrever um texto para o professor ler ou para o Presidente ou o Prefeito de nossa cidade ler. Qual efeito o texto vai produzir? Qual a intenção? Depois a PCP continuou a ler pra quê? Citou alguns objetivos, por exemplo: ler para escrever, o produto final seria um livro, um texto, uma carta, etc; ler para coletar argumentos para um debate, uma simulação de júri; ler para decorar para um teatro, um jogral, um sarau; ler para buscar subsídios de um texto, de uma fita, um vídeo; ler para não esquecer, por exemplo, para fazer um

fichamento, um resumo, uma resenha; e ler para gostar de ler que um dos objetivos do Projeto Hora da Leitura e o produto final seria o gosto, o prazer e, principalmente, o hábito de leitura. A PCP perguntou para A se ela tinha uma cópia do Projeto Hora da Leitura, e ela disse que não. Mas a professora A disse que estava trabalhando com leitura como ensinaram na faculdade, pois teve uma disciplina Leitura lá, mas não explicou (professora A) como trabalhava. Ela (professora) continuou dizendo que deu leitura diferenciada voltada justamente para estimular o hábito de leitura e que trabalhava contos, crônicas, teatro, literatura infantil etc. A professora A parecia querer trocar experiências, falar como ela trabalhava.

A PCP disse que aquelas reuniões seriam trocas de experiências, e perguntou se ela poderia trazer seu material para todas. A professora A continuou dizendo que estava trabalhando também com o projeto Trilha de Letras. A professora T perguntou sobre um curso de capacitação para os professores sobre leitura, que iria iniciar em breve. A PCP informou como ela poderia se inscrever. Como somente a professora T havia participado da reunião passada começou a relatar como havia trabalhado o texto “Detalhes” com os seus alunos. Ela iniciou perguntando se eles conheciam a história da Cinderela, relatou que eles ficaram na dúvida e se Cinderela era moça que o príncipe tinha beijado. A PCP perguntou se seria ela ou alunos contariam a história. A professora T respondeu que ela mesma ia contar, porque dramatizava mais e perguntou se estava correto o seu antes da leitura. A PCP disse que sim, que é uma das formas, e frisou que o interessante seria saber como a professora A, por exemplo, trabalharia o mesmo texto, o antes, o durante e o depois da leitura e comentou que poderia haver uma diferenciação, mas o objetivo principal era a compreensão do texto. A PCP perguntou para T qual série ela havia trabalhado o texto, e ela disse que tinha sido com a 5ª, 6ª e 8ª séries. A professora T perguntou se poderia fazer perguntas no meio da história como,

por exemplo, o que iria acontecer. A PCP respondeu que sim. E a T continuou dizendo que passou a escrever a parte teórica, a definição de crônica. E perguntou para a PCP se essa ação era antes ou depois? A PCP disse para esperar e ver como cada professora iria trabalhar. E T continuou relatando quealaria na próxima aula sobre o autor. A PCP disse que isso era importante (excerto?HTPC IV:PCP22: *Tem uma característica peculiar, né? De textos com uma dose de humor*) e que Luís Fernando Veríssimo tinha uma característica muito peculiar – o humor. E T disse que isso seria o antes da leitura do texto, e depois começaria a ler o texto na íntegra. A PCP fez perguntas sobre o texto durante a leitura da professora, frisando que algumas informações, talvez, só o professor tivesse acesso, tais como o porquê de o autor escolher nomes em alemão para os personagens. Disse a PCP que quem escrevia contos de fadas era um alemão chamado Jacob Grimm e que ele era filósofo e escritor; seu irmão o Wilhelm também era referência no mundo dos contos de fadas e que eles compilaram e publicaram os contos de fadas. Contou, também, que estes contos eram famosos no mundo inteiro e eram de origem alemã. A PCP disse que esse conhecimento prévio, a princípio, primeiramente pertencia ao professor, mas que devia ser passado para o aluno. A PCP perguntou como T trabalharia depois da leitura e ela disse que faria a descrição da carruagem e a estrutura de narração também,alaria sobre espaço, conflito, etc. A PCP perguntou se elas perceberam que havia dois textos ali. Elas balançaram a cabeça afirmativamente. E a PCP continuou falando que havia ali a chamada intertextualidade, que seria a relação da crônica atual e o conto de fadas, pois em nenhum momento o autor, Luís Fernando Veríssimo fala da Cinderela. T disse que trabalharia o aspecto da mulher, também. A PCP diz que seria fundamental o aluno saber o que era crônica e o aluno devia ter este conhecimento prévio do conto de fadas para fazer as inferências necessárias, porque senão ele poderia não compreender o texto. A professora A disse

que trabalhou de maneira diferenciada com a história de Chapeuzinho Vermelho e comentou um pouco sobre isso. Depois a PCP perguntou para professora A o que era paráfrase e ela respondeu que era um texto com o mesmo assunto, mas sem mudança de estrutura, era o falar com “minhas palavras”. Perguntou a PCP o que seria paródia. A mesma professora responde que era o texto com a mesma estrutura, mas com alterações no conteúdo, que remetiam ao texto original. Depois citou o exemplo de Chapeuzinho Vermelho, que trabalhou com seus alunos. A PCP disse que já trabalhou até no Ensino Médio com a história de Chapeuzinho Vermelho, dividindo a sala em grupos. Um grupo contou a história com se fosse um texto jornalístico; outro em história em quadrinhos; outro mudou o protagonista e o antagonista; outro contou a história como eles conheciam, e afirmou que o resultado foi muito bom e que os alunos gostaram muito desse trabalho. Depois A disse que já fez teatro também com a história de Chapeuzinho, mudando também os protagonistas. A PCP disse que se lembrava do teatro e continuaria o assunto na próxima reunião. A seguir, a PCP cobrou das professoras a entrega dos projetos de leitura e dos portfólios, que deveriam ser entregues na Diretoria de Ensino. Depois falou das professoras que se afastaram e disse que, na reunião seguinte, passaria uma avaliação para elas sobre as HTPC, em seguida pediu que a professora A trabalhasse o mesmo texto com seus alunos para relatar também o antes, o durante e o depois da leitura. A PCP agradeceu a presença de todas e deu por encerrada a reunião e disse que seria bom ter a contribuição da professora A naquelas reuniões. Todas se despediram e terminou a HTPC às 13h10 (excerto?HTPC IV: PCP45: ...*Tchau, meninas. Até a próxima reunião*).

O foco da HTPC foi o relato da professora que trabalhou o texto Detalhes de Luís Fernando Veríssimo por solicitação da PCP na reunião anterior. A PCP começa citando alguns assuntos tratados na reunião anterior e pergunta para que o aluno lê com a

intenção de testar o conhecimento das professoras. Ela mesma apresenta a definição e os possíveis objetivos de leitura, enfatizando que o Projeto Hora da Leitura deve estimular o gosto e formar o hábito de leitura. A PCP pergunta a professora A o que é paráfrase e paródia, com a intenção de testar os conhecimentos da professora. Assim, o objetivo principal da PCP é ser provedora, fornecendo orientações às professoras T e A (novatas no semestre). O conhecimento foi passado pela PCP e construído através da transmissão, isto é, não contou com a participação das professoras. A PCP transmite o conhecimento técnico para as professoras, solicitando que façam uma relação com a prática de sala de aula. Conforme revela o quadro destacado no início deste capítulo, nesta reunião, as professoras participam muito desta HTPC, falando sobre suas experiências.

Com relação às falas da PCP:

1)Atitude:

a) Apreciação:

PCP9: *Que bom! (A PCP estava elogiando o trabalho relatado pela professora)*
Então eu comecei aqui com as meninas que essas reuniões serão troca de experiências então você pode trocar conosco aí, e o que nós temos, nós vamos sempre estar trocando porque é assim que a gente aprende.

b) Juízo:

PCP10: *Ótimo! Então você têm um material muito rico, né? Então você já tá bem assim...*

PCP21: *Ah ótimo!*

PCP28: *Isso é alemão mesmo.....*

PCP36: *Certo é isso mesmo!*

Significa que a PCP faz um julgamento pessoal de elogio e admiração porque ela acredita que assim se aproximará mais das professoras e diminuiria a assimetria.

2) Compromisso:

a) Modalizador de probabilidade/inclinação

PCP30: *É acho que depende da sala né, gente? Passar essa informação pro aluno porque se for uma sala boa pode ser uma informação relevante, né? E depois da leitura como você trabalharia?*

Resposta da professora T 21:

T21: *Eu vou apresentar a descrição. Uma apresentação das características, eu posso trabalhar descrição porque daí fala da carruagem, da mulher, né?*

PCP40: *Acho que eu cheguei a ver.*

b) Modalidade: negação e/ou né (pedido de confirmação)

PCP10: *Ótimo! Então você já tem um material muito rico, né? Então, você já tá em assim...*

PCP27: *Que palavras você acha que eles não entenderiam?* (Coloca uma voz em relação a um opositor, duas vozes são implicadas, conforme discutido por Bakhtin).

Resposta da professora T:

T18: *Por exemplo, o nome do rapaz, eu acho que é alemão, né?*

PCP32: *Então, aí gente, vocês perceberam que são dois textos, né?.....* (é um comando modalizado).

Nas respostas das professoras:

T18: *Por exemplo, o nome do rapaz eu acho que é alemão, né?*

A12: *Bom! A paráfrase eu desenvolvo o texto com o mesmo assunto sem mudar, eu mudo a estrutura dele, né?*

● **Outras observações desta HTPC (29/08/05) :**

Excessiva utilização do *né* e do *tá* pela PCP. Isto significa que a PCP está pedindo explicitamente a aceitação de validade ao outro participante, conforme sugerem Halliday (1994) e Thompson (1996). A intenção da PCP é envolvê-las no diálogo e não impor. Assim, na interação, isto pode significar que a PCP quer e valoriza a participação das professoras na construção do conhecimento.

Nesta HTPC a PCP utiliza dentro da modalidade:

Modulação alta:

PCP28: [...] *Então é isso aí, gente, é um conhecimento prévio que, o professor **tem que** ter esse conhecimento prévio, entenderam? Então, nem tudo vai depender do aluno quer dizer que algumas informações que nós passamos pros alunos o professor que **tem que** passar porque isso aí foge um pouquinho do contexto social, histórico, então não tem como ter esse conhecimento, certo?*

PCP29: *Isso então. Essa é uma informação que o professor **tem que** saber.*

A modulação alta pode demonstrar que a PCP é administradora do processo e que as professoras não participam das decisões e parecem que devem repetir os modelos. A voz da instituição é que prevalece, em alusão ao conceito de Bakhtin.

a) Características lingüísticas das interações:

Metafunção interpessoal: sempre que se usa a linguagem para interagir com o objetivo de influenciar atitudes e comportamentos (Eggins, 1994, p.149; Thompson, 1996, p.24 apud Romero 2004, Butt et all, 1995, p.66)

Observa-se que as funções de fala mais freqüentes são:

Declaração: PCP4: *Mas aí eu passo pra vocês. [...] que tem alguns objetivos pra escrever, aí o produto final seria um livro, um texto, para escrever uma carta, ler para coletar argumentos, um debate, uma simulação de júri, um seminário; ler para decorar, aí para um teatro, um jogral; ler para buscar subsídios, num texto, numa fita, num vídeo; ler para não esquecer, por exemplo, para fazer um fichamento, um resumo, uma resenha e ler para gostar de ler, que é um dos objetivos do projeto a Hora da Leitura aí o produto final seria o gosto, o prazer e o hábito, principalmente para estimular o hábito da leitura. Então, eu comecei assim apresentando o projeto...*

Pergunta: PCP11: *Você poderia trocar?*

Reposta da professora T:

T3: *L, o nosso curso também vai começar, o nosso, né? Leitura! Nós vamos fazer, tá sabendo L. que o pessoal que vai fazer leitura vai começar na FATEA?*

PCP16: *Você nem vai contar a história, vai pedir pra que eles contem?* O ‘nem’ destaca um comando modalizado.

PCP27: *Que palavras você acha que eles não entenderiam?*

PCP32: *[...] ... mas em algum momento o autor cita a história da Cinderela?*

Comando: PCP28: *[...] Então é isso aí, gente, é um conhecimento prévio que, o professor **tem que** ter esse conhecimento prévio, entenderam? Então, nem tudo vai depender do aluno quer dizer que algumas informações que nós passamos pros alunos o professor que **tem que** passar porque isso aí foge um pouquinho do contexto social, histórico, então não tem como ter esse conhecimento, certo?*

PCP29: *Isso então. Essa é uma informação que o professor **tem que** saber.*

A modulação alta pode demonstrar que a PCP é administradora do processo e que as professoras não participam das decisões e parecem que devem repetir os modelos.

De acordo com o objetivo proposto pela PCP esta HTPC foi coerente em iniciar o processo de reflexão crítica das professoras, ressaltando uma maior participação da professora T, relatando sua proposta para se trabalhar o texto solicitado. A PCP fala que as reuniões são trocas de experiências, portanto, a liderança que ela quer exercer está pautada na colaboração entre as partes e no enriquecimento mútuo, mas continua centralizando sua fala. É importante pontuar que a maioria dos textos selecionados e utilizados nas HTPC, a PCP já havia trabalhado com seus alunos em suas classes. A PCP, trouxe outros textos das orientações técnicas da Diretoria de Ensino de sua região.

A PCP deveria pedir para as professoras apresentarem os textos que estavam trabalhando na sala de aula, verificando através do relato delas, como elas começam a trabalhar leitura e só depois fazia as intervenções necessárias. A PCP deveria perguntar, ainda mais, sobre as experiências das professoras porque desta forma elas estariam explicitando suas práticas para a PCP entendê-las e intervir, se necessário, como, por exemplo, perguntar da relação ou articulação do PHL com o PPP.

■ HTPC V (05/09/2005)

Contexto de situação:

Uma HTPC com as professoras que ministram as aulas do Projeto Hora da Leitura com o objetivo de discutir a seqüência didática, utilizada na sala de aula com a crônica sugerida pela PCP, fazer uma avaliação das HTPC anteriores e discutir sobre a exposição dos trabalhos no Fórum de Educação.

Relações: Três professoras de Língua Portuguesa denominadas: M, T e A, uma professora de História denominada I e uma professora de Geografia denominada F, totalizando cinco professoras e a PCP. A PCP já conhecia todas as professoras e mantinha uma relação profissional amistosa com todas.

Relato da HTPC V:

As cinco professoras e a PCP sentaram-se em círculo numa das salas da escola, denominada sala de vídeo. A reunião iniciou-se às 12h20 e tinha como pauta uma avaliação das reuniões anteriores, a exposição dos trabalhos no Fórum de Educação e principalmente, o relato das professoras da seqüência didática da atividade, sugerida pela PCP na HTPC anterior, com o texto “Detalhes”, de Luís Fernando Veríssimo. Após passar uma ficha de avaliação para as professoras, preparada pela PCP, todas discutiram o que seria exposto no Fórum de Educação. Depois as professoras relataram os temas que estavam trabalhando na sala de aula para se escolher o que seria exposto. Finalmente, combinaram o dia e o horário para a montagem da exposição dos trabalhos do Projeto Hora da Leitura daquela Unidade Escolar. A PCP retomou a pauta, lembrando os assuntos tratados nas últimas HTPC. Depois pediu que a professora T contasse como ela trabalhou o antes, o durante e o depois da leitura do texto indicado pela coordenadora. A professora T disse que começou pelo conhecimento prévio, que era o antes, e perguntou aos alunos se eles conheciam a história da Cinderela, porque eles diziam que lembravam, mas faziam confusão com outras histórias. Depois dos comentários dela e dos alunos, ela (T) leu a história para eles, dando pistas, fazendo um jogo de adivinhação do que não estava escrito. Depois os alunos descreveram os personagens e, durante a história, levantaram hipóteses, trazendo os contos para os dias atuais. Em seguida, ela falou da estrutura da narração, da descrição e de paródia

