



Nesta palestra vou, intencionalmente, desprezar as muitas críticas que fiz e venho fazendo aos modos de condução da leitura escolarizada neste país.** Parto do pressuposto de que os participantes deste curso estão mais ou menos cientes dessas críticas e das carências/dificuldades na área da produção da leitura no contexto escolar, buscando, por isso mesmo, caminhos alternativos para a melhoria da situação que se apresenta e que, sabemos, não é das mais saudáveis. Dessa forma e exigindo de vocês o preenchimento de muitos subentendidos desta minha fala, pretendo ir direto ao assunto e responder a três questões básicas: *Por que e para que ensinar leitura? O que ensinar na vertente curricular da leitura? Como ensinar leitura?* Ainda que o tema seja complexo, extenso e instigante, pretendo ser o mais breve

*Professor da Faculdade de Educação da Unicamp, escreveu, entre outras obras, *O ato de Ler. Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura*.

** As críticas que fiz aos modelos de condução da leitura escolarizada poderão ser encontradas nos seguintes livros: *Leitura e Realidade Brasileira*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1963; e *Elementos da Pedagogia da Leitura*. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

possível, evitando uma sobrecarga de conceituações teóricas e procurando estabelecer os parâmetros que, para mim, devem nortear uma nova pedagogia da leitura.

Por que as famílias enviam os seus filhos à escola? Para muitos propósitos- diríamos, dentre os quais o "aprender a ler" e, em função desse trabalho, o "ler para aprender". Quer dizer, conseguir uma capacitação para compreender os diferentes tipos de texto que existem em sociedade e, assim, poder participar da dinâmica que é própria do mundo da escrita. Essa expectativa social deve ser assumida e cumprida pela escola através das ações docentes e das práticas curriculares, tendo os professores de observar criticamente o que ocorre em sociedade.

A observação crítica, pela escola, do que ocorre em sociedade é de fundamental importância ao trabalho de delineamento de objetivos para as práticas de leitura – práticas estas que, no seu conjunto, têm em mira a educação de um tipo específico de leitor. Leitores e leituras para quê? Para a reprodução ingênua desta sociedade ou para o enfrentamento de suas contradições e de seus desafios?

Creio não estar errado em afirmar que, ao nível das intenções, todos nós desejamos formar leitores questionadores, capazes de se situar conscientemente no contexto social e, ao mesmo tempo, capazes de acionar processos de leitura, praticados e aprendidos na escola, no sentido de participar da conquista de uma convivência social mais feliz e menos injusta para todos. Em princípio, então, queremos educar e promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí, mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social.

Verifiquem que a questão das finalidades é essencial à construção de uma nova pedagogia da leitura. E essa questão, vale dizer, é fundamentalmente política na medida em que o trabalho pedagógico é acionado para o cumprimento de determinados propósitos e interesses sociais. Assim, ao afirmar que queremos leitores conscientes, críticos e criativos, durante e após a sua trajetória acadêmica, estamos pressupondo que a consciência, a criticidade e a criatividade desses sujeitos-leitores vão ser constantemente dinamizadas nas diferentes práticas de leitura escolar, levando-os a se inserir na luta pela superação das contradições da vida social. Mais especificamente, aquilo que a escola chama de "espírito crítico" não deve ficar embotado dentro do indivíduo, mas deve dirigir-se à compreensão profunda da razão de ser dos fatos sociais, gerando reflexão, posicionamento e ação transformadora.

Se aceitarmos a educação de leitores críticos e criativos como a finalidade primordial dos trabalhos com leitura escolar, então deveremos verificar as suas implicações na esfera dos conteúdos e das metodologias de leitura. Em outros termos, uma nova proposta para o ensino da leitura deve apresentar uma coerência ou consistência entre fins e meios, entre teoria e prática, entre discurso e ação, sem o que não há mudança concreta. Tenho afirmado que a mudança da mentalidade dos professores é condição necessária, mas não suficiente à transformação do trabalho escolar; o critério de suficiência será atendido quando a nova mentalidade, assumindo a necessidade de leitores críticos para a nossa sociedade, transformar as intenções em ações conseqüentes junto ao alunado.