(excerto/HTPC V: T10: *Justamente aí eles descreveram como era o antes, como era roupa, depois também eu falei da estrutura da narração pra gente trabalhar, descrição, ação e o durante levantaram hipóteses, trouxeram o conto para os dias de hoje, falamos de paródia*). A PCP perguntou à T quem fez a leitura, e ela (T) disse que foi ela mesma. Depois a professora traçou um paralelo com as mulheres atuais que ficavam esperando príncipes encantados, e concluiu que as coisas mudaram. A PCP elogiou (excerto?HTPC V: PCP45: *Isso!*) a professora, e perguntou, para testar, sobre os dois personagens do texto Helmuth e Helga e o porquê da escolha desses nomes pelo autor. A professora respondeu que são alemães e a PCP perguntou a quem eles se referem, mas foi a professora A que respondeu que era ao Green. A PCP confirmou que se tratava de Jacob Green que era referência no mundo do conto de fadas e que a escolha desses nomes talvez tivesse essa intenção por parte do autor. A PCP disse que os alunos podiam não ter esse conhecimento prévio, mas o professor devia tê-lo para uma melhor compreensão do texto, e perguntou à professora F, para ver como ela entendia, o que tornava o texto engraçado. A professora F disse que era o espanto do personagem com a transformação da carruagem em abóbora e dos cavalos em ratos. A professora A completou que o personagem se assustou porque estava fora do seu contexto, e a esposa perguntou se ele bebeu. A PCP perguntou, para saber o que elas conheciam, o que provava que aquele era um texto da atualidade, e se sabiam que a intertextualidade era presença de um texto dentro do outro. A professora T disse que alunos achavam que ele (personagem) estava bêbado mesmo. A PCP destacou algumas expressões que são da atualidade, tais como “filhinho de papai...quer levar na conversa” etc. Depois a PCP explicou o que é crônica. A professora T fez um comentário sobre a discussão dos alunos, o que provocou risos de todas. Depois a PCP ressaltou que primeiro se devia trabalhar o título, isto é, verificar o conhecimento prévio dos alunos que eles

construíram sozinhos, e perguntou às professoras o porquê da escolha do título “Detalhes”. T disse que se chamava “Detalhes” porque o autor pegou detalhes do conto da Cinderela. A disse que o autor relatou com detalhes o dia do Helmuth, começando pelo café da manhã. Depois a PCP perguntou o que era crônica, e a professora A respondeu que era tempo. A PCP falou que era uma história do dia-a-dia e que antes as crônicas tinham caráter histórico. Falou também que Machado de Assis afirmou que as primeiras crônicas deviam ter surgido com as vizinhas fofoqueiras, e que a pitada de humor é característica bem marcante do Luís Fernando Veríssimo. Disse que poderia trazer a biografia mais detalhada do autor do texto, se elas quisessem, e enfatizou que deveria ficar claro para o aluno, essas informações. A professora T completou: para entreter, para ter prazer, interpretar... A seguir, a PCP pediu às professoras que pegassem aquele quadro que ela havia passado numa das HTPC, e continuou: ler para....tem que ter um objetivo, afirmou e o produto final seria, por exemplo, responderam as professoras; ler para escrever e o produto final seria um livro, um texto, uma carta, um bilhete. Disse que a professora I estava trabalhando com cartas e que antes deles escreverem, leram várias cartas para diferenciar carta pessoal, comercial, de amor para depois produzirem uma carta. E continuou: ler para coletar argumentos para um debate, uma simulação de júri, um seminário; ler para decorar para uma apresentação teatral, um sarau; ler para buscar subsídios num texto, numa fita, num vídeo; ler para não esquecer, para fazer um fichamento de um livro, um resumo, uma resenha ou até uma prova se for o caso; e completou: ler principalmente para gostar de ler, que era um dos objetivos do Projeto Hora da Leitura, para estimular o prazer, o hábito. A PCP disse que a leitura podia ser aprendida, mas era um processo de paciência, principalmente, neste mundo de corre-corre atual. E completou, que, quando passávamos um texto ou um livro para o aluno a primeira coisa que ele fazia era

verificar o número de páginas, parecia automático. A professora A disse que não se podia impor a leitura e que se devia deixar, quando possível, eles escolherem o livro porque o resultado seria melhor. A PCP perguntou à professora A o seguinte: se não fosse obrigatório que jeito deveria ser? A professora A respondeu se fossemos obrigar, o aluno não leria, e falou do romance de Daniel Penack, contou que ele levou um livro, o famoso “tijolão”, para uma sala indisciplinada e começou a ler, a rir e os alunos ficaram intrigados para saber o que ele estava lendo, então ele começou lendo um pedaço e outro no outro dia, assim por diante, até acabar o livro. E disse que, a partir dali, os alunos já não escolhiam mais os livros pela sua espessura. A PCP disse que não conhecia esse autor, e achou interessante. Depois afirmou que uma estratégia interessante era começar a contar uma história e não contar o fim (excerto/HTPC V: PCP66: *Então isso seria interessante, uma estratégia é você começar a contar uma história e não contar o fim, aí você cria aquela expectativa aí você fala, quem quiser saber o final da história pega tal livro...*), e pedir aos alunos que lessem o livro para saber o final da história. A professora F disse que, quando os alunos estavam fazendo bagunça, ela parava de ler e ficava esperando até que eles pedissem para ela continuar. A PCP terminou a reunião às 13h10 agradecendo a presença de todas, lembrando a exposição dos trabalhos no Fórum de Educação, e se despediu das professoras (excerto HTPC V: PCP79: *Da melhor forma a gente vai levar lá tá bom? Combinado? Muito obrigada. Tchau*).

O foco da reunião era ouvir o relato da atividade sugerida pela PCP na HTPC anterior e avaliar. A PCP aceitou a contribuição da professora T, ouvindo seu relato, mas fez algumas intervenções com perguntas para avaliar e houve a participação das outras professoras com suas respostas e/ou comentários. A PCP deu oportunidade para todas falarem (87 turnos e 1547 palavras), mas pontuou alguns aspectos importantes

para serem utilizados nas aulas de leitura. Houve uma interação entre as participantes e uma troca de conhecimentos, mas houve uma pequena participação das professoras M e I, nesta atividade, e as professoras novatas, isto é, que iniciaram no segundo semestre participaram mais ativamente, falando mais que na HTPC anterior. A PCP também aprende com as professoras novatas que trazem informações que ela desconhecia, por exemplo, quando a professora A fala sobre um escritor Daniel Penack. O objetivo da PCP era verificar o que as professoras sabiam a respeito da seqüência didática a ser trabalhada nas aulas de leitura e colaborar com o conhecimento que já possuíam, acrescentando mais informações.

- Observa um turno de falas em maior número das professoras juntas.
- A PCP orienta quanto à organização dos trabalhos que serão apresentados no Fórum de Educação depois começa a ouvir o relato da professora sobre como ela trabalhou o texto Detalhes de Luís Fernando Veríssimo, seguindo as orientações dadas pela PCP na HTPC anterior.
- Remetendo-se às teorias de ensino-aprendizagem percebe-se que a PCP estimula as professoras a responderem através de questões, modalizando sua pergunta porque tenta “quebrar” a postura de imposição, com o objetivo de diminuir a assimetria, de ordem colocada pela PCP devido a sua função. O objetivo é fazer com que a professora sintasse à vontade para falar de sua aula.

PCP 40: *Gostaria de comentar um pouquinho T?*

Resposta da professora T:

T7: *O antes que é conhecimento prévio, né, L. ?*

- A PCP utiliza o processo com modalizador para solicitar o comentário da professora T. Este é utilizado para a aula da professora.

- Utilizando-se a Teoria da Valoração a PCP estimula a resposta da professora, atribuindo um juízo ao que foi falado:

T9: *Todos conhecem, mas sempre tem um que não lembra, faz confusão de uma história pra outra, não é aquela com um sapatinho e tal, daí eu comecei a contar, a mostrar, tá vendo ó, isso aqui é o antes, cada um comentando e tal, e quando foi o depois eu li a crônica que é maravilhosa, né? E fui dando pistas, o jogo de adivinhação, e aí o vai acontecer e tal. Lendo o que não tá escrito, né?*

PCP 42: *Exatamente! (aprovação) Isso que é (definindo) inferência, eles conseguiram identificar o conto da Cinderela junto com a crônica.*

T10: *Justamente aí eles descreveram como era o antes, como era a roupa, depois eu também falei da estrutura da narração pra gente trabalhar descrição, ação e o durante levantaram hipóteses, trouxeram os contos para os dias de hoje, falamos de paródia.*

PCP 44: *Muito bem! Nisso nós paramos você conseguiu trabalhar esse texto? A única informação ali que, eu vou trazer o texto pra você M, dá licença só um minutinho, que aqui tem dois personagens, ai Helmut e Helga então por que o Luís Fernando Veríssimo escolheu esse nomes? Falei semana passada, você gostaria de falar A? Por quê?(clara pergunta para testar)*

A8: *Porque são alemães, né?*

PCP45: *Isso!*

Esta expressão “isso” aparece nos turnos de fala da PCP, valorizando o acerto e pode estar destacando mais uma vez o reforço às respostas corretas.

- Percebe-se a utilização do “né” ou “tá” na maioria dos turnos de fala da PCP:

Também seria uma forma de modalidade, pois a finalidade do “né” ou “tá” (entendido como fazer), conforme afirma Halliday (1994) é pedir claramente uma aceitação de validade aos outros participantes da interação, podendo significar que a PCP valoriza a

participação das outras professoras na construção do conhecimento realizado através do diálogo.

Nesta HTPC percebe-se 27 (vinte e sete) vezes nos turnos de fala da PCP os “né” e “tá”.

No turno de fala de algumas professoras, também, observa-se a utilização do “né”.

Na transcrição, pude observar que utilizo freqüentemente o “né” ou “tá” que pode revelar indício de pedido de aceitação do que foi perguntado ou para chamar as professoras a responder.

A PCP contribui para a reflexão conjunta porque as professoras falam mais sobre suas experiências. A PCP faz as intervenções perguntando e estimulando as professoras a participarem mais da reunião e conseqüentemente da construção de conhecimento. A atividade aplicada na sala era o ponto de partida para reflexão do grupo. Houve uma reflexão na ação e sobre a ação, de acordo com Schön, citado na fundamentação teórica.

Por outro lado, a PCP poderia ter trabalhado a seqüência didática com as professoras na prática, isto é, elas representariam os alunos na aula. Depois poderia perguntar como foi trabalhada a leitura daquele texto pela PCP e como elas participaram e só depois elas trabalhassem este texto na sala de aula para uma apresentação posterior, isto é, relatando como os alunos participaram da atividade de leitura. Assim, poderia verificar outras possibilidades da seqüência didática, ouvindo outras sugestões.

A seguir, apresento um resumo da análise dos dados.

4.3 Resumo da análise dos dados

Destaco o método de análise e seus respectivos resultados:

- a) Referindo-se à quantidade de fala das participantes: Em todas as HTPC a PCP apresentou um número de turnos maior que as professoras individualmente, mas as professoras juntas apresentaram um número de turnos maior do que a PCP. Assim numericamente ela, PCP, deu espaço para a participação das professoras, conforme apresentado nas páginas 90 e 91 deste estudo. Em quatro das cinco HTPC analisadas a PCP apresentou um número maior de palavras que as professoras juntas. Portanto, a PCP centralizou as HTPC, mas deu espaço para a participação das professoras.

- b) Referindo-se à função de fala: As primeiras HTPC são dominadas pela PCP com comandos, perguntas, declarações, mas na maioria das HTPC analisadas observa-se maior participação das professoras juntas. Essa era uma preocupação constante da PCP, que as professoras falassem mais porque assim ela conheceria a prática pedagógica das professoras (BRUNER, 2001). A PCP revela seu papel de dirigente nas interações.

- c) Referindo-se ao objetivo da função de fala: a PCP autoriza ou não ações, avalia, fornece informação, diz como será feito, passa resumo, aprova, cobra tarefas, faz elogios etc. Percebe-se que as professoras expõem muito mais suas opiniões no segundo momento (ou semestre). Há um início de um processo

reflexivo quando as professoras começam a descrever suas aulas, falando de suas experiências.

- d) Referindo-se aos modos das funções de fala: a PCP modula a estrutura de Comandos para estimular as professoras a responderem através de questões e para diminuir a assimetria entre as participantes, mas não o deixa de fazer.
- e) Referindo-se à modalidade: A PCP utiliza em quase todas HTPC uma modulação alta refletindo a posição de comando da PCP nas interações, mas observa-se que no segundo momento há uma tentativa de diminuição deste poder.

A seguir, destaco o quadro com o resumo de método de análise e seus respectivos resultados.

Método de análise	Resultados
Quantidade de fala	Depende do propósito da interação. A PCP tende a falar mais, centralizando as HTPC, mas deu espaço para a participação das professoras.
Função de fala	As primeiras HTPC são dominadas pela PCP com comandos, perguntas, declarações, mas nas últimas observa-se maior participação das professoras, confirmando o propósito da PCP, fazer com que as professoras falassem mais para conhecer a prática pedagógica delas.
Objetivo da função de fala	A PCP avalia, autoriza ou não ações, fornece informações, diz como será feito, cobra tarefas, faz elogios etc, mas percebe-se que as professoras expõem suas opiniões falando mais no segundo semestre. Há um início do processo reflexivo quando as professoras começam a descrever suas aulas, falando de suas experiências.
Modos das funções de fala	A PCP modula a estrutura de Comandos para diminuir a assimetria entre as participantes, mas não o deixa de fazer.
Modalidade	A PCP utiliza em quase todas HTPC uma modulação alta refletindo sua posição de comando, mas observa-se que no segundo momento há uma tentativa de diminuição deste poder.

Quadro 12: Método de análise e seus respectivos resultados

Resumindo, pode-se observar que a análise feita com vistas à primeira pergunta de pesquisa, **Como a PCP participa das HTPC?**, revela que as interações foram desenvolvidas sob a condução da PCP e, apresentaram como características lingüísticas maior produção de turnos das professoras juntas. Observou-se que em três das cinco HTPC analisadas, a PCP apresenta maior número de palavras do que as professoras juntas, que, em função da sua organização não privilegiaram o processo crítico reflexivo das professoras. A reflexão ficou evidenciada por parte por parte da PCP/pesquisadora com o desenvolvimento das ações com base em Smyth (apud Liberali, 1999 e Romero, 1998). Este processo reflexivo efetivou-se como instrumento formativo e sistematizador da reflexão na prática e sobre a prática. Destaco dois aspectos singulares, revelados na análise dos dados, refere-se de um lado, à compreensão de que a prática da PCP é um espaço singular de criação. Por outro lado, relaciona-se ao significado da reflexão como ponto de partida para que a PCP se constitua como investigadora de sua própria prática. As professoras iniciaram o processo reflexivo descrevendo suas aulas (HTPC IV). Assim, conhecer o que as professoras pensam sobre o assunto discutido nas HTPC, faz com que a PCP conheça a prática pedagógica das professoras (BRUNER 2001).

Retomando a análise de dados visando resposta à segunda pergunta de pesquisa, **Como o conhecimento é construído?**, posso concluir que as interações possivelmente possibilitaram a construção do conhecimento quando as professoras relatam a utilização da seqüência didática indicada pela PCP (HTPCIV), mas as professoras nas primeiras HTPC participaram mais ouvindo e nas HTPC finais interagem mais a partir do relato de suas experiências, apresentando uma reflexão prática. A PCP atua mais como instrutora e colega-colaboradora, mas tenta desenvolver a consciência reflexiva, partindo das ações das participantes e de suas práticas pedagógicas, trazendo à tona o

papel da PCP e das professoras nas reuniões. Concordo com Habermas, citado no capítulo da Fundamentação teórica, que o conhecimento tem sempre um propósito que vai ao encontro das necessidades e interesses do ser humano. A PCP dentro desta perspectiva crítica desempenha o papel de líder, que ocupa uma posição de poder, tentando fazer intervenções ou provocar transformações nas suas HTPC. As primeiras HTPC revelam uma reflexão técnica (calcada na teoria) e não consegui promover uma reflexão crítica das professoras como gostaria. A PCP como líder, neste sentido é o par mais desenvolvido e faz uso de sua experiência e conhecimento dentro da interação.

A PCP apresenta uma atitude pós-moderna porque questiona sua função dentro do seu contexto educacional e se dispõe a fazer uma auto-avaliação e discutir seu papel para melhorar a qualidade de seu trabalho e efetivar uma mudança na micro-estrutura.

Tendo discutido os dados para responder às perguntas de pesquisa, passo agora para as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção tem como objetivo tecer alguns comentários e reflexões sobre o que este trabalho significou para mim. Para tal, retomo alguns dados discutidos e comentados sobre a pesquisa e, na seqüência, apresento as contribuições que esta realização trouxe para minha vida pessoal e profissional e, finalmente, reflito sobre questões futuras que poderão ser desencadeadas a partir das conclusões a que cheguei até aqui e de outras possibilidades de exploração dos mesmos dados.

Histórico da pesquisa

Havia duas necessidades marcantes que me levaram a procurar o programa de mestrado da Universidade de Taubaté: a primeira, um maior envolvimento com o universo acadêmico, a segunda, a urgência de me informar sobre o que estava acontecendo na minha prática como PCP, trazendo-me algumas inquietações, tais como: A minha atuação como PCP contribui para a prática docente?; Por que algumas atividades com o grupo de professores surtem efeito e outras não?; O que faltam para que todas as atividades possam ter um bom resultado?. Estas duas necessidades e cobranças pessoais levaram-me a estudar as diversas possibilidades da língua materna dentro da Lingüística Aplicada porque descobri que poderia analisar a minha atuação como PCP, partindo das ocorrências lingüísticas (materialidade lingüística) desenvolvidas nas HTPC com as professoras. Finalmente, o grande sonho tornava-se realidade, fazer um curso de mestrado porque as minhas condições financeiras não eram suficientes para tal. Através da bolsa mestrado oferecida pelo Governo da rede Estadual de Educação, consegui concretizá-lo. A professora Doutora Marlene S. Sardinha Gurpilhares motivou-me, também, para tal estudo quando fiz Pós Graduação Lato

Senso, curso realizado na minha cidade. Ela sempre me incentivou a fazer o curso de mestrado *stricto sensu* na UNITAU. Sentia a necessidade de um aprimoramento profissional que pudesse trazer contribuições ao meu ambiente de trabalho.

Há um consenso hoje em torno da idéia de que o profissional da educação seja capaz de recriar ambientes de aprendizagem. E isto significa que os Professores Coordenadores Pedagógicos, assim como os professores, devem ser críticos, reflexivos e autônomos, mostrando disposição para buscar novas possibilidades e novas compreensões, contribuindo para o processo de melhoria da qualidade de ensino.

Os dados da pesquisa foram coletados em duas etapas, no primeiro e segundo semestres do ano de 2005. Todas as HTPC foram gravadas em áudio e depois transcritas para serem analisadas. Através da análise e da interpretação dos dados procurei responder às duas perguntas de pesquisa, a saber:

■ **Como a PCP participa das HTPC?**

■ **Como o conhecimento é construído?**

Considerando o objetivo principal desta pesquisa, ou seja, analisar a minha própria atuação de PCP na implementação do Projeto Hora da Leitura em HTPC, pude perceber que a construção do conhecimento fundamentalmente permeada pelo dialógico, ou seja, pelo social como apontados na fundamentação teórica nas perspectivas de Vygostsky e Bakhtin. Qualquer que seja o tipo de reflexão desenvolvida (técnica, prática ou crítica) são permeadas pela linguagem. A reflexão crítica e o aprofundamento das teorias de ensino-aprendizagem favorecem perceber nossa prática e entendê-la para, então, reconstruir nossas ações, visando uma melhoria educacional no contexto no qual estamos situados, mas que desenvolver a reflexão crítica do outro é um processo lento e complexo que exige um planejamento minucioso. Neste sentido, a Gramática-sistêmico-funcional foi um instrumento lingüístico eficaz para entender como se

realizou concretamente a interação entre a PCP e as professoras no desenvolvimento do Projeto Hora da Leitura. Devemos voltar nossa atenção não só para o que os professores (alunos) e o PCP dizem e fazem, mas para o como dizem e fazem, tentando traçar um movimento reflexivo crítico de nossas ações em HTPC ou em sala de aula porque revelam as condições em que a interação é produzida, possibilitando ou não uma construção conjunta do conhecimento. O conhecimento tem sempre um propósito que vai ao encontro das necessidades e interesses do ser humano. O PCP dentro desta perspectiva crítica, sempre, vai desempenhar o papel de líder que ocupa uma posição de poder, mesmo tentando fazer este poder tornar-se mais colaborativo, porque sua intenção é fazer intervenções e provocar transformações através da conscientização dos valores do grupo social. Portanto, observar, aprender e compreender o contexto no qual estamos inseridos é fundamental para efetivar uma mudança pedagógica. O educador deve abrir um espaço mais democrático na escola, permitindo uma maior participação dos aprendizes, incentivando-os a falarem mais porque nesta relação dialógica encontraremos muitas vozes que facilitarão a construção do conhecimento de forma colaborativa. Percebi que como PCP tinha, muitas vezes, uma postura tradicional de detentora do saber a ser transmitido e que o processo de auto-avaliação é extremamente difícil. Comecei a perceber meus reais posicionamentos nas interações, trazendo-me grandes conflitos e desconfortos. Percebi que esse conflito é traço da reflexão crítica porque consegui detectar minhas falhas para modificá-las em outras interações quer seja como professora ou como PCP. Necessito trabalhar mais com a perspectiva crítica e me observar mais para efetivar mudanças no meu contexto de trabalho. Hoje, através da reflexão crítica, aprendi que o processo de construção do conhecimento é essencialmente dialógico e que acontece através da interação e o papel do outro é fundamental. Assim, as HTPC poderiam ter propiciado um desempenho melhor das

professoras no Projeto Hora da Leitura se estas fossem voltadas e planejadas desde o início dentro de uma perspectiva crítica, mas só tive este conhecimento no final de meus estudos do mestrado.

O estudo contribuiu para o meu desenvolvimento, tanto em nível pessoal como profissional. Em nível pessoal, percebi um grande amadurecimento em mim porque o conhecimento me modificou, hoje sou outra pessoa porque tomei consciência da minha prática como PCP com vistas a possíveis transformações na implementação de outros Projetos, outras HTPC, na sala de aula e, principalmente que minhas ações podem influenciar os professores com quem trabalho no meu contexto de atuação. Percebi, também, uma estreita relação entre Vygostky e Bakhtin dentro da interação. O primeiro apresenta uma relação permeada pelo social e o segundo apresenta o dialógico como, fundamentalmente, um ato social. Portanto, o dialógico permeia o pedagógico e permeia minha relação comigo mesma. Assim, o dialógico permeia tudo, não existe uma relação solitária, ou seja, tudo é resultado das relações polifônicas permeadas pela linguagem. Para Piaget, por exemplo, a interação é um pretexto. Na perspectiva de Schön, a prática profissional é caracterizada pelas situações de instabilidades e incertezas que nem sempre são resolvidas pelo profissional, pois seu repertório de conhecimentos e experiências não dá as respostas exigidas no dia-a-dia do exercício da profissão. Estas situações de instabilidades fazem suposição a conhecimentos técnicos adquiridos nos processos formativos, daí a relevância de se tornar um profissional reflexivo com capacidade de ver a prática como espaço ou momento de reflexão crítica.

Portanto, em relação ao nível profissional aprendi que o processo reflexivo-crítico depende não só do embasamento teórico, mas também, de prática dos participantes na interação ao usá-lo, nesta pesquisa, nas HTPC. Assim, concordo com o provérbio que diz: “O peixe será o último a enxergar a água” porque só através da

reflexão crítica e do aprofundamento das teorias de ensino-aprendizagem podemos perceber nossa prática e entendê-la para, então, reconstruir nossas ações, visando uma melhoria educacional do contexto no qual estamos situados. Quanto mais o profissional ler, conhecer, entender, estudar, mais crítico tenderá a ser e se tornará consciente de suas ações frente ao seu contexto profissional. Portanto, devemos nos voltar para o próprio contexto para efetivar uma mudança de si próprio e contribuir para a mudança do outro. Este é um trabalho que se caracteriza como pós-moderno porque apresenta uma sensibilidade crítica de olhar o mundo a sua volta, houve um micro deslocamento, que poderá ser aprofundado, estudando-se as contribuições de Foucault, nesse sentido. Este estudo foi um grande exercício da prática reflexiva porque pude descrever minha própria ação, fazendo-me voltar para ela, ao informá-la e confrontá-la para, então, perceber como poderia reconstruí-la de maneira satisfatória para atingir os objetivos traçados.

Percebi de maneira bem evidente que quando a PCP (ou professor) fala muito e tem o poder total sobre controle de sua situação pedagógica a intervenção pode ser autoritária. Assim, esta pesquisa permitiu-me perceber que linguagem e relações sociais constituem a atividade mental (construção do conhecimento), trazendo à tona o papel do PCP (ou professor) na interação e, também, as relações de saber, confirmando que o discurso do sujeito é efeito de práticas e de toda a formação social. Assim, há um resgate do papel do PCP (ou professor), o papel da interação, o papel do outro, do social. Percebo a importância de se trabalhar com uma pedagogia dialógica e reflexiva-crítica, isto é, o PCP deve ser um interlocutor e trabalhar essa dialogicidade em todas as atividades educacionais.

A Gramática-sistêmico-funcional, como instrumento de análise, contribuiu para revelar as características lingüísticas no ato de realização das HTPC, principalmente no

aprofundamento da teoria da Valoração, fazendo-me perceber que podemos utilizar a linguagem para interagir com o objetivo de influenciar atitudes e comportamentos (Eggins, 1994, p.149; Thompson, 1996, p.24 apud Romero 2004, Butt et all, 1995, p.66)

Considerando que o foco deste de estudo foi poder responder às perguntas de pesquisa, algumas questões percebidas na coleta de dados ficaram sem o devido aprofundamento. Havendo, assim, espaço para maiores possibilidades de investigação futura que destacarei agora:

- (a) Pode-se explorar na perspectiva discursiva, por exemplo, quais os efeitos de sentido do discurso do coordenador ou de coordenadores? E como eles se materializam? Por exemplo, a questão da polifonia poderá ser analisada pelo ponto de vista de Authier-Ruvuz que parte de Bakhtin e se aprofunda na parte psicanalítica, dentro da análise do discurso, determinando categorias de análise denominadas heterogeneidade.
- (b) Confrontar o discurso de vários coordenadores no seu contexto de atuação e verificar o que há de comum ou em que divergem. Por exemplo, verificar se outros PCP fazem emergir as relações de poder-saber no seu discurso. Principalmente, aqueles PCP que desempenham vários papéis e são revelados na materialidade lingüística de seu discurso.

EU X VOCÊS X NÓS

Nesta pesquisa, ora o “Eu” reflete a Instituição, ora reflete a professora de Língua Portuguesa e quando se utiliza dos “Nós” e “Vocês” reflete o papel do coordenador e sua relação de poder. Poder-se-ia verificar, mais atentamente quando aparece o “Eu”, o “Nós” e o “Vocês”.

Verifiquei, ainda, que uma análise lingüística oferece inúmeras possibilidades e que, a partir dos dados coletados, posso ainda desenvolver estudos sobre esse discurso do PCP que reflete o poder-saber. O PCP queira ou não é detentor do poder e se utiliza da relação de poder-saber (excerto/HTPC I- PCP 2: *Nas reuniões. E como eu disse, eu estou aqui para somar, para colaborar com vocês, é uma troca de experiências, de conhecimentos. Eu não sou a “dona da verdade”, eu também estou na sala de aula, estou estudando. É uma troca de experiências, vocês vão aprender e eu, também. Nós vamos fazer algumas discussões teórico-metodológicas. Como trabalhar a leitura na sala aula/ Qual a metodologia? Nós vamos estudar algumas tá bom?*). O PCP ou professor deve buscar, sempre ser mais reflexivo crítico e desenvolver a reflexão.

O PCP não tem uma identidade fixa e que acaba afetando o Projeto Hora da leitura porque contribui, através de suas outras experiências, para o trabalho das professoras na sala de aula. Este estudo proporciona a possibilidade de se verificar os vários papéis do PCP e seus efeitos de sentido, o jogo de identidade. Além desse dado, foi possível perceber o uso freqüente da expressão “tá” e “né” freqüente nos meus turnos, possibilitam outros estudos que se iniciaram nesta pesquisa. Assim, pude verificar que uma análise lingüística oferece inúmeras possibilidades e podem possibilitar outros estudos, neste sentido.

Esse exercício de reflexão crítica, inicialmente, foi feito para contribuir com o desenvolvimento de outros Coordenadores na sua prática, mas pode auxiliar os professores na sua prática de sala de aula, também, porque quer seja na relação professor-alunos ou na relação coordenador-professores há construção de conhecimento. Este trabalho não se encerra aqui, pois essa pesquisa abre perspectiva para novos caminhos a serem percorridos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *A Escola Reflexiva, in Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed. 2001.

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo. Cortez. 2003.

ARAÚJO, M. A. F. *De professor a coordenador: uma avaliação crítica da atuação profissional*. Dissertação de Mestrado. UNITAU-SP, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4^a ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M./VOLCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução do francês de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo:Hucitec, 1929/1995.

BARROS, D. L. P. e FIORIN, J. L. (orgs.) *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. 2^a ed. São Paulo: Edusp. 2003.

BUTT, David et al. *Using Functional Grammar: An explore's Guide*. National centre for English Language Teaching and Research Macquaire University, Sydney NSW, 1995.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos*. Brasília, 1998.

BRESSANE, T. B. R. *Construção de identidade numa empresa em transformação*. Dissertação de mestrado- PUC-SP, 2000.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre. Artmed. 2001.

CASTRO, Solange T. Ricardo. *A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de inglês*. Tese de Doutorado, PUC. São Paulo, 1999.

CASTRO, Solange T. Ricardo. *A linguagem e a reconstrução da ação docente: um estudo com professoras de Inglês de um curso de Letras*. In: M.C.C. MAGALHÃES (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 145-165.

CASTRO, Solange T. Ricardo e ROMERO, Tânia Regina de Sousa. *A linguagem na formação do educador*. In: CASTRO, Solange T. Ricardo e SILVA, Elisabeth Ramos (orgs.) *Formação do profissional docente: Contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada*. Taubaté: Cabral, 2005.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____ *Um programa de formação contínua: In mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 19-34.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. S. (org) *O coordenador Pedagógico e o Espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

COLL, César Salvador *Psicologia do ensino* – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 147-151

DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na Educação*. São Paulo. Cortez. 1994.

DANIELS, H. (Org.) *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos*. SP: Papirus. 1994.

_____ *Uma introdução a Vygotsky*. SP: Edições Loyola, 2002.

_____ *Vygotsky e a pedagogia*. SP: Edições Loyola, 2003

.

DOLZ & SCHNEUWLY, *Genre et progression textuale en expression orale et écrite éléments de aux textes argumentatifs (mimeo)*, 1994.

EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London, Pinter Publishers, 1994.

ESTEFOGO, F. *Reflexão Crítica: caminhos para novas ações*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. PUC-SP. 2001.

FONTANA, R. e CRUZ, M. N. da. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo. Atual. 1997.

FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. SP : Papyrus. 1994.

_____ *Vygotsky e Bakhtin*. SP: Ática. 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2004 (coleção leitura).

GIMENEZ, T.; ARRUDA, N. I. L.; LUVUZARI, L. H. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. In: *Revista Intercâmbio*. Volume XII. LAEL- PUC SP, 2004

GOES, M. C. R. *A criança e a escrita: Explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever*. In A.L.B. Smolka & M.C.R. de Góes (Orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar*. SP: Papyrus. 1995.

HABERMAS, J. *Teoria da la accion comunicativaII*. 1ª ed. Espanha: Taurus Humanidades, 1999.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*/Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Guaracira Lopes Louro-10ª ed.- Rio de Janeiro:DP&A, 2005.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to systemic functional linguistics*. Londres, Pinter Publishers, 1994.

LIBERALI, F. C. *O Desenvolvimento Reflexivo do Professor*. The ESpecialist, vol.17:1. 1996

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para reflexão crítica*. Tese de Doutorado. PUC-SP, 1999.

LIBERALI, F.C. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.87-117.

LIBERALI, F. C. ; ZYNGIER, S. *Caderno de reflexões para os orientadores e monitores do CLAC/UFRJ*, 2000.

LIBERALI , F. C. ; MAGALHÃES M. C. C. ; ROMERO T. , Autobiografia, diário e sessão reflexiva : atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, Leila e RAMOS, R. C. G. (ORG) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas : Mercado de Letras, 2003. p.131-165.

LOCK, G. *Functional English Grammar: An introduction for second language teachers*. New York: Cambridge University Press, 1996, p.147-173

MACEDO, C. M. M.de. *A reclamação e o pedido de desculpas: uma análise semântico-pragmática de cartas no contexto empresarial*. Tese de doutorado-PUC-SP, 1999.

MAGALHÃES, M.C.C., *Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma Prática Crítica*. In: *The ESpecialist*, São Paulo, vol.19 n. 2. Editora da PUC-SP.1198 p. 169-184. 1997

MAGALHÃES, M. C. C. *A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos*. In: MAGALHÃES, M. C. C. (ORG.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MAGALHÃES, M. C. C. *A Linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos*. In: MAGALHÃES, M. C. C. (ORG.) *A formação do professor como um profissional crítico*.Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.59-85.

MAGALHÃES, M. C. C. *Características lingüísticas do processo reflexivo*. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 189-202.

MAGALHÃES, M. C. C. *Pesquisa em formação de educadores: a pragmática como negociação de sentidos*. Cadernos de Estudos Lingüísticos.Campinas. UNICAMP, 1996. v.30, p. 57-70.

MAGALHÃES, M. C. C. e CELANI, M.A. *Reflexive sessions: a tool for teacher empowerment*. In: Revista Brasileira de Lingüística Aplicada e estudos de Linguagem. VOL. 5, nº 1. Belo Horizonte. ALAB. 2005.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: A. P. DIONÍSIO; A. R. MACHADO; M. A. BEZERRA (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

MARTIN, J. R. and ROSE, D. *Working with discourse meaning beyond the clause*. London. New York. Ed. Continuum, 2003.

MASCIA, M. A. A. *Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de Língua Estrangeira*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2002.

MATE, Cecília Hanna *O Coordenador Pedagógico e as relações de Poder na Escola*
In: PLACCO, Vera Mariad S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.(Orgs.) *O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

OLIVEIRA, M. K. *vygostky*.SP: Scipione, 1993.

MELÃO, T. *Práticas Discursivas e, transformação: aulas e sessões reflexivas*.
Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem. PUC-SP.
São Paulo. 2001.

MOITA-LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas. Mercado de Letras. 1996.

MOITA-LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas. Mercado de Letras. 2003.

NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo. Martins Fontes. 1997.

NININ, M.O.G. *Instrumentos investigativos na formação contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador*. Dissertação de Mestrado. São Paulo. PUC-SP.2002.

ORLANDI, P. E. *Análise de Discurso, Princípios e Procedimentos*. v.1.2 ed. Campinas: Editora Pontes, 1999.

ORTALE, F. L. *Quando o foco é a professora...conflitos na interação com uma professora de língua estrangeira*. Dissertação de Doutorado. Instituto de Estudos de Linguagem. Campinas, 2003.

PERRENOUD, P.; tradução Patrícia Chittoni Ramos. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POLIFEMI, M. *Desenvolvimento de coordenadores: possibilidades de aprender a trabalhar aprendendo*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. PUC- SP, 1998.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1997.

REIS, A. V. S. A. *Autobiografia como instrumento de reflexão crítica*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. UNITAU-Taubaté-SP, 2006.

ROMERO, T. R. S. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de doutorado- PUC-SP, 1998.

_____, T. R. S. *O coordenador pedagógico em tempos pós-modernos*. Revista the ESpecialist, v. 25, nº especial (1-22), 2004.

SANTOS, V. B. M. P. dos. *O perfil das comunicações internas escritas em uma empresa brasileira: um estudo de caso sobre o contexto de produção e as realizações discursivas em locais de trabalho*. Tese de Doutorado-PUC-SP, 2002

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner – How professionals Think in Action*. New York: Basic Books. 1983.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução: Roberto Cataldo Costa Alegre. Porto Alegre. ArtMed. 2000.

SÓL,V. S. A. Modelos de supervisão e o papel do formador de professores. In: *CONTEXTURAS – Ensino Crítico de Língua Inglesa* N. 8 APLIESP – LAEL – PUC-SP, 2005. P.55-78.

SMOLKA, A. L. B. *Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. Trabalhos em Lingüística Aplicada n. 18*, 1991.

_____ e GÓES, M. C. R. (Orgs) *A linguagem e o outro no espaço escolar*. SP: Papyrus. 1995.

_____ e WERSTCH, J. *Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin & Lotman*. In: Daniels (Org.) *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos*. SP: Papyrus. 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. 9 ed, São Paulo, Libertad, 2001

VEIGA, I.P.A. (Org.) *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1995.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP: Ícone. 1998.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. SP: Martins Fontes. 1998.

_____ *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1995.

WILLIAMS M. and BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers – A social constructivist approach*. 6 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ANEXOS

TRANSCRIÇÃO DAS HTPC

HTPC I (18/05/2005)

PCP1: Boa tarde, meninas! Hoje vamos falar sobre o que este Projeto Hora da Leitura visa? Estabelece? O que quer? Visa enfatizar a leitura de diversos gêneros. Que gêneros são esses? Como vocês estão trabalhando? Será uma troca de experiências. Trarei exemplos... Vocês irão trabalhar diversos gêneros como os da Literatura popular, os contos, as crônicas, os poemas, os textos dramáticos, as letras de música, as charges, as tiras e outros. Este espaço que o governo criou é pra quê? Para o desenvolvimento do gosto da leitura é o primeiro ponto, os alunos têm que começar a apreciar conhecer os diversos gêneros, segundo ponto. Terceiro ponto iniciar o processo através dos textos que os alunos mais gostam, dos textos que mais atraem os alunos para depois partir para textos mais complexos. Uma das exigências do governo é sobre o perfil dos professores:

Primeiro: um professor que goste de ler, independente da área/disciplina que leciona, isto é, não seja da área de letras. Porque qualquer pessoa que lê terá esta facilidade, pois não posso ensinar ou passar alguma coisa que não gosto. Como vou “dar aula” de Português se não gosto de Português. É inviável. Então, este professor tem que ter sensibilidade para a literatura clássica, contemporânea e popular, qualquer tipo e articular o trabalho de vocês com os demais professores. Acho que isto não tem ocorrido. Não sei se vocês têm feito?

S1: Eu já tenho conversado. Tenho feito este paralelo.

PCP2: isto é importantíssimo. Para que este projeto “funcione” tem que ser um trabalho interdisciplinar e tem que estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola. Então tudo isso nós vamos ver aos poucos. Nas reuniões. E como eu disse, eu estou aqui para somar, para colaborar com vocês, é uma troca de experiências, de conhecimentos. Eu não sou a “dona da verdade”, eu também estou na sala de aula, estou estudando. É uma troca de experiências, vocês vão aprender e eu, também. Nós vamos fazer algumas discussões teórico-metodológicas. Como trabalhar a leitura na sala aula/ Qual a metodologia? Nós vamos estudar algumas tá bom? É ... ele fala no seu projeto de atividade permanente. O que vocês entenderam por atividade permanente? Todas receberam o projeto? Receberam? Alguém se lembra? A S falou alguma coisa sobre isto?