Ler para compreender os textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade – esta a finalidade básica que estabelecemos para as práticas

* venho combatendo radicalmente expressões vazias como "preparar o indivíduo para viverem sociedade", "desenvolver a personalidade do educando" ou "adaptar o aluno para". Em função dos problemas reais da sociedade brasileira, a escola deve lutar contra qualquer tipo de adaptação – não precisamos de indivíduos que se "comportem" às situações, mas que se "podem" criticamente frente a elas.

de leitura na escola. Está aí implícita a idéia de que os professores lançam mão de determinados textos, produzidos por determinados autores, para instigar e esmerar a compreensão, a crítica e o posicionamento dos seus alunos. Basicamente, os professores executam um trabalho de direção cognitiva, fazendo uma intermediação entre os alunos e os textos (ou registros verbais da cultura). Esses textos, por sua vez, remetem os alunos-leitores para determinados referenciais, dando origem a espaços discursivos específicos em sala de aula e/ou fora dela. Em sendo assim, vale a pena refletirmos um pouco sobre qual deveria ser a natureza dos textos a serem colocados à disposição dos alunos-leitores.

Se a nossa preocupação, em termos de meta ou objetivo, estiver voltada para a compreensão e crítica de aspectos da realidade, então os textos selecionados devem permitir ao leitor a revelação objetiva desses aspectos, e não o seu apagamento ou mascaramento. Como a realidade é complexa e muito dificilmente pode ser expressa através de um único texto, deverá existir uma variação, gradação e seqüenciação de leituras de modo que ocorram desafios cognitivos ao leitor, facilitando o aprofundamento dos aspectos privilegiados para estudo. Por outro lado e não menos importante, os textos devem se colocar à altura do repertório dos leitores de modo a possibilitar a instauração do diálogo ou da interação discursiva com o leitor. Convém lembrar ainda que os próprios alunos, a partir de suas experiências e de suas leituras, também produzem textos e podem, por sua própria iniciativa e autonomia, detectar outros materiais relacionados ao tema sob estudo. Temos, pois, de aproveitar essas produções, fazendo-as circular dinamicamente no grupo e, dessa forma, enriquecer o programa de leitura.

Percebemos que o trabalho de seleção e indicação de textos exige cuidados muito especiais por parte dos professores. Por vários motivos: primeiro – quer queiramos ou não, considerando a autoridade da instituição (escola) e do professor, as crianças tendem a assimilar como verdades os referenciais dos textos aos quais são expostos; nestes termos, se o texto for "mentiroso" (estereotipado, conservador etc.), o leitor estará engolindo uma mentira e não adquirindo uma visão objetiva do assunto; segundo – core raras exceções, os textos que compõem os livros didáticos não atendem aos critérios de revelação objetiva da realidade, seqüenciação programática ao redor do aprofundamento de temas específicos e adequação ao repertório lingüístico e de vivências dos alunos (pesquisas já realizadas nessa área apontam para as falhas e deficiências desses livros e não vou repeti-las aqui); terceiro – deve existir, como já falamos, uma coerência entre os objetivos propostos para a educação do leitor e os textos relacionados para leitura; acredito que posso matar o potencial discursivo e interpretacional dos alunos com textos superficiais, redundantes, fragmentados e/ou pobres em significação.