H2: Não recebi.

PCP3: Eu vou tirar cópia pra você. Então esta atividade permanente é uma organização didática que vocês deverão ter em todo o processo da Hora da Leitura. Se quiserem anotar!

M1: É diária? Por exemplo, se eu for trabalhar contos eu já sei como eu vou começar, a estratégia, isto é, estabelecer parâmetros tanto para a fábula ou para a crônica, não é isso?

PCP4: Isso, mas só que você tem que estabelecer uma ação pedagógica que se repete de modo regular. Por exemplo: uma vez por semana eu vou trabalhar só conto ou eu vou trabalhar só crônica.

M2: Já foi dito? Pode ser mensalmente?

PCP5: Sim. Então vocês vão trabalhar quinzenalmente ou semanalmente ou mensalmente. Tem que ter uma regularidade. Vocês vão estabelecer, mas tem que ter uma regularidade, tá bom?

PCP6: O segundo ponto que vamos ver é a leitura compartilhada. O que é leitura compartilhada?

M3: Essa leitura compartilhada já foi falada, é o professor lendo junto do aluno é isso?

PCP7: Tá certinho! É ler com o aluno e ser o professor um leitor, o próprio professor vai ler junto, por isso, leitura compartilhada, atividade conjunta professor-aluno, tá? Nós vamos estudar também, digamos assim, as estratégias de leitura. Como trabalhar o texto “antes da leitura”, “durante a leitura” e “depois da leitura”. Nós vamos ver no decorrer das reuniões. E, vamos fazer também uma seleção dos gêneros textuais para a leitura. Que tipos de textos nós vamos utilizar. Eu vou trazer alguns exemplos que vocês poderão aplicar na sala de aula. E se deu certo ou não deu? Por que não deu? O procedimento didático que será enfatizado. Primeiro leitura em voz alta, a leitura programada e a leitura expressiva. Nós vamos ver cada tipo de leitura. E como vocês tem feito a avaliação dos alunos? Vocês já pensaram em avaliação?

I1: O curso diz que não é pra ter uma avaliação. Ligada a notas. Mas...

M4: Na verdade, ela deu até um exemplo de estabelecer “carinhas” para avaliar (*Smile*). Se foi bom colocamos uma carinha feliz, senão a triste. E não foi falado em notas, até então: A, B, C.

D1: Como eles não sabem disso! Eu estou dando conceitos numa folha à parte, registrando porque senão eles não fazem.

PCP8: Então, gente. A avaliação não é só o conceito. Como os alunos estão se saindo? Qual é o desempenho do aluno? É o envolvimento dele, a participação, isso vai contar. Agora, a forma se vai ser conceito de A a E ou carinhas “smile” etc... Vocês vão determinar.

I2: Pode ser nosso critério?

PCP9: O critério é de vocês. Mas o aluno tem que ter este “feedback” porque como ele vai saber se ele está aprendendo?

I3: Nós vamos estabelecer!

D2: Mas os alunos cobram. Qual é a nossa nota do bimestre?

PCP10: Vocês têm caderneta?

I4 e D3: Temos. Vamos colocar conceitos.

PCP11: Vocês podem lançar estes conceitos, mas a secretaria não.

S2: Até então é informal. Mas quando chega o Conselho, os representantes participam e vão ver que não tem nota.

D3: Uma idéia! Dividir a caderneta, um diário para duas salas e colocar só a média.

PCP12: Vocês poderão registrar a participação individual ou coletiva do aluno que vale para o conselho.

M5: Você gostaria de ver como dividimos?

PCP13: Deixa eu ver! Participei de algumas reuniões na Diretoria de Ensino e peguei alguns textos e tenho utilizado nas minhas aulas, também. Então vamos fazer uma troca? É um auxílio. E vocês passam o que vocês têm para mim, tá?

F1: Nós vamos trabalhar com eles individualmente e coletivamente a avaliação?

PCP14: Sim. Esta parte da avaliação eu vou deixar a critério de vocês. É lógico que tem que ter um “feedback” do aluno, até para verificar o desempenho dele. Por que um aluno está participando mais e outro não? Tá bom? Na próxima semana nós vamos continuar, ok? Já bateu o sinal. Tchau, tchau.

HTPC II (23/05/2005)

PCP1: Boa-tarde! Oi, tudo bem com vocês?

Ô gente, agora eu coloquei aí no quadro, vocês me desculpem, porque eu tentei colocar um retro-projetor, e eu coloquei todo o material de transparência, só que primeiro a sala tá muito clara, tentei a biblioteca e não deu certo também, então nas próximas reuniões eu vou xerocar e vocês vão trabalhar em duplas, tá? Até pra economizar, porque o material é bem extenso. Então eu coloquei assim, a primeira parte minha: O que é ler, pra vocês? Que conceito vocês têm de leitura? Porque existem vários conceitos aí! Tá? O que vocês entendem por ler? O que é ler?

Vocês podem falar à vontade, aqui não têm o que é certo e o que é errado! Todo mundo tá aqui pra aprender. Vamos discutir o que é ler?

D1: Acho que, quando a pessoa lê, ela ativa a sua imaginação, a sua capacidade de criar também, porque ela passa a viver num outro mundo. Ela tá lendo ela passa a viver no mundo da leitura, né? Então eu acho que incentiva a criança no sentido de construir um mundo na cabeça dela. É saber que ela pode viver aquele mundo através da leitura, e também para aprender as coisas melhor, né? Têm todo um aparato.

PCP2: Quem mais gente? M; O que é a leitura para você?

M1: Pra mim ler não é só pegar no livro, ou numa fábula, ou num conto, e estar lendo, né? Pra mim, só de você ver a leitura, o que aconteceu com você no decorrer do dia, já passa a ser uma leitura, né? Embora a primeira aula que eu trabalhei com os meus alunos, nós não tínhamos livros, né? Ainda. Nós não sabíamos o que nós iríamos trabalhar. Então, o dia que eu cheguei na sala; o que que eu vou dar pra eles? Aí eu pedi que eles comessem a fazer uma leitura daquilo que aconteceu com eles no final de semana? Quais foram as reportagens que eles assistiram? O que aconteceu com o nosso mundo? Foi bem na época que o Papa morreu, né? Fala pra nós a trajetória? Como foi isso? Desde quando? Então eles começaram a fazer essa leitura, tanto da questão política, também eles fizeram a leitura. Eu acho que ler é; é... o tempo todo você está lendo! Né?

PCP3: Mas aí eles escreveram?

M2: Só oral!

PCP4: Só oral?

M3: Só oral!!

S1: Eu fiz também sobre o Papa! Eu trouxe uma reportagem de jornal, comentei com eles, perguntei quais as reportagens que eles assistiram, o que eles sabiam? Nós fizemos um comentário! Aí, alguns, depois que eu li, né? A reportagem eles fizeram um comentário no caderno sobre o que compreenderam sobre o Papa; né?

PCP4: Certinho! S, H?

S2: Até porque a gente não faz só leitura de coisa escrita; né? A gente faz leitura de imagem!

PCP5: Isso! Exatamente! É isso que eu gostaria que vocês colocassem. Que jeito que é uma leitura de imagem?

S3: Isso aí, eu trabalhei nas primeiras aulas, porque pra mim ler é saber se locomover, se virar, viver mesmo; né?

Então eu trouxe vários logotipos, que já estão marcados, eu falei: nós vamos ler hoje; e coloquei todos na lousa. Aí, eles perguntaram o que nós vamos ler? Eu disse: Nós vamos ler isso aqui! Quem quer ler isso aqui? Aí um mais espertinho leu. É a Rede Globo! Aí o outro falou assim: Ah! Novela, olha lá! É Malhação! E aí foram puxando outros: Não é propaganda de pizza! Então, além disso, carro; né? Ah! Isso é um Mercedes Benz! Eu vou ter um, um dia!

Então temos várias imagens né?

Depois cada um foi; também, escolheu uma imagem, escreveu o que quis escrever, eu achei engraçado, como quando você olha as vezes uma imagem, transmite uma outra coisa pra pessoa. Ele falou da propaganda da pizza! Lembrou da pizza, de certo ele tava com fome, né? (risos...) Lembrou da propaganda da pizza com o guaraná antártica. Eu jamais iria pensar isso!

M4: Eu acho que eles têm mais dificuldade ao falar do que ao escrever; né?

PCP6: Têm! Mas eles falam tanto! (risos...)

M5: É isso mesmo! Eles falam, mas isso é cultura!

F1: Têm aluno que não consegue erguer a voz! Têm aluno que eu nem consigo ouvir a voz quando ele começa a ler!

M6: Ele fala informal, né?

F2: E ler também é expressar, né? É que eu também passei um texto, eles tavam lendo, eu tava lendo um texto com eles, e é legalzinho! No texto era assim; claro, o personagem tinha que se expressar, sabe? E ele falou que ficou nervoso? Aí eles faziam nervoso....Chorar..... porque eles tavam chorando? Eu achei legal porque todos eles estavam participando. Aí toda hora o aluno queria lê mais um pedacinho. Eles ficaram meio reprimidos, eles não queriam ler; mas aí eu lia e eles se expressavam. Eu achei interessante!

PCP7: Tá ótimo! E a I? Como fez o trabalho com eles? (risos...) Eu fiquei sabendo que a I tá fazendo um trabalho maravilhoso. (risos...)

I1: Eu levei pra eles uma crônica sobre o dia das mães, mas era pra sair uma semana antes; não deu!

É; trabalhei com eles a crônica, li com eles na sala, representei; lendo; aí, deixei que alguém, quem quisesse ler; eles leram, deixei em aberto os grupos, não cobre de ninguém! Quem queria apresentar, montar, apresentar essa crônica que era o teatro.

E saiu uma turminha. Aí saí com uma turminha pra apresentar, e se desinibiram, e até que foi assim. Criança que nem falava na sala, se saíram bem! E eles aprenderam. Teve até uma mãe que veio. Arrumaram o cenário, trouxeram todas as coisas, eles fantasiaram, e até elaboraram; aumentaram coisa na crônica que nem existia, né? Então a criatividade, a imaginação deles; e eles gostam desse tipo de trabalho!

PCP8: Então, viu gente, como cada um aqui têm conceito de leitura? Então todos esses conceitos aí, realmente existem. Depende da linha de pesquisa, digamos assim. Isso nós vamos discutir alguns depois, tá? Então eu trouxe um texto pra vocês, que vocês vão fazer uma leitura; nós vamos comentar; nós vamos, é... definir o conceito de leitura na prática, tá? Eu não sei se alguém já conhece? Alguém já conhece? Fica quietinho quem já conhece! Esse texto já foi trabalhando planejamento. Vocês estavam no planejamento?

M7e I2: Não!

PCP9: Não?

H1 e F3: Não!!

PCP9: Então, eu trabalhei no planejamento até uma parte de leitura, mesmo pra todos professores.

H2: Dos que eu conheço é da época da adolescência!!

F4: É, né!

F5: Olha que é bem antes; não?

H3: Só se eu não tive adolescência!! (risos...)

PCP10: Ô H, faz uma leitura pra gente, do jeito que está aí!

H4: Do jeito que está?

PCP11: Isso!

H5: Poema Genial.

Não te amo mais!

Estarei mentindo dizendo que ainda te quero como sempre quis!

Tenho certeza que nada foi em vão. Sinto dentro de mim que você não significa nada. Não poderia dizer jamais que alimento um grande amor.

Sinto cada vez mais que já te esqueci.

Jamais usarei a frase “eu te amo”.

Sinto; mas tenho que dizer a verdade.

PCP12: Então, todos vocês fizeram a leitura do texto dessa forma como a H fez? Agora vocês vão fazer ao contrário, tá? Do final para o início, e veja o que acontece!

H6: Eu tenho isso aqui em inglês em casa!

PCP13: O que aconteceu? Então? Agora eu vou pedir para a I que leia ao contrário.

I3: Sinto que sinto. Mas tenho que dizer a verdade, eu te amo e jamais usarei a frase “já te esqueci”.

Sinto cada vez mais que alimento um grande amor.

Não poderia dizer jamais que você não significa nada.

Sinto dentro de mim, que nada foi em vão.

Tenho certeza que ainda te quero como sempre quis.

Estarei mentido dizendo que não te amo mais.

Completamente diferente! (risos...)

PCP14: Mudou né? Mudou. Gente! Olha como que vocês, é..., analisaram da primeira leitura e da segunda leitura. Qual a diferença de uma pra outra?

M8: Que num amava mais, na primeira; e na segunda que deixou de amar. E a segunda, é que é o texto de verdade! (risos...)

F6: Muito Interessante!!

M9: Eles fazem isso em sala de aula!

PCP15: Fazem?

I4: Mas isso é sacanagem! (risos...) É eles fazem. Eles mesmos elaboram. De início é uma belezinha!

PCP16: Esses alunos pelo menos... que já fazem textos parecidos, até pra montar isso pra eles, até seria interessante passar para os alunos, né? Então gente, diante desse texto, o que é a leitura então? Vocês fizeram a primeira leitura e vocês construíram o sentido do texto! Não foi assim? Que a pessoa que tá falando no poema não amará, e a segunda leitura que vocês fizeram aí, do final pro início dá um outro sentido. Não dá? Que a pessoa realmente ama! Então, isso que é ler! É construir sentidos, tá? Isso que é ler! Essa é a definição de leitura, tá, que nós vamos trabalhar. Então, é..., vocês poderão até usar esse texto, aí, na sala de aula, como que os alunos vão receber esse texto aí? Seria interessante, tá? Ô gente! Olha eu vou passar uma folhinha pra vocês que tá quase na hora; vocês deverão colocar o nome, a data de hoje, tá? E vocês poderão me entregar

na segunda-feira, mas essas questões aqui são pessoais. Como eu falei pra vocês; o nome de vocês não vai ser destacado. É só pra gente ter um ponto pra começar a trabalhar! Então eu preciso conhecer vocês, porque nem todos aqui são da área de letras, como vocês mesmos me falaram. Então eu gostaria que vocês respondessem essas perguntas; aí pode me entregar na segunda-feira que vem, tá? Então isso aí é só pra um início, tá gente? Depois nós vamos começar a trabalhar cada parte. Eu espero que vocês tenham gostado, tá bom? Tchau! Tchau!

HTPC III (08/08/2005)

PCP1 – Boa tarde! Como vocês estão, meninas?

F1 – Até que dia posso entregar o projeto?

PCP2 – E que tipo de gênero você vai trabalhar? Ô gente olha, quem não veio na reunião passada eu tenho que entregar os projetos que vocês estão trabalhando né, com a Hora da Leitura e a I já está sabendo, é até quinta, mas a T começou a trabalhar agora, aí o que você tiver T a partir de hoje, que você iniciou hoje, você e a C, a C pegou o modelo ?

I1 – Pegou!

PCP3 – Então, eu preciso que vocês coloquem num disquete que está com I, aí o projeto o que vocês trabalharam de Leitura? Tá?

F2 – O que a gente estiver trabalhando, né ?

PCP4 – Isso, mas assim pode exemplificar uma aula, por exemplo, não precisa ser um projeto maior, pode ser o projeto de uma aula, de texto, então...

I2 – Qual o melhor ?

PCP5 – Se você quiser colocar os três: telegrama, teatro, poema ...

F3 – Tem o teatro.

PCP6 – Então o teatro você falou que já trabalhou, seria interessante. Hoje eu vou falar sobre esse gênero, é melhor deixar para você decidir assim diante do trabalho dos alunos, o que eles produziram melhor, o que tá melhor desses três.

T1 – O Lúcia deixa eu explicar, o que eu venho trabalhando ? Eu venho trabalhando já lá na outra escola, então, o que eu venho trabalhando lá, são paródias, poemas, escrever textos, por exemplo, eu conto uma história, tá ? E depois eles vão tendo que descobrir o que está acontecendo na história, por exemplo, a velhinha e o contrabandista, você conhece, né?

PCP7 – Conheço!

T2 – Então eu começo a contar a história e, por exemplo, quando o guarda acha ... ele fala para ela que ele saber qual o contrabando dela, que ela faz né ? Ela, diz que é areia, aí eu começo a perguntar pros alunos o que você acha que tinha naquele saco? Que ela carregava atrás da lambreta, daí mercadoria, droga, é isso, é aquilo, dificilmente um aluno acerta, daí eu tenho que dar uma dica.

PCP8 – Umas pistas, né?

T3 – Justamente! Aí um ou outro acerta, daí eu acabo assim ... hoje eu fiz com a 6ª série. Eles adoraram, aí ganhava um bombom só um aluno que acertou, tá?

–Ah! Isso aí você já vem trabalhando lá na outra escola ?

PCP9 – Ah! Isso aí é interessante.

T4 – Então eu to fazendo esse tipo de trabalho com eles.

PCP10 – Então isso aí você já vem trabalhando na outra escola?

T5 – Já .

PCP11– Aí você vai colocar, relatar o que está sendo trabalhado aqui, então você poderia iniciar já com esse projeto da aula, é um plano de aula, tá?

PCP12 – Porque você tá trabalhando hoje, você tá começando só hoje, agora I, a F já tem outras coisas.

T6– Daí eu venho de lá, eu trago de lá ?

PCP13– Não de lá não, porque você está trabalhando aqui, também.

T7 – Porque eu comecei hoje, hoje foi esse texto que eu trabalhei, já pedi para eles lerem o livro tá? Escolheu o livro, tem que escolher o roteiro, até o roteiro eu iniciei aqui é, vá até a biblioteca e escolha o livro que você aprecia siga o roteiro abaixo, tá? Título do livro, nome do autor, tem que iniciar por aí, edição, editora, resumo do assunto, se o texto foi imenso, oralmente você vai trazer o assunto aqui para mim, mas eu quero que escreva no caderno, tá? A dona T, mas o livro que eu vou ler é dessa grossura, eu quero que você traga, escreva direitinho, o assunto.

PCP14 – Do que trata o livro.

T8 – Do que trata, porque ele leu já sabe, né? Porque daí eu já vou corrigir, ver ortografia, como é que concordância aquela coisa toda, eu começo por aí.

PCP15– Começa por aí né ? Já pode apresentar esse aí.

T9 – Depois, quais os personagens que participam da história, qual o personagem que mais lhe agradou? Por que? Onde se passa a história, que país, cidade, bairro, a ação, né? Porque eu não posso entrar assim onde começa o livro, você sabe, né, coitadinhos, então meu trabalho eu iniciei hoje assim.

PCP16 – Você pegou só 5^a. A ?

T10– 5^aA, 5^a B, 6 E, 6 D.

PCP17 – Tá!

T11 – E foi dessa forma, eu queria pedir já que eu li para eles da velhinha então eu, agora a próxima aula eu vou pedir para eles a leitura expressiva do texto que eu quero que eles se expressem também, tá?

PCP18 – Ótimo .

T12 – É vai ser, por exemplo, uma menina vai ser a velhinha e, o guarda, a gente vai fazer assim, depois a interpretação e compreensão, oralmente, a única coisa que eu pedi para escrever ali foi descrever a velhinha considerando seus aspectos, cite seus modos de ser, porque eu falei que tem o lado psicológico da velhinha, depois para eles fazerem um desenho de acordo com o texto, por que de acordo com texto ? Porque quando o guarda apita e pede para ela parar, ela pára, então eu pensei que, desenha o guarda, a moto, a velhinha fora da moto e o saco na moto, mas a historia que eu contei eu quero que, desenhe o guarda apitando pedindo para ela parar, o saco tem que estar atrás.

PCP19_ E ela está na moto também, né?

T13 – Na moto! Entendeu? Então, eu quero que faça um desenho de acordo... Depois no finalzinho eu coloquei assim no final da história a velhinha foi vencedora ou derrotada, para escrever foi só isso.

PCP20 – Então nós iniciamos aqui, não sei se você teve alguma orientação na oficina pedagógica, você teve ?

T14 – Não ! Eu só fiz uma? Né? Primeiro porque eu peguei só duas aulas de leitura e a outra professora é, tem mais, ela que participa mais, então quase que eu não vou, eu só tenho duas, ela tem mais;

PCP21– Então eu vou combinar com a C para passar o início para vocês, então como que eu comecei o trabalho com as meninas que eu já estão aqui, apresentando os objetivos do projeto, você tem esse projeto? De lá, da Hora da Leitura? A descrição do projeto...

T15 – A tá é um papel que eles deram na 1^a. aula?

PCP22 – Isso, então eu comecei a falar sobre o projeto qual objetivo ...

T16– A tá isso aí eu sei.

PCP23 – Já sabe, né? Então, depois eu já comecei a trabalhar alguns itens, com as meninas, que são utilizados nas aulas. Primeiro o que é ler,tá ? Depois definições mais para o professor né? Os tipos de leitura, o título, a importância do título, a construção de sentidos na leitura, conhecimento prévio, inferência, intencionalidade, tá? Os tipos de textos e os gêneros que eu acho que seria bom para vocês. Depois as atividades permanentes que eu falei, também, e aí vai, eu trouxe vários textos para elas trabalharem na sala de aula e ver como que é o desenvolvimento na sala, tá? E hoje, deixa eu ver, a última reunião foi na semana passada vocês não estavam aqui, então eu solicitei esse projeto, só que esse projeto já era para estar lá na oficina pedagógica, só que eu tô precisando assim no máximo até quarta-feira porque eu tenho uma reunião lá na diretoria de ensino e eu preciso levar

T17 – Pode ser um pouquinho mais L para ficar bem bacana?

PCP24 – Eu vou falar o seguinte, não vai precisar ser um projeto de todas as aulas, é um projeto simples de uma aula.

T8– Pelo menos uma aula.

PCP25– Eles pediram assim se tiver fotografia, se tiver filmagem, aqui ninguém filmou né?

F4 e I3 – Não !

PCP26_ Mas se tiver fotografia, algum cartaz....

PCP27– ... algum cartaz, como que você trabalhou? O início, tá? Antes da leitura, o durante e o depois, é isso que eles querem, aí eu vou falar ó esse é o exemplo de uma aula de cada professor.

T19– O meu caso que eu comecei agora...

PCP28 – Então vou falar lá, então como eu vou na quarta-feira será que para semana que vem você já fez...

T20– Ah ! Já !

PCP29 – Já passaria para mim, então eu vou esperar até semana que vem, pego com as meninas que já estão aqui, que a nossa aula foi atribuída agora e depois eu lera das outras professoras.

T21 – L, só um minutinho, então esse projeto seria assim, o início vai ter o, por exemplo, o objetivo...

PCP30– Justificativa, tudo.

T22– Depois você dá um exemplo da sua aula.

PCP31– A I já até trouxe aqui alguns portfólios, né? Ela vai xerocar alguns exemplos, que os alunos fizeram, o que eles fizeram.

T23– A tá ! No procedimento de como nós estamos trabalhando.

PCP32– A avaliação! Então é o antes da leitura como que você trabalhou o antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura, até na outra reunião eu falei também ler para quê? Então, isso tem que ficar claro na cabecinha do aluno, até eu passei isso aqui você não tem também né?

T24_ Não!

PCP33– Depois você tem que pegar, eu passo para vocês, então ele pode ler... qual objetivo desta leitura? Para escrever e qual seria o produto final, um texto para mural, uma carta, um bilhete ou ele vai ler para coletar argumentos aí o produto final seria um debate, uma simulação de júri, um seminário,ele vai ler para decorar então o caso da, I estará trabalhando com teatro então o objetivo da leitura é ler para decorar,então uma representação teatral, um sarau, um jogral; Ele vai ler para buscar subsídios então um texto, uma fita cassete, um vídeo, né? Para conhecer mais o assunto; Ele vai ler para não

esquecer, para fazer um fichamento, um resumo que você pediu pros alunos, uma resenha, tá? Ou ele vai ler para gostar de ler, o produto final seria o gosto, o prazer, o hábito.

T25 – É isso que eu quero deles, gostar de ler.

PCP34– Isso! A princípio o objetivo do projeto a Hora da Leitura inicialmente é esse, mas não vai ficar só com esse objetivo, depois a intenção é que os alunos tenham conhecimento de diversos tipos de texto, tudo bom M? Certos, diversas tipologias.

T26 – Certo!

PCP35 – Esse é que é o objetivo também do projeto a Hora da Leitura, tá? Então nós falamos a intencionalidade tá? E hoje gente eu trouxe para vocês um texto até eu comentei com algumas antes que se chama “Detalhes“ é uma crônica do Luis Fernando Veríssimo,então vocês poderão usar na sala de aula só que aí eu vou cobrar também, então o que eu vou querer para próxima reunião ? Nossa né? Segunda-feira.

I4 – É feriado né ?

PCP36– Segunda é feriado, então seria, nossa gente até esqueci do feriado.

F5 – Na outra segunda.

PCP37– Seria na outra segunda tem mais tempo aí ninguém esquece tá? Então a gente eu queria que vocês escrevesse para mim, como vocês poderiam trabalhar essa crônica tá? O antes á partir do titulo né? Do autor aí, o durante e o depois então cada um vai verificar aí como que você vai trabalhar esse texto aí vocês vão ler para tomar conhecimento depois nos vamos discutir em grupo, tá? Aí vamos ver como cada uma vai trabalhar, se tem pontos comuns, né? E depois eu vou fechar, fazer a finalização.

T27– Aí isso aqui tem também seria do projeto?

PCP38 – Então isso aí depois que vocês fizerem eu vou levar pra oficina pedagógica, tudo o que fizerem gente eu vou levar lá para a E. observar o trabalho de vocês. Eu já fiz um acordo com ela, então ela quer que leve lá os produtos que vocês estão trabalhando para mostrar que vocês estão realmente comprometidos a trabalhar e que vocês estão recebendo uma orientação da minha parte, porque como você falou nas outras escolas essa orientação não tem sido feita, tá? É lógico que eu tenho um objetivo aqui como elas já sabem, né? É para minha a dissertação de mestrado só que não vai aparecer o nome de vocês, eu tenho que ter a autorização de vocês porque é uma interação né! É um diálogo, mas só que o foco da minha dissertação é a minha função como coordenadora então será que eu tô auxiliando vocês, em que estou contribuindo para vocês, então essa é as questões que eu poderia, então como eu já falei para ela também vocês estão me ajudando e é uma troca.

T28 – É uma troca!

PCP39 – E vocês estão me ajudam também, porque aqui ninguém é dono da verdade, vai aprendendo sempre, tá? Então eu vou deixar para vocês para próxima reunião então vai ficar depois do feriado acho que dá tempo de todo mundo fazer, depois vou passar para H, para C, tá? Para elas, como elas trabalhariam esse texto, só que aí vocês não trazer...isso, como vocês trabalharam o antes, o durante e o depois porque aí eu vou verificar assim, o que tá faltando, dar dicas...

T29_ Pode ser em uma folha então?

PCP40 _ Em uma folha! Vocês colocam o nome pra saber de quem é, e aí eu vou fazer o fechamento de como eu trabalhei. Eu trabalhei este texto com a 6^a série, como eu trabalhei, o que nós podemos trabalhar aqui, que eu vou falar da intertextualidade, já to adiantando pra vocês, como trabalhar isso...

I5_ O L e a questão do xerox, a escola não podia fornecer pra gente porque fica muito difícil pra gente ficar tirando xerox, e outra, aquele mimeógrafo, eu coloquei uma atividade e não tá legal.

PCP41_ Mas o xerox para os textos ou portfólios?

I6_ Portfólios também.

F6_ Muito pouca aula, a gente fica...

PCP42_ Então vou fazer o seguinte, eu vou conversar com a D e vocês me passam os textos que é pra tirar xerox e eu vou ver se eu consigo.

I7_ Legal.

PCP43_ Quem tá começando agora deve te um compromisso de participar, assim a gente começa a desenvolver um trabalho, se faltar aí fica truncado porque perde, aí eu tenho que voltar, aí fica uma coisa que vocês, tá certo, gente? Então, vamos combinar assim, então olha pra vocês duas dá pra quarta-feira? Entrega pra eu levar lá na oficina pedagógica.

F7_ Então aí, por exemplo, uma atividade que eu dei pros alunos e eu quero colocar, eu tenho que colocar num disquete, né? Tirar xerox?

PCP44_ Aí você vai ter que tirar xerox.

I8_ Não seria legal, já que você vai falar com ela, levar o portfólio, a gente pega os três melhores, o caderno..?

F8_ Então, tá?

PCP45_ E se ela quiser uma cópia, depois tira?

I9_ Depois tira.

PCP46_ Então tá, então você seleciona?

I10_ Os melhores!

PCP47_ Você também tem portfólio?

T30_ Eu tenho na outra escola.

PCP48_ Então você tem que ver se você vai começar aqui ou se as outras professoras...de quem era a sala? Da M?

T31_ Da S.

PCP49_ Então se ela já começou a trabalhar aí você pega.

T32_ Ela ia usar, mas tinha uma folha só.

PCP50_ Pede um caderno.

T33_ Não tem nada...

PCP51_ Ô gente, olha só isso é importante mesmo... que você sabe que o Hora da Leitura não tem assim uma...um conceito pra ser analisado junto as disciplinas, mas é fundamental que vocês façam uma avaliação porque não adianta você dar uma aula, assim, sem o aluno saber, qual o objetivo dessa aula e ter uma avaliação até pra você verificar se ele aprendeu, né? Se ele tá aprendendo ou não entendeu, é qualquer atividade que a gente passar tem que saber o retorno daquilo que eu passei, se não fica por isso mesmo.

T34_ Tem que saber.

PCP52_ Já foi assim uma aula, pergunta pra elas que estão aqui, não sei se na outra escola é assim...até a sexta aula, eles começaram a perceber que a sexta aula não é uma aula corriqueira, é uma aula importante que vai auxiliar todas as outras disciplinas porque hoje, gente, a leitura não é só obrigação do professor de Língua Portuguesa tanto é que n atribuição a F que não é de Língua Portuguesa, a I não é de Língua Portuguesa, elas puderam pegar essas aulas porque hoje leitura..., todo professor tem que trabalhar leitura é lógico que se a I dá aula de História, depois ela vai trabalhar esses conhecimentos específicos da sua disciplina, como a F também, mas hoje todos professores têm que trabalhar leitura isso é cobrado pela sociedade, né? A cultura nossa, porque olha até o Renascimento, depois da invenção da imprensa foi valorizado só a escrita, com a invenção de Gutemberg, né? Então, hoje, a preocupação é essa e a leitura, aqui é compreensão, então foi deixado de lado, então hoje nós estamos preocupados

com esse conhecimento que todos os alunos devem ter de qualquer tipo de texto até pra ele ser inserido socialmente, ele tem que saber do texto não só o que está ainda implícito, não só o que está claro, explícito, mas aquilo que está implícito no texto. O que será que o autor quis dizer, aquilo que muitos falam nas entre linhas aí, né? Ele vai ter esse tipo de conhecimento, ele vai adquirir aqui na escola; a leitura, gente, ler é um processo trabalhoso, de paciência, então hoje com essa correria, né? Até as pessoas falam assim que tempo é dinheiro, ah! Eu não tenho tempo! Mas hoje é fundamental que as pessoas aprendam a ler e pra ler tem que ter paciência, concentração, os nossos alunos não tem, gente, eles mal conseguem ficar parados lá pra ler um texto, imagina um livro, então, cabe a escola também, eu digo também porque não é só a escola, mas é papel da escola desenvolver a habilidade de leitor no aluno. Então pra ele ter concentração, paciência pra ler, que ele vai ter que ficar ali, é ele e o livro, é um diálogo, né? É ele e o texto, então isso que ele tem que aprender aqui.

T35_ L mais uma dúvida, eu passo pros meus alunos lá, a Hora da Leitura, eu tenho um diário, faço a chamada, são quatro notas, eu faço avaliação, então eles não sabem disso, eles acham que vão ser reprovados, então eu to indo de boa se surgir um boato, eles ficam com medo.

PCP53_ Isso exatamente.

T36_ Eu tô passando pra ele lá, que eles tem que participar da aula, então eles falam nossa dona T, a senhora vai me reprovar? Lógico! Se você não assistir essa aula...

PCP54_ Isso mesmo! Tem que estimular esse compromisso com eles, né?

I11_ É porque é a sexta aula.

T37_ E falta? São seis aulas todos os dias, mas só temos descanso alguns dias...aí eles falaram o dia que eles têm cinco aulas, né? Mas a aula de leitura é importantíssima tem prova, tem tudo, é a mesma coisa eu digo.

PCP55_ Isso mesmo! Até pra valorizar o trabalho de vocês.

T38_ Nossa dona T é? É! Isso mesmo.

PCP56_ Então eu espero que vocês, assim o grupo de Hora da Leitura trabalhe da mesma forma, se houver alguma contradição aí eles vão perceber que aquilo não é verdade.

T39_ Toda atividade que eu dou, eu também dou visto, tá ali, eu to registrando.

PCP57_ Exatamente!

T40_ Quem não faz, eu marco quem não faz, eu quero caderno porque se não eles levam na brincadeira.

PCP58_ Isso mesmo! Aqui você pode continuar com esse trabalho, também, se você não tiver caderneta eu arrumo, mas eu acho que já tem a da S é só pegar.

T41_ Não tenho?

PCP59_ Você pegou alguma sala, também?

I12_ Peguei a 7ª D.

PCP60_ Da M?

I13_ Não da D.

PCP61_ A D deixou?

I14_ Deixou.

PCP62_ Ela só tinha essa sala?

I15_ Não! Tinha mais, né?

PCP63_ Mas ela continua aqui com a Hora da Leitura?

I16_ Não!

F9_ Ela saiu de uma vez?

I17_ Ela vai tirar licença. Vai tirar quinze dias.

PCP64_ Então, eu tenho que anotar isso aqui, gente, então houve o afastamento da D, da S e da M, três, agora eu espero que vocês fiquem até o final do ano, pelo amor de Deus, então a S perdeu aula também?

I18_ Perdeu! As três!

PCP65_ Nossa, as três.

T42_ O L mais sabe, eu observo, o que eu notei, não é de falar não, que...por exemplo, primeiro dia que eu dei aula aqui, eu... o que foi passado na 5ª A, o professor! Então, eu fiquei até, assim, entendeu? Eu venho trabalhando tão a sério, sempre, lá e aqui, o que tá acontecendo então?

PCP66_ É que ela faltava.

F10_ É, a S....

PCP67_ Não é questão ...que não tá trabalhando em sala de aula, que ela teve uns problemas.

T43_ Mas ela iniciou quando essa aula, em março?

PCP68_ Ela não participou de todas as reuniões.

T44_ Ah! Então é isso, né?

PCP69_ Então, quem pegou mesmo, até a H que vai tirar licença agora...que provavelmente vai perder essas aulas, a H levou, assim, a sério. Tinha compromisso, responsabilidade, então ela participou.

T45_ Então, eu achei estranho.

PCP70_ A S infelizmente faltou um pouquinho, a M se afastou pra direção, né?

T46_ Ah! Tá.

PCP71_ Então, você já verificou o que tá falho, então, vamos fazer diferente.

T47_ O meu L, vai ser um portfólio, se eu precisar de papel sulfite será que pode me dar? Na minha escola, eu consigo.

PCP72_ Então,vocês vão ter que fazer uma listinha pra eu entregar, é lógico que você não vai pedir pra mim 100 folhas de uma vez, então a medida que vocês..., vocês podem até fazer, hoje, uma listinha e já me entregar que eu já providencio. Esta semana.

T48_ O L você lembra um trabalho que nós fizemos no final do ano?

PCP73_ Lembro! Da recuperação de férias?

T49_ Meu trabalho, é aquilo.

PCP74_ Então, eu lembro, aquele projeto é maravilhoso, gente, tá certíssimo.

T50_ Então, na hora que eu desenvolver o projeto, nos procedimentos, vou colocar tudo, então, por exemplo, paródias, textos diversos, é aquilo mesmo?

PCP75_ É aquilo mesmo. Só que você tem que destacar uma atividade permanente; o que é atividade permanente? Por exemplo, eu vou trabalhar crônica quinzenalmente, então pra eles se habituarem a essa tipologia, então você tem que escolher uma, que você vai trabalhar assim, uma atividade permanente, periodicamente, então você vai trabalhar, semanalmente ou quinzenalmente...

I19_ O sinal.

PCP76_ Então, seria a permanente, então cada um de vocês vai decidir, qual atividade permanente.

T51_ Ah tá! Esta já precisa colocar no projeto, já agora?

PCP77_ Não, agora não, mas no final do ano eles vão cobrar, pra saber o que vocês trabalharam como atividade permanente, se vocês estão no primeiro semestre se é a mesma, se é outra.

T52_ Pode mudar, então?

PCP78_ Pode! Só que tem que ter uma frequência, por exemplo, eles não conhecem conto, fábulas, então vai trabalhar pra eles começarem a conhecer esse tipo de texto.

T53_ Então, pode deixar, assim, como permanente no primeiro semestre um gênero e segundo outro.

PCP79_ Isso porque daí você acha assim, já esgotaram, já estão conhecendo, aí você troca.

I20_ Permanente...crônica ou poema.

T54_ Vou deixar como permanente crônica porque o poema, gente, tá bem desgastado, no sentido, assim, que muitos já não trabalham poema, então até pra resgatar, né?

I21_ Por exemplo, permanente, crônica, reportagem L, permanente crônica ...

F11_ É o que você trabalhar ,né?

PCP80_ Mas só que tem que ter uma certa frequência, regularidade.

T55_ Aí tem que colocar quanto tempo?

PCP81_ É, por exemplo, quinzenalmente, de quinze em quinze dias vou trabalhar crônica, de quinze em quinze dias eu vou trabalhar poema, então tem que estabelecer a frequência.

T56_ Tem que ser esse procedimento?

PCP82_ Isso! Tá? A frequência com o que você vai trabalhar aquela atividade permanente.

T57_ Então L daí eles falam, nossa dona T a festa, não sei o que, a gente tem que iniciar, né? Pedi pra eles lerem, eles vão escolher um livro e deixei uma tarefinha pra eles, aqui que eu fiz, sempre tem que ter uma atividade pra casa, um computador é isso, aquilo, nossa, dona T pesa, mas gente vocês estão na 5ª série.

PCP83_ Isso mesmo!

T58_ Aí hoje eu peguei os portfólios, pra eles terem responsabilidade, aí dei de brinde gibizinho pra quem faz os melhores, eles falam assim: ai, dona, gosto tanto de ler gibi, ué melhora no semestre que vem.

PCP84_ O gente, tudo isso que vocês fazem pra cativar, vocês poderão colocar, também.

T59_ Ah, isso eu posso colocar?

PCP85_ Porque isso aí vocês estão usando a criatividade, assim pra motivar os alunos, quer dizer é uma premiação, mas vocês podem colocar, que isso aí é ponto positivo pra vocês.

T60_ Ah, eu agrado os alunos todos, né?

PCP86_ Mas assim, eles têm que perceber, assim, que são os melhores, quem fez bem feitinho, quem cumpriu com todas atividades, né? Então, eu quero dizer, seria uma forma de colocar também; então, gente, pra próxima reunião, eu espero que vocês façam isso aqui, por favor, a crônica, como vocês trabalhariam o antes do texto, o durante e o depois, vocês vão ver que é bonitinha essa crônica.

T61_ No caso, em grupo, por exemplo, faz em grupo...

PCP87_ Não, eu pensei, de cada uma fazer o seu, aí a gente expõe aqui, na hora, pra gente ver...ah ela trabalha de forma diferente.

T62_ Com os alunos?

PCP88_ Ah, sei.

T63_ Como vai ser feito, por exemplo, eu vou passar esse texto no quadro?

T64_ Então, tudo bem, eu vou preparar só que...

PCP89_ Como que você vai trabalhar esse texto, antes, durante e depois da leitura? Depois que você vai trabalhar com os alunos.

T65_ Ah, tá! Isto aqui é pra trazer pra nossa reunião?

PCP90_ Isso!

T66_ mas na hora que eu for trabalhar com eles, daí eu...

- PCP91_** Aí a metodologia você escolhe, se você vai xerocar, se você vai passar no quadro ou se você vai dar pra um ler.
- T67_** Então não pode fazer antes com eles, né? Primeiro a gente traz aqui?
- PCP92_** Eu prefiro que vocês tragam antes, né? Até pra gente estudar, verificar, se é a forma melhor porque...
- T68_** O projeto precisa colocar o nome dos textos, não, né?
- PCP93_** Precisa!
- I22_** Só coloca o nome, precisa passar o texto?
- T69_** Não eu digo, assim, vai colocar o tema dos textos, por exemplo, O Lobisomem, eu adoro esta história. Do Lobisomem.
- PCP94_** Ô gente, olha, provavelmente ela vai querer ver os textos porque o projeto, aí você coloca como anexo, né? Ela trabalhou ali o texto da Ratoeira, então ela vai saber que texto é esse, quem é o autor, ela vai ficar curiosa, com certeza.
- I23_** Então, só tirar o xerox e levar?
- PCP95_** É não precisa digitar. Junta com o projeto, só precisa anexar.
- I24_** Ah, você coloca, no seu portfólio.
- PCP96_** É no seu portfólio, eu não vou poder deixar lá, provavelmente ela vai querer que fique lá.
- F12_** Você vai querer levar o meu, também?
- PCP97_** Não, o seu não precisa, vou levar só o do aluno, por enquanto, agora, eu não sei se ela vai cobrar....eu vou conversar com ela quarta-feira, se ela vai querer dar uma olhadinha no portfólio de vocês ...aí eu vou ver. Obrigada. Tchau, meninas.

HTPC IV (29/08/2005)

- PCP1_** Boa tarde, meninas! E vamos gravar?
- A1_** Então nós vamos ser avaliadas?
- PCP2_** Hoje é dia 29 de agosto! Imagina não é a fala de vocês que eu vou utilizar é a minha fala, é a minha função como coordenadora que está sendo avaliada como já conversamos! O gente, olha eu passei um texto, eu vou passar pra A, pra vocês fazerem uma atividade vocês conseguiram fazer? Do texto detalhes. Eu vou passar pra você o A, que foi assim, nós vimos, é que vocês infelizmente pegaram a aula agora, vou ter que retomar alguns assuntos eu comecei a trabalhar com as meninas o que é inferência, o que é conhecimento prévio, o que é intencionalidade, o que é intertextualidade, todas essas definições né? E coloquei alguns exemplos de textos pra vocês trabalharem na prática, certo? Então foram esses conceitos que eu passei pras meninas, né? E a T pegou algumas reuniões, eu trabalhei a tipologia textual, quais são os tipos de textos, quais são os gêneros de texto, aí eu fiz vários impressos aí que eu passei pras meninas aí depois eu vou retomar pra vocês.
- T1_** O L você passou a parte teórica o que é inferência, essa coisa toda?
- PCP3_** Passei tudo!
- T2_** Mas eu não tenho!
- PCP4_** Mas aí eu passo pra vocês. E a intencionalidade o aluno lê pra quê? Tá? Refere-se também ao modo que o emissor usa o texto, então se eu vou escrever um texto para o professor é diferente de escrever uma carta para o Presidente da República, por exemplo, para o Prefeito da nossa cidade, a intenção daquele objeto, né? Que eu estou usando e qual o efeito que aquilo vai causar, então isso nós vimos também, depois nós vimos ler pra quê né? Que tem alguns objetivos, ler pra escrever, aí o produto final seria

um livro, um texto, para escrever uma carta; ler para coletar argumentos para um debate, uma simulação de júri, um seminário; ler para decorar, aí para um teatro, um jogral; ler para buscar subsídios, num texto, numa fita, num vídeo; ler para não esquecer, por exemplo, pra fazer um fichamento, um resumo, uma resenha e ler para gostar de ler, que é um dos objetivos do projeto a Hora da Leitura aí o produto final seria o gosto, o prazer e o hábito, principalmente estimular o hábito da leitura. Então eu comecei assim apresentando o projeto. Vocês têm cópia do projeto?

A2 – Eu ainda não tenho!

PCP5 – Então eu vou ter que providenciar tudo isso aqui que foi trabalhado com as meninas, tudo isso.

A3 – Algumas partes que você citou aí, eu já venho trabalhando com, eu já trabalhei anos anteriores, na faculdade eu tive leitura né? Tive leitura quem deu aula pra até foi a...

PCP6– Celeste?

A4– Não! Esqueci o nome dela, que era bibliotecária lá na...

PCP7 – Lurdes?

A5- Maria de Lurdes.

PCP8 – Essa eu não conheço!

A6 – Então ela deu leitura diferenciada, totalmente direcionada ao hábito de leitura, então tenho até o material, algumas coisas que você citou aí eu já trabalhei, e eu tive contos, crônicas, eu trabalhei literatura infantil com os alunos? ... a gente trabalhou.

PCP9 – Que bom! Então eu comentei com as meninas que essas reuniões aqui serão trocas de experiências então você já tem esse material você pode trocar conosco aí, e o que nós temos nós vamos sempre estar trocando porque é assim que a gente aprende.

A7– Tô trabalhando também no Projeto do Trilha de Letras com a E, com a I.

PCP10 – Ótimo! Então você tem um material muito rico né? Então você já ta bem assim...

A8 – Eu tenho um pouco de material.

PCP11– Você poderia trocar?

T3 – L, o nosso curso também vai começar, o nosso né? Leitura! Nós vamos fazer, tá sabendo L que o pessoal que vai fazer leitura vai começar na Fatea?

PCP12 – A sim já. Já foi a inscrição na semana passada.

T4 – Então daí eu vou fazer. Pessoal daqui ta fazendo já?

PCP13 – Não alguns professores já estão fazendo e outros poderão fazer, eventuais, ACTs, todos poderão fazer, leitura na Fatea a partir de sábado, a inscrição é aqui conosco.

T5– Ah é!

PCP14 – Você tem que tirar cópia de um impresso que tem lá, porque tem um termo de responsabilidade que você não pode desistir depois, aí tem que pegar com a S durante o dia ou a noite comigo, mas durante o dia é mais fácil que daí já tira cópia e voes já preenchem a ficha, mas eu não sei se o prazo já se esgotou porque eu acho que era até sexta-feira, confirma com a S tá?

A9 – Semana passada que era o prazo? Fiquei sabendo.

PCP15 – Que vocês ficaram sabendo? Então eu não sei se era até sexta-feira ou se até segunda ou terça dessa semana tem que confirmar se vocês forem ficar aí, se puder confirmar isso tá? O, gente, a T conseguiu fazer, o que eu pedi pra esse texto? Deixa só eu explicar pra A! Eu pedi pra todas... eu passei esse texto, e pedi pra, os professores explicarem como eles vão fazer pra trabalhar esse texto antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. A partir dessa atividade que nós vamos começar a verificar o

que vocês sabem, como vocês trabalham e dar algumas dicas, como que você trabalhou T?

T6 – Eu iniciei assim ó, vou perguntar se eles lembram ou conhecem a história da Cinderela, todo mundo conhece, só que as vezes eles não lembram, fazem confusão, eu mesma será que Cinderela é aquela que o príncipe beijou e fiquei assim sabe em dúvida, depois eu vou contar a história mostrando uma parte da história ilustrada, só que aqui ó é a história, si que cada parte da história eu vou ilustrar.

PCP16 – Você nem vai contar a história, vai pedir pra que eles contem?

T7 – Não, eu quero contar essa história. Eu acho que o professor que tem que contar pro aluno entender mesmo primeira coisa que eu vou fazer tá? Esse vai ser meu antes ta correto?

PCP17 – Tá correto! É uma das formas aí é que ta o interessante é saber como a A por exemplo trabalharia o mesmo texto antes da leitura, durante e depois porque pode haver uma diferenciação, mas o objetivo principal é a compreensão desse texto detalhes.

T8 – Tem aluno que não sabe ler com expressão.

PCP18 – Você pegou esse aí pra fazer em qual série?

T9 – Então, daí posso fazer 5ª, 6ª até 8ª dá pra fazer assim, e também desse antes aí a hora que eu estiver contando a história eu posso até perguntar pra eles o que vai acontecer? Posso fazer tudo isso né?

PCP19 – Pode!

T10– Daí depois eu vou começar a escrever a parte teórica porque é crônica, isso é antes L ou pra depois?

PCP20– Depois nós vamos ver cada professora vai ter uma?

T11 – Como é que funciona e tal, a definição da crônica né? Eu vou explicar tudo, a crônica é de Luiz Fernando Veríssimo, é nós vamos falar um pouco desse autor.

PCP21– Ah! Ótimo!

T12 – Porque é muito importante né? Falar sobre o autor. Falar um pouquinho da vida dele.

PCP22 – Tem uma característica peculiar né? De textos com uma dose de humor.

T13 – Ele escreveu muitas coisas né? Daí eu vou começar a ler a crônica, Detalhes eu faço meu tema, o que é Detalhes? Que significado tem esse texto?

PCP23 – Isso seria durante a leitura ou antes de ler?

T14 – Tudo isso é antes né L, eu fiquei na dúvida. Vou ler a crônica pra eles, porque a crônica é uma graça, adorei, é muito bacana e eu vou começar a ler pros alunos de uma forma bem expressiva mesmo, eles gostam do meu jeito de contar essa história.

PCP24– Incentiva também né?

T15 – Eu até caí no chão gente;

PCP25 – Então leia o texto, porque a A está com o texto aí.

T16– É Detalhes, crônica de Luiz Fernando Veríssimo:

O velho porteiro do palácio chega em casa trêmulo, como sempre tem baile no palácio sua mulher o espera com café da manhã reforçado; mas dessa vez ele nem olha para a xícara, fumegante, o bolo, a manteiga e as geléias. Aí eu vou explicando né L, vou parando e explicando que ele trabalha no palácio e todos os dias, toda vez que tem baile, ele volta e a mulher dele está esperando com café da manhã, muito gostoso, mas dessa vez ele nem olha para a xícara fumegante, o bolo, a manteiga e as geléias, vai direto a aguardente, que é a cachaça, atira-se na sua poltrona perto do fogão e toma outro gole de bebida... o que foi? A esposa fica preocupada. Espera Helga deixe-me controlar primeiro. Toma outro gole de aguardente; conta homem o que houve com você? Aconteceu alguma coisa no baile? – Começou tudo bem! As pessoas chegando, todo mundo de carro, todos com convite tudo direitinho, sempre tem é claro, o filhinho

de papai sem convite e quer levar na conversa, mas estou acostumado, comigo não tem conversa, de repente chega maior carruagem que eu já vi, enorme, toda de ouro, puxada por três parelhas de cavalos brancos, cavalões, elefantes, de dentro da carruagem salta uma dona sozinha, uma beleza, eu me preparo para barrar a entrada dela porque mulher desacompanhada não entra no baile do palácio, mas essa dona tão bonita, tão sei lá, radiante que eu não digo nada e deixo ela entrar. Bom, Helmuth. Até aí...espera. O baile continua tudo normal, às vezes rola um bêbado pela escadaria, mas nada de mais, então bate meia-noite, há um rebuliço na porta do palácio olho para trás e vejo uma mulher maltrapilha que desce a escadaria correndo ela perde o sapato e o príncipe atrás dela. O príncipe? Ele mesmo, e gritando para mim segurar essa esfarrapada. – Segura, Segura! Me preparo para segurá-la quando ouço uma espécie de vum, acompanhado de um clarão viro e, meu Deus, o porteiro esvazia a garrafa com um ultimo gole. Você não vai acreditar; conta! A tal carruagem de ouro tinha se transformado numa abóbora. Numa o quê? Eu disse que você não ia acreditar; uma abóbora; e os cavalos em ratos. Helmuth... Não tem mais aguardente? Acho que você já bebeu demais por hoje. Juro que não bebi nada. Esse trabalho no palácio está acabando com você, pede para ser transferido para o almoxarifado. O L desculpa tá, eu fiz a leitura com rapidez.

PCP26 – E como você trabalharia depois?

T17 – Então eu ia fazer essa leitura muito bacana, bem expressiva, bem melhor que isso, eu vou explicando o significado né?

PCP27 – Qual palavra você acha que eles não entenderiam?

T18 – Por exemplo, o nome do rapaz eu acho que é alemão né?

PCP28 – Isso é alemão mesmo, eu não sei se vocês sabem, mas quem escrevia contos de fadas é um alemão chamado Jacob Grimm. Então, ele era filólogo e escritor alemão e Wilhelm que é o irmão dele, são referência no mundo dos contos de fadas, e ele e o irmão dele compilaram as suas obras e publicaram os contos de fadas, então é, esses contos são famosos no mundo inteiro. Então eles são de origem alemã.

Então o Veríssimo colocou esses nomes em alemão justamente pra fazer uma referência aos contos de fadas que é o escritor alemão e seu irmão Wilhelm. Não sei nem pronunciar direito, e os dois alemães. Eles escreveram. Então isso aí gente é um conhecimento prévio que, o professor tem que ter esse conhecimento prévio, entenderam? Então nem tudo vai depender do aluno quer dizer que algumas informações que nós passamos pros alunos o professor que tem que passar porque isso aí foge um pouquinho do contexto social, histórico, então ele não tem como ter esse conhecimento certo?

T19 – Eu não sabia disso.

PCP29 – Isso então essa é uma informação que o professor tem que saber.

T20 – Quando eu trabalhei, eu trabalhei assim a história, o porquê, qual a função dela?

PCP30 – É acho que depende da sala né gente, passa essa informação pro aluno, porque se for uma sala boa pode ser uma informação relevante né? E depois da leitura como você trabalharia T?

T21– Eu vou apresentar a descrição. Uma apresentação das características, eu posso trabalhar descrição porque daí fala da carruagem, da mulher, né? A estrutura, da narração, correto L?

PCP31– Tá!

T22 – Espaço, aonde que aconteceu? Pode trabalhar né? Conflito, aí que eu fiquei em dúvida, o conflito.

PCP32 – Então, aí gente vocês perceberam que são dois textos aí né? Nós temos aí o que nós chamamos de intertextualidade, que seria a relação da crônica atual que o Luiz

F. Veríssimo escreveu com o conto de fadas da Cinderela, então, mas em algum momento o autor cita a história da Cinderela?

T23 – Ele não cita mais você sabe, então é a noite, a mulher, tal, é aonde faz aquela né?

PCP33 – Então, isso que nós temos que mostrar, o que você apresentou primeiro, primeiro eles teriam que conhecer primeiro o conto Cinderela pra fazer essa ligação, essa intertextualidade entre o texto a crônica do Luiz F. Veríssimo com a história da Cinderela, porque em nenhum momento aqui ele citou que era a história da Cinderela, como que eu sei? O aluno tem que ter, um dos objetivos do projeto né? A hora da leitura é realmente apresenta isso pro aluno, que ele tem que ter esse conhecimento prévio pra fazer inferência ser não ele não vai ter uma compreensão total do texto, ele não vai conseguir compreender.. A gostaria de falar mais alguma coisa? Como que você trabalharia?

A10 – Só que especificamente eu vou trabalhar com chapeuzinho vermelho.

Acho que começaria do mesmo jeito que ela começou e faria a leitura da história, separei a história da chapeuzinho vermelho.

PCP34 – Isso é intertextualidade, vocês estão começando a perceber?

A11 – Já é uma forma deles começarem a trabalhar.

PCP35 – Deixa eu perguntar uma coisinha pra A, o que você entende por paráfrase e que você entende por paródia, como você explicaria a diferença de uma para outra?

A12 – Bom! A paráfrase eu desenvolvo o texto com o mesmo assunto sem mudar, eu mudo a estrutura dele né? Tratando o mesmo assunto, eu digo a mesma coisa, numa estrutura diferente; a paródia eu mantenho a estrutura original, mas eu troco, eu posso mudar e mexer no conteúdo.

PCP36 – Certo é isso mesmo!

A13 – Tendo alguns elementos que eu posso lembrar do texto original, que é aquela coisa, eu bati o olho, achei que aquele texto é do chapeuzinho vermelho, pelo o que tá ali.

PCP37 – Certo, permanece a mesma estrutura mas com algumas trocas de elementos.

A14 – E a paráfrase não, eu mudo a estrutura, mas eu mantenho o mesmo texto.

PCP38 – Seria o que os alunos falam, falar com as minhas palavras.

A15 – Eu trabalharia este lado com eles.

T24 – Ô L eu queria também trazer esse texto, pra realidade de hoje, que a mulher hoje ela não espera príncipe encantado. Você tem que correr atrás.

A16 – Isso daria pra trabalhar com eles entro da própria escrita, como seria essa Cinderela hoje;

PCP39 – O gente eu fiz isso no ensino médio alguns anos atrás, mas com a história da chapeuzinho vermelho, então é assim eu dividi a classe em grupos, um grupo teria que recontar a história da chapeuzinho vermelho o outro grupo contar a mesma história da chapeuzinho vermelho em forma de texto jornalístico colocando manchete eles colocaram lá, lobo mal devora vozinha, manchete, até ficou bem engraçado contando a história como se fosse um texto jornalístico, e o quarto grupo teria que colocar a chapeuzinho vermelho nos tempos atuais e trocando protagonistas ou seja o lobo mal, seria o lobo bom, e a chapeuzinho seria a má mas ficou muito interessante o trabalho até um tempo atrás eu havia guardado umas cartolinas só que ficou muito papel em casa acabei jogando fora, mas ficou um trabalho tão bonito, gente isso dá para trabalhar desde o ensino fundamental até o ensino médio, então são experiências assim que a gente tem que trocar que enriquece o nosso trabalho, ficou um trabalho bonito e eles gostaram de fazer.

A17 – Eu trabalhei... eu trabalhava no oratório eu dava aula de teatro lá então eu trabalhei pedi pra eles trazerem a história montaram uma peça apresentamos lá no

oratório, depois apresentamos aqui fizemos três apresentações aqui, foi uma forma diferente.

PCP40– Acho que eu cheguei a ver.

A18 – Até que eles dançaram a música lobo mal, chapeuzinho, a vovozinha era moderna, foram eles que contextualizaram, eu não mexi na história, montaram, só fiz as correções devidas, e eles apresentaram. Então até é uma das propostas, só que dessa vez eu vou trabalhar de uma outra forma, como eu trabalhei no projeto do reforço, eu pedi pra eles mudarem o foco narrativo, os títulos, narradores, de narrador observador, narrador personagem, pedi para eles montarem narrador personagem. Narraram e fizeram diferente, mas agora eu pretendo trabalhar no processo de leitura, mudar, colocar como narrador da história o lobo mal, como que ele narraria a história.

PCP41 – Pelo ponto de vista dele, então tudo isso gente dá pra fazer trabalhos maravilhosos mudando assim, nós vamos continuar na próxima reunião tem uma avaliação pra vocês fazerem, projetos vocês já entregaram?

T25– Tá aqui comigo!

PCP42 – Eu preciso entregar o projeto pra E, portfólio, vocês vão ter que ter um portfólio que uma hora eu vou ter que levar pra ela, esse o que estava com a F?

T26 – Isso.

PCP43 – Então todos estão aqui?

T27 – Todos, só ta faltando a H né?

PCP44 – A H, ela tirou licença de certo não vai nem entregar, então eu apresento o de vocês e quem não tem portfólio tem que providenciar aí essa atividade, é que vocês já estão trabalhando né? E eu vou passar uma avaliação pra vocês na próxima segunda, e outra coisa essas reuniões vocês vão receber e quem faz HTPC em outro horário pode trocar com este, você faz na terça-feira?

T28 – Eu to fazendo...

PCP45– Amanhã? Então você teria que fazer HTPC então você faz hoje, amanhã não faz nem quarta, nem quinta é isso? Ótimo! Aí você tem que assinar tá?Então você vai receber! Então na próxima reunião eu vou voltar a falar sobre esse texto como eu trabalharia, é interessante ver esse ponto de vista como ela trabalha, como você trabalharia, até você pode trazer também.A como você trabalharia o antes, o durante e o depois, aí a gente conversa, isso eu achei interessante no trabalho dela, então essa troca que enriquece, nós aprendemos. O gente muito obrigada, a avaliação vou deixar para próxima reunião, aí eu vou entregar tudo junto eu já falei para a E, eu vou entregar os projetos, a avaliação tudo junto, pra não entregar uma coisa depois entregar outra, tá bom? Eu tenho vários textos que eu vou entregar pra vocês que já foram trabalhados com as outras professoras e que nós temos que retomar alguns pontos aqui é bom até a A agora tá participando do grupo, ela tem experiência do projeto Letra e Vida e Reforço acho que ela trará uma contribuição grande pra gente tá? Tchau, meninas. Até a próxima reunião.

HTPC V (05/09/2005)

PCP1: Oi, meninas, tudo bem com vocês?

M1: Você tem aquele livro que te falei?

PCP2: Eu não tenho M , mas eu posso tentar procurar pra você, fala o nome do livro pra mim, por favor, de novo.

M2: Ouvidos Dourados!

PCP3: Ouvidos dourados? E quem é o autor ou autora?

M3 : Jonas Ribeiro !

PCP4: Editora?

M4 : Não tem !

PCP5: Não tem?

M5: Não sei qual é. Ele foi indicado no dia da reunião!

PCP6: – Qual reunião?

M6: Da Hora da Leitura do mês seis.

PCP7:– Mês seis.

M7: Ele foi indicado, junto dos contos mágicos e, de apanhada de desperdício, de Manuel Barros.

PCP8: – Algum desses, você viu na biblioteca se tem ? Ou não? Porque nós recebemos vários livros, viu gente. E são livros específicos para leitura, isto é, o Projeto Hora da Leitura.

I1: Na semana passada eu fui lá pegar um livrinho pra passar pra eles, eu achei a Cássia, mas ela não deixou pra mim o livrinho.

PCP9: Imagina; tem livros que chegaram pra vocês utilizarem na Hora da Leitura que nem os outros professores podem manusear, só vocês.

M8: Vai ver que tava em outro lugar, vai ver ela não achou certo, né ?

PCP10: Mas ela tem que saber, nossa, porque se não fica complicado, então gente olha, eu vou começar hoje vocês tem uma avaliação pra fazer, tá ? Eu vou passar pra vocês, oi T.tudo bem? Pode entrar fica à vontade, vou deixar aqui olha, se quiser sentar aqui T, fica aonde você quiser.

M9 – Pode entregar semana que vem ?

PCP11: Não Senhora tem que entregar hoje, agora , nada de semana que vem

I2: Se não, não dá tempo da gente discutir o que a gente vai fazer.

PCP12: Mas aí que ta gente, eu não posso deixar assim, eu posso assim, vocês leram hoje e entregam amanhã, ta certo, só vou explicar pra vocês, dá licença só um minutinho, a gente vocês vão ter que colocar aqui olha, qual o projeto que vocês estão trabalhando, a Hora da Leitura, você tem Tecendo Leituras ?

I3: Aqui, não !

PCP13: Então todas vocês têm que colocar um X aqui ó, Hora da Leitura, então olha, para que possamos melhorar nossas ações precisamos de informações importantes em relação ao projeto assinalado registre sua opinião á respeito das VCS (Vídeo Conferências), no caso aqui não só a VCS, para as orientações minhas porque conversei com a E., ela achou assim bem louvável da parte do Arnolfo de Azevedo estar fazendo essas reuniões porque nenhuma escola quase tem, e principalmente os professores que não são da Língua Portuguesa, né ? Às vezes tem uma certa dificuldade, então quero dizer, ela achou que seria bom esse trabalho então vocês acham coloquem isso também se vocês acham que tá sendo positivo, se não está porque não, né ? E quanto ao seu envolvimento a sua participação bem como da direção, da coordenação, da D.E. (Diretoria de Ensino) e oficina pedagógica, então, vocês vão analisar tudo, tá certo? Aí pontos que merecem atenção, e o que merece aplauso, como que o trabalho é registrado? Aqui que vocês vão assinalar, portfólio, registros, professor e aluno , fotos, filmagem e utilizem o verso da folha para respostas se necessário, atividades realizadas citar as obras, os textos, atividades encaminhadas à oficina pedagógica, fora da educação é isso que eu quero falar hoje, a gente eu já conversei com a T, eu fiz a inscrição da nossa escola no Fórum de Educação e coloquei o nome de todas vocês, antes de conversar com vocês. Deu só tempo de falar com a T, então eu coloquei assim,

que haveria uma apresentação de portfólios e fotos, então, eu coloquei até a T como responsável, viu T? Para montar lá, então dia dezenove vocês têm que colocar assim, apresentar lá, tem um espaço só para o Arnolfo Azevedo e vocês vão ter que colocar fotos num painel e portfólios, todo mundo vai fazer a T vai ficar responsável por vocês, entendeu? Que eu tinha que colocar o nome da professora do Projeto Hora da Leitura como responsável do grupo. Dia dezenove vocês vão montar porque o Fórum é dia vinte um, vinte dois e vinte três lá no clube dos quinhentos em Guaratinguetá, tá? Então T falou que já tem o material se vocês precisarem de filme pra fotografar essa semana, a outra agora, né? Alguma atividade, aí colocar bem bonito assim, que vocês precisarem de material vocês peguem comigo ou com a outra PCP S.

F1 -Podia ser uma atividade folclórica.

PCP14 – Pode; então mais aí vocês escolham alguns fortes, dos alunos, as melhores claro, não querendo..., mas como e exposição à gente colocar lá e algum painel, painel vocês vão montar, aí coloquei que teria fotos também; você tem que providenciar isso olha pra ontem, como eu falo pros outros lá, não tem como fugir e a M queria colocar alguma coisa? O que você perguntou aquela hora? Você falou que não poderia fazer agora a avaliação.

M10: Então pra gente discutir o que nós poderíamos fazer porque a gente tá montando.

M11: Por exemplo, a gente prepara uma atividade essa semana que vem, tira foto e já deixar pronto, então nós, falaríamos o que é iríamos fazer, cada uma de nós, né?

PCP15: Vocês que vão definir agora, ou então será um tema só pra todas.

T1: Então ó, o meu é o seguinte eu escolho a versão oral o Lobisomem que eu já tenho, eu quero tirar fotos, eu tenho a máscara do Lobisomem, aí eu tô contando uma outra história, Assombração, então eles adoram então eu to querendo mexer com isso.

F2: O que eu fiz com eles no folclore tem cinco lendas, lindas que não conhecem, tipo? As do nordeste, norte, sul, centro-oeste...

PCP16 : Interessante; a lenda do Guaraná vocês conhecem gente? É lindíssima a lenda do Guaraná.

I4: Eu queria fazer um trabalhinho assim.

PCP17: Do Lobonzinho? Essa eu não conheço A você precisa passar para a gente.

T2 – O lobo? Fizeram um desenho diferente, já tenho cartaz já, queria só tirar foto.

PCP18: Então, aí você tira, a máquina tá aí, tem filme, se não tiver é só pedir para D. ou para S., para quem estiver aí.

T3: O trabalho tá guardado em casa.

PCP20: Então tem que guardar para gente expor lá. Então olha a T tem textos da tradição oral a F sobre o folclore que também é, entra dentro da tradição oral.

A1 – Bom, eu fiz um trabalho com eles também só que foi, em cima do folclore também, só que dei lendas para eles, e eles tiveram que montar causos de pessoas que tinham visto aparição.

PCP21: Vai ficar bem diversificado

A2: O mesmo tema só que atividades diferentes, né?

PCP21: Então a T tradição oral, a F o folclore que entra tudo na mesma coisa e a Antônia contos, seria causos, melhor ainda e a M e a I o que vocês vão apresentar?

M12: Então, na verdade eu comecei com a vendedora de fósforos semana passada aí eu pretendia continuar, não sei se vai sair do propósito.

PCP22: Mas não tem problema. Porque eles querem assim que vocês apresentem o que estão trabalhando aí que vocês já trabalharam então, não tem problema.

I5 – Então, eu tô trabalhando assim paródia, classificados poéticos.

PCP23 – E se nós colocássemos assim, dividíssemos dois temas, folclore que poderia entrar o das três e o de vocês entrariam com qual Título? Vocês duas teriam que encaixar aí .

M13: Você tá trabalhando o quê ?

F3 – Eu já trabalhei com fábulas também.

PCP24: Você não tem nenhum material de fábula?

I6– Tenho!

PCP25: Já pronto assim que você passa pegar e levar, vá então, porque não fica as duas com fábulas?

I7 – Pode ser!

PCP25– Então vou colocar fábulas, então daí dezoito de setembro, se não der para todas irem lá uma pelo menos vai ter que ir para montar, tá? Dezoito acho que é numa quarta – feira ou segunda?

M14: Mas aí nós vamos lá para montar?

PCP26: Isso! É no Clube dos Quinhentos, só que eles devem mandar um e-mail confirmando tudo isso, é segunda – feira mesmo, então na segunda se fosse o caso nós poderíamos até nesse horário ir lá montar, aí vou com meu carro, eu coloco vocês lá que eu tenho que ligar para lá para avisar que nós vamos lá na segunda esse horário, aí deixa tudo montado a gente vem embora fica contando como ?

A3: A gente vai no seu carro Lúcia, melhor ainda.

PCP27: Se couber todas no carro, somos seis, né?

M14: Então posso ficar aí

PCP28: Olha M nem que seja no porta-malas mas você vai ?

F4 : Além disso aí que eu to trabalhando, poemas, fábulas, pode levar tudo ?

PCP29: Olha, eu fiz inscrição de duas coisas portfólio, fotos, porque tinha assim apresentação teatral apresentação de contos, assim um aluno iria lá apresentar, aí eu coloquei vocês nisso. Eu achei que não daria nem tempo de ensaiar os alunos tudo, então, a única coisa que tinha lá nos vários itens que eu achei que seria viável é o portfólio e fotos que é só chegar lá colar e pronto. Não precisa ficar ninguém lá para apresentar nada, tem escola que vai fazer, vai caracterizar as personagens, na lenda, aí a criança vai contar para quem chegar lá, vai ser interessante, mas só que eu achei que nós aqui... não daria tempo, agora se vocês quiserem, que vocês acham dá tempo de fazer alguma apresentação? De aluno para lá ou deixa do jeito que tá?

M15: Fica muito complicado!

A4: Já tinha que tá preparado, né ?

T4: Tem os pais que decidem, a locomoção deles.

F5: É, eu acho que tem todo esse trabalho.

PCP30: É todas vocês estão trabalhando portfólio? Vocês também têm portfólio, né? Então gente porque nas próximas reuniões eu vou ter que levar o de vocês.

PCP31: Quem tá com a outra sala ?

F6: Eu tô !

M16: Qual sala?

F7: Tô com a oitava C e a oitava D

F8: Eu tive que comprar uns cinco caderninhos para dar eles.

PCP32: Eles não tinham também?

F8: Some, perde; Eu vou comprar esse caderno depois não tem mais.

PCP33: Na escola até ano passado tinha caderno para doar, esse ano não.

F9: Não sei o que eles fazem, um dia eles tem no outro dia já não tem mais, não sei o que eles fazem com o caderno?

M17: Esse texto aqui, a vendedora de fósforos, eu tenho diversas cópias depois se alguém quiser trabalhar.

A5: Eu quero.

PCP34: O M você podia trabalhar com esse texto aí, como que você trabalharia o começo, ou seja, o antes da leitura, durante e o depois da leitura porque algumas estão chegando agora que é a T e a A, mas como as duas são da área de Português, né? Então fica mais fácil que são coisas que vocês já viram, já estão trabalhando ou estarão, está trabalhando, T em outra escola com o projeto a Hora da Leitura?

T5: Eu tô trabalhando em outra escola!

PCP35: Então, ai já tem um conhecimento do que é o projeto, né? Eu comecei assim com as meninas aqui o que e o projeto, qual e o objetivo, aí nós fomos trabalhando, eu trabalhei alguns assuntos que são pertinentes a leitura que foram inferência, conhecimento prévio, a intencionalidade, a inter-textualidade, e o que mais? Acho que foi só isso, né?

M18: É!

T6: Eu tenho mais necessidade não dessa parte aí, eu acho interessante, mas eu acho legal a gente pega isso aqui e a gente mesmo colocar as etapas que a gente vai trabalhar.

PCP36: Então mas é isso o que nós vamos fazer, nós já começamos a fazer.

A6: Vocês já começaram a fazer?

PCP37: Estamos com o texto Detalhes que eu passei pra vocês, vocês têm ai?

A7: Eu tenho!

PCP38: Deixa eu ver se tem um sobrando!

M19: Eu não tenho não.

PCP39: É que você tava afastada, mas eu trago pra você M, então o texto Detalhes do Luis Fernando Veríssimo que é uma crônica, aqui a T falou, né T? Na segunda-feira passada como ela trabalhou o antes, o durante e o depois.

M20 – Você já trabalhou?

PCP40: Gostaria de comentar um pouquinho T?

T7: O antes que é o conhecimento prévio, né, Lúcia?

PCP41: Isso!

T8: Primeiro eu perguntei pra eles se eles já conheciam a historia da Cinderela, daí tudo mundo conhece.

PCP41: O gente, presta atenção!

T9: Todos conhecem, mas sempre tem um que não lembra, faz confusão de uma historia pra outra, não e aquela uma do sapatinho e tal, daí eu comecei a contar a mostrar ta vendo ó, isso aqui foi antes, cada um foi comentando e tal, e quando foi o depois eu li a crônica que é crônica maravilhosa né? E fui dando pistas, o jogo da adivinhação, e aí o que vai acontecer e tal. Lendo o que não ta escrito, né?

PCP42: Exatamente! Isso que é inferência eles conseguiram identificar o conto da Cinderela junto com a crônica.

T10: Justamente aí eles descreveram como era o antes, como que era a roupa, depois eu também falei da estrutura da narração pra gente trabalhar, descrição, ação e o durante levantaram hipóteses, trouxeram contos para o dia de hoje, falamos de paródia.

PCP43: O T, quem fez a leitura você ou os alunos?

T11: Eu fiz a leitura, depois eu falei pra eles trazerem para os dias de hoje que existem mulheres que ficam esperando príncipes, mas as coisas mudaram não existe mais aquele príncipe como antigamente, né? Não existe mais o meu trabalho está dentro disso.

PCP44: Muito bem! Nisso nos paramos, você conseguiu trabalhar esse texto? A única afirmação ali que, eu vou trazer o texto pra você M, dá licença só um minutinho, que

aqui tem dois personagens, ai Helmut e Helga então porque o Luis Fernando Veríssimo escolheu esses nomes? Falei semana passada você gostaria de falar A? Por que?

A8: Porque são Alemães, né ?

PCP45: Isso !

PCP46: Esses nomes Alemães se referem a quem?

A9 – Ao Green.

PCP47: Isso ao Jacob Green, que ele é a referencia no mundo do conto de fadas, aqui o é Jacob Green, Green é o sobrenome, então ele que é referencia no mundo dos contos de fadas. Então quero dizer, essa escolha desses nomes foi intencional, do Luis Fernando Veríssimo, agora o aluno vai ter esse conhecimento, quem tem que ter esse conhecimento? O professor! Entenderam? Agora a partir do momento que você fala aí sim, o aluno vai á quer dizer os nomes estão em Alemão por causa disso, disso, disso, eles vão entender melhor, né? E o que mais que nós falamos aqui, o que daria para identificar o humor aqui nesse texto, vocês que leram? A F, você leu o texto porque que fica engraçado? O texto?

F10: Por que ele ficou espantado, né?

PCP48: É mas porque que ele ficou espantado ?

T12: Por causa da transformação né?

F11: Na abóbora, né ? Isso é um conto?

T13:– Os cavalos em ratos né ?

PCP49: Isso aqui vocês acham que poderia ter ocorrido assim na atualidade ou em tempos lá da Cinderela, o que vocês acham?

A10: Pela forma do susto foi fora do contexto, é uma pessoa na atualidade por isso ela pergunta pra ele: Você bebeu?

T13– É isso mesmo!

PCP50: O que mais que prova que ele é um texto atual assim aí que ta, a intertextualidade, viu gente ! Ele Trabalhou um texto, né? Que supõe as pessoas já conheçam, T até trabalhou isso, ela trabalhou antes o conto da Cinderela para depois trabalhar essa crônica, pros alunos identificarem essa inter-textualidade aí, um texto dentro do outro, isso é bacana.

T14: Mas os alunos acham que ele está dentro, eles falam não Dona T eles estavam bêbados, tenho certeza.

PCP51: Porque se acontecesse isso hoje você acharia realmente que a pessoa teria ficado louca, né ? Então, e olha que interessante gente quando ele fala aqui, é deixa eu achar o trequinho aqui, aqui ó gente, ele até gagueja começou tudo bem, as pessoas chegando todo mundo de gala, todos com convite tudo direitinho, sempre tem é claro filhinho de papai sem convite que quer levar na conversa, mas já estou acostumado, esse trecho aí gente filhinho de papai 'e de que tempo? Do nosso tempo, da nossa atualidade.

I8: Do nosso tempo!

PCP52: Então quero dizer ele conseguiu fazer essa intertextualidade de uma coisa que já aconteceu com os dias atuais por isso que é crônica. E isso que dá humor, né? Então aqui ficou bem interessante o Luis Fernando Veríssimo ele é genial.

T15: Tem aluno que fala assim, nossa Dona T não precisava beber para contar, isso que eu acho estranho porque ele bebeu? Não porque você não bebe você vai ficar relaxado aquela coisa que mexeu com ele, por causa do nervoso ele não tinha como contar, ele bebeu e ficou relaxado, depois, eu pensei será que eu falei certo ? Daqui a pouco eles vão pensar que beber fica relaxado.

PCP53: Incentivando os alunos a beber , né ? (Risos)

T16– Tem coisa que tem que saber... Mas aí eu falei, é só na história viu gente.

PCP54: Mas aí eles entenderam direitinho.

T17– Entenderam, eles adoraram!

PCP55: Então gente o que eu falei pra T? Trabalhar primeiro o título, porque que o Luis Fernando Veríssimo colocou Detalhes, porque que vocês acham que ele colocou esse título Detalhes?

T18: Não é porque ele colocou detalhes certinho!? O carro que virou isso, os cavalos...

PCP56: O que mais? Começando pelo título aí. Porque será que é detalhes pensa aí.

A11: No começo do texto ta falando que é, a mulher colocou bolo, manteiga, totalmente detalhado o dia dele.

PCP57: Tanto o detalhe que a mulher estava esperando o marido com café? Quanto aos detalhes do baile que aconteceu, e também os detalhes de um outro texto que seria o conto da Cinderela, até foi a A que falou na semana passada que a Cinderela também e conhecida com a gata borralheira. Então isso é interessante trazer o aluno, que é conhecida essa história, né? Então a gente o que mais? Então trabalhar o título, seria interessante também gente trabalhar quem foi Luis Fernando Veríssimo o que ele escreveu, tá ? E o que é crônica? Vocês já trabalharam crônica? Quem sabe o que é crônica? Crônica vem do que? Alguém sabe? Alguém lembra? Crônica vem da palavra grega Chronos que significa o que? Então leia I.

I8: Vem do grego, significa cronos que significa tempo, antigamente crônica era qualquer documento de caráter histórico; A crônica é uma narrativa curta sobre o tema atual vários comentários podemos utilizar do personagem, mostra cenas de pessoas semelhantes a tantos que conhecemos ou já ouvimos falar, na crônica normalmente quem conta historia é o narrador repórter, às vezes não narrador, apenas dialogo direto, é um comentário de acontecimentos que seu conhecimento público ou apenas fruto da imaginação do autor, pode ter sentido figurado, ser poético ou utilização de comparações que simbolizam, apresenta o ponto de vista do narrador sobre a realidade cotidiana, o narrador manifesta-se e participa abertamente no texto expressando opiniões e tentando conduzir o leitor a uma determinada conclusão ou moral da historia.

PCP58: Muito Bem! O que é crônica então gente? Para quem não leu? O que é crônica então? O seria? A?

A12: Ah! Tempo, né ?

PCP59: Uma história do dia-a-dia, porque antes as crônicas tinham caráter histórico, até o Machado de Assis falara que as primeiras crônicas devem ter surgido com as fofoqueiras porque falam assim, uma encontrava com outra a outra lá, as vizinhas, né? Você já viu o dia como esta hoje? Aí você já viu fulano e tal? Aí começa a contar sobre a vida dos outros, quer dizer, aquelas coisas que elas contam mesmo dia a dia, né? E isso aí pode se transformar numa crônica, tanto é que os colunistas atuais utilizam coisas do dia a dia comuns, né? Cotidiano, dão uma pitada de humor, transformam textos maravilhosos aí, não precisa ter humor, mas o humor faz assim com que fique mais interessante, né? Essa Característica bem marcante do Luis Fernando Veríssimo tá? E se vocês quiserem, eu posso até trazer informações sobre ele, a biografia dele, algumas obras e também o que é crônica se vocês quiserem mais detalhado, além do que a I passou aí eu vou ver se eu digito e trago para todas , agora o que tem que ficar bem claro e eu vou falar sobre isso que eu já passei para vocês, ler pra quê ? Porque a Hora da Leitura é um projeto de Leitura, lógico, né? Mas o aluno tem que estar ciente que vai ler pra quê? Pra que o aluno vai ler?

T19: Pra entreter, para ter prazer, criar, interpretar...

PCP60: Vocês lembram daquele quadrinho que eu passei para vocês, vocês tem aí ? Ler para... tem que ter objetivo e o produto final aqui olha, Ler para escrever, aí o produto final seria um livro, um texto, uma carta, um bilhete; até a I ela está trabalhando com cartas mas antes deles escreverem as cartas eles tem que ler várias cartas, diferenciar uma da outra, pessoal, comercial, uma carta de amor, então ela ta fazendo todo esse trabalho até eles produzirem uma carta, tá? Depois ler para coletar argumentos aí seria para um debate, uma simulação de júri, um seminário; Ler para decorar para uma apresentação teatral, um sarau tem que decorar; Ler para

buscar subsídios, um texto, uma fita ou um vídeo; Ler para não esquecer fazer um fechamento de um livro, um resumo, uma resenha ou até uma prova se for o caso; E ler gente, principalmente para gostar de ler. É um dos objetos do projeto a hora da leitura é para estimular esse prazer, o hábito do aluno ler, porque se não tiver, a gente tudo pode ser aprendido leitura, principalmente a leitura é uma tarefa que exige paciência porque hoje com esse corre-corre, com essa correria do dia os alunos não têm paciência para parar e ler um texto e até adulto faz isso né? Você dá um texto pros alunos e a primeira coisa que faz é ver o número de páginas, vocês já observaram? É automático. A pessoa só vai adquirir o hábito da leitura. Porque, às vezes, em casa não tem esse estímulo, e tem assim a leitura visual, a televisão, uma propaganda, um outdoor, uma leitura de textos que tem que parar ficar quietinho lendo ali, imagina um adolescente que é todo agitado para um minuto, ter que parar ler, reler, então essa é a proposta do projeto a Hora da Leitura, um dos objetivos é estimular o gosto da leitura e o prazer para criar um hábito, tentar, né gente? Isso aqui é uma contribuição.

A13: E também não pode impor leitura.

PCP61: Não!

A14: Quando você fala para eles, deixar na escolha deles você vê que sai um resultado melhor do que quando é imposto.

PCP62: Isso é interessante analisar, a gente pode até trabalhar em outra semana.

A15: Quando é um hábito obrigatório ele maltrata o leitor, quando você obriga, ele não lê.

PCP63: A hora que eu chegar com uma camiseta escrita vai parar para ler isso aí já é natural do ser humano, ler o que está escrito ali, né? Então pode ser obrigatório então que jeito tem que ser?

A16: Ele conta, acho até interessante esse livro, um romance do Daniel Penack, que ele conta assim, tem a famosa o livro tijolão, e ele chega com o livro tijolão coloca lá em cima da mesa os alunos naquela bagunça ele abriu o livro calmamente cruza as pernas e começa a ler, e hora que ele começa a ler e começa a rir os alunos ficam intrigados para saber o que ele está lendo e começam a prestar atenção e ele lê um pedaço do livro e para os alunos e eles ficam, continua... e ele não continua o livro ele para, fecha o livro e guarda, quando chega no outro dia ele abre de novo, ele fala assim que aquele livro é o famoso tijolão, um livro extremamente pesado, ele abre de novo lê mais um trecho do livro e guarda, os alunos ficam naquela ansiedade, a gente tem aquele prazer pela narração, aos poucos ao terminar o livro inteiro os alunos pediam o livro para ele, para ele levar para ler, os alunos não podiam levar, os alunos não selecionaram mais o livro pelo tamanho, é normal os alunos escolherem o mais fino; dá um livrinho para mim de aventura, mais fininho, ele fala isso.

PCP64: Quem fala isso A?

A17: Daniel Penack.

PCP65: Esse aí não conheço não, interessante, Daniel?

A18: Daniel Penack; E o trabalho dele como leitura é muito bom, ele também é o Farenight 451. Saiu até um livro... sobre ele. eu não me lembro o nome do autor..., que a função dos bombeiros era queimar os livros ele fazia uma previsão do futuro agora ano dois mil, como seria? Então a previsão dele era que os bombeiros teriam a função de queimar os livros, então as pessoas viram os livros, então cada um leu um livro e tá guardando a informação do livro, mas é uma leitura assim tão linda, é tão lindo o trabalho que ele faz com livro, tão prazerosos, que a gente tem vontade de passar esse prazer para os alunos.

PCP66: Então isso seria interessante, uma estratégia é você começar a contar uma história é não contar o fim, aí você cria aquela expectativa, aí você fala quem quiser saber o final da história pega tal livro e vai querer sanar essa curiosidade.

F12: Quando os alunos fazendo bagunça eu paro de ler e fico esperando, eles falam: vai Dona, conta Dona....

PCP67: Isso que é interessante, né gente?

PCP68: Então gente semana que vem já vai estar tudo pronto o portfólio e as fotos?

T20: O Lúcia só um minuto, esse cartaz aqui, esse aqui tira foto ou leva lá?

PCP69: Cola as fotos nos Cartaz assim ó?

PCP70: O, gente, eu trouxe uma surpresa para vocês hoje.

T21: Lúcia o que é PCP?

PCP71: Professor Coordenador Pedagógico. Eu falei com a Se combinei com ela e ficaria responsável por esse projeto mesmo não sendo no meu período, pois leciono Língua Portuguesa. Você já viu o livro?

T22: Tá Obrigada.

PCP72: Então mesmo não sendo meu período, ela falou que toda responsabilidade do projeto a Hora da Leitura vai ficar comigo, mas eu não estando aqui, se vocês precisarem de alguma coisa ela dá. São sete com a C, aqui vai valer é o nome de vocês e o meu nome aqui.

T23 – E aqui pontos que merecem atenção?

PCP73: O que você acha positivo em tudo, atividades que vocês fizeram, as reuniões que vocês estão tendo aqui, da direção, da coordenação, das HTPC.

M21: O, L, já é semana que vem que vai estar montando lá?

PCP74: É!

M22: Semana que vem é dia dezenove?

PCP75: Semana que vem eu quero tudo assim mais ou menos pronto para gente já....

M23: Semana que vem a gente pode sentar e montar.

PCP76: Mas aí vocês já vão ter a produção dos alunos?

A19: O Lúcia o meu problema, tem muito pouca coisa que eu comecei agora.

PCP77: Não tem problema

PCP78: Não e o portfólio que vou por nesse momento é o do aluno, conversa com aluno que vai ficar lá, depois a gente vai lá receber lá recolher, porque lá eu acredito que não vai sumir nada, né?

M24: Pode ser alguns, vocês vão ter que decidir, porque não tem espaço tão grande.

I9: A gente pega os melhores da nossa sala traz aqui.

PCP79: Isso. Da melhor forma a gente vai levar lá tá bom? Combinado? Muito obrigada. Tchau.

Textos trabalhados com as professoras nas HTPC:

POEMA GENIAL

Não te amo mais.
 Estarei mentindo dizendo que
 Ainda te quero como sempre quis.
 Tenho certeza que
 Nada foi em vão.
 Sinto dentro de mim que
 Você não significa nada.
 Não poderia dizer jamais que
 Alimento um grande amor.
 Sinto cada vez mais que
 Já te esqueci!
 E jamais usarei a frase
EU TE AMO!
 Sinto, mas tenho que dizer a verdade
 É tarde demais...

Clarice Lispector

DETALHES

Luis Fernando Veríssimo

O velho porteiro do palácio chega em casa, trêmulo. Como sempre que tem baile no palácio, sua mulher o espera com café da manhã reforçado. Mas desta vez ele nem olha para a xícara fumegante, o bolo, a manteiga, as geléias. Vai direto à aguardente. Atira-se na sua poltrona perto do fogão e toma um longo gole de bebida, pelo gargalo.

___ Helmuth, o que foi?

___ Espera, Helga. Deixa eu me controlar primeiro.

Toma outro gole de aguardente.

___ Conta, homem! O que houve com você? Aconteceu alguma coisa no baile?

___ Co-começou tudo bem. As pessoas chegando, todo mundo de gala, todos com convite, tudo direitinho. Sempre tem, é claro, o filhinho de papai sem convite que quer levar na conversa, mas já estou acostumado. Comigo não tem conversa. De repente, chega a maior carruagem que eu já vi. Enorme. E toda de ouro. Puxada por três parelhas de cavalos brancos. Cavalões! Elefantes! De dentro da carruagem, salta uma dona. Sozinha. Uma beleza. Eu me preparo para barrar a entrada dela porque mulher desacompanhada não entra no baile do palácio. Mas essa dona tão bonita, tão sei lá, radiante, que eu não digo nada e deixo ela entrar.

___ Co-começou tudo bem. As pessoas chegando, todo mundo de gala, todos com convite, tudo direitinho. Sempre tem, é claro, o filhinho de papai sem convite que quer levar na conversa, mas já estou acostumado. Comigo não tem conversa. De repente, chega a maior carruagem que eu já vi. Enorme. E toda de ouro. Puxada por três parelhas de cavalos brancos. Cavalões! Elefantes! De dentro da carruagem, salta uma dona. Sozinha. Uma beleza. Eu me preparo para barrar a entrada dela porque mulher desacompanhada não entra no baile do palácio. Mas essa dona tão bonita, tão sei lá, radiante, que eu não digo nada e deixo ela entrar.

___ Bom, Helmuth. Até aí...

___ Espera. O baile continua. Tudo normal. Às vezes rola um bêbado pela escadaria, mas nada de mais. E então bate a meia-noite. Há um rebuliço na porta do palácio. Olho para trás e vejo uma mulher maltrapilha que desce pela escadaria, correndo. Ela perde uma sapato. E o príncipe atrás dela.

___ Bom, Helmuth. Até aí...

___ Espera. O baile continua. Tudo normal. Às vezes rola um bêbado pela escadaria, mas nada de mais. E então bate a meia-noite. Há um rebuliço na porta do palácio. Olho para trás e vejo uma mulher maltrapilha que desce pela escadaria, correndo. Ela perde uma sapato. E o príncipe atrás dela.

___ O príncipe?

___ Ele mesmo. E gritando para mim segurar a esfarrapada. “Segura! Segura!” Me preparo para segura-la quando ouço uma espécie de “vum” acompanhado de um clarão. Me viro e...

___ E o quê, meu Deus?

O porteiro esvazia a garrafa com um último gole.

___ Você não vai acreditar.

___ O príncipe?

___ Ele mesmo. E gritando para mim segurar a esfarrapada. “Segura! Segura!” Me preparo para segura-la quando ouço uma espécie de “vum” acompanhado de um clarão. Me viro e...

___ E o quê, meu Deus?

O porteiro esvazia a garrafa com um último gole.

___ Você não vai acreditar.

___ Conta!

___ A tal carruagem. A de ouro. Tinha se transformado numa abóbora.

___ Numa o quê?

___ Eu disse que você não ia acreditar.

___ Uma abóbora?

___ E os cavalos em ratos.

___ Helmuth...

___ Não tem mais aguardente?

___ Acho que você já bebeu demais por hoje.

___ Juro que não bebi nada!

___ Esse trabalho no palácio está acabando com você, Helmuth. Pede para ser transferido para o almoxarifado.

VERÍSSIMO, L. F. O analista de Bagé. 100. ed. Porto Alegre: L&P Editores, 1999, p. 187.