Devo dizer que entendo a seleção e indicação de textos pelo professor como sendo um trabalho de *cunho diretivo*. Quer dizer: eu, professor, objetivando atingir o aguçamento da compreensão e da crítica através das práticas de leitura, quero movimentar a consciência de meus alunos para o adentramento e aprofundamento de determinados aspectos da realidade, que são veiculados e indicados por determinados autores e não outros (percebam aqui, de novo, o embricamento político). Dessa forma, parece-me que os professores precisam desenvolver uma intimidade com os textos utilizados junto a seus alunos e possuir justificativas claras para a sua adoção. E mais: precisam conhecer a sua origem histórica e situá-los dentro de uma tipologia**. Essa intimidade e esse conhecimento exigem que os professores se situem na condição de leitores, pois sem o

'Existe um verdadeiro bombardeio de pesquisas e publicações brasileiras que atinge os livros didáticos, revelando as suas deficiências. *Mentiras que Parecem Verdades*, de Umberto ECO; e *As Belas Mentiras*, de Mana Lourdes NOSELLA, podem ser utilizados como parâmetros aos interessados.

" Uma tipologia clássica "narração-descrição-dissertação-argumentação" ou uma tipologia moderna "discurso polêmico-discurso autoritário-discurso lúdico" (cf. Eni ORLANDI - IEL/UNICAMP) deve ser parte fundamental do conhecimento do professor.

testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência não existe como alimentar a leitura junto aos alunos. A lei do "faça como eu faço" ou do "leia porque eu leio" é condição básica e imprescindível em qualquer pedagogia de leitura. Tenho afirmado que as práticas de leitura escolar, não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore, no seu trajeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos-leitores. Simplesmente "mandar o aluno ler" é bem diferente do que envolvê-lo significativamente e democraticamente nas situações de leitura, a partir de temas culminantes.

Como ensinar leitura? Melhor dizendo: Como desenvolver e aprimorar o potencial de leitura do mundo e da palavra que os alunos trazem para a escola? Que dinâmicas podemos organizar para que concretamente ocorra esse desenvolvimento? Para não tender ao tecnicismo e, dessa forma, cair na esfera de receitismo pedagógico, devo responder a essa pergunta com algumas idéias que elaborei no meu livro *O Ato de Ler*, publicado pelas Editoras Cortez e Autores Associados, em 1981.

O estatuto de criticidade da leitura pode ser conseguido através da organização de dinâmicas pedagógicas que permitam aos leitores trabalhar com três movimentos de consciência: o CONSTATAR, o COTEJAR (REFLETIR) e o TRANSFORMAR. No processo de interação com um texto, o leitor executa um trabalho de atribuição de significados, a partir de sua história e de suas experiências. Esse trabalho é idiossincrático (ou próprio de cada leitor individual) mesmo porque as experiências, a origem, a história, etc. dos leitores nunca são iguais – daí ser praticamente impossível que duas ou mais pessoas façam uma leitura da mesma maneira, destacando exatamente as mesmas idéias. Essa diferenciação ou des-semelhança no processo de atribuição de significados contribui sobremaneira para a compreensão e o aprofundamento de um texto porque permite o desvelamento de um número maior de suas camadas de significação.

Em termos metodológicos, ao submeter um texto à curiosidade dos leitores, devo criar situações que lhes permitam *constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre os significados atribuídos e transformar os significados*. A escola clássica chamava a estes três momentos de *ler as linhas, ternas entrelinhas e ler para além das linhas*. A fenomenologia diz que o leitor, pelo processo da constatação, verifica o sentido primeiro do texto; no cotejo ou reflexão, ele conclui que há *sentidos* no texto; e na transformação, ele gera mais *sentidos* para o texto. Daí dizermos que, ao ler, o sujeito-leitor cria, recria, reescreve ou produz um "outro" texto, resultante da sua história, das suas experiências, do seu potencial lingüístico etc.

Faço aqui um parêntese para mostrar como os professores eliminam os dois momentos mais ricos da leitura, quais sejam, o cotejo e a transformação. De fato, se observarmos bem, veremos que os leitores são obrigados a reproduzir os significados já constatados e cristalizados pelo professor e/ou pelo livro didático. Em outras palavras, "acertar na leitura" é se encaixar no significado consagrado e petrificado pela instituição escolar. Assim, compreender um texto é reproduzir uma idéia, na tentativa de se aproximar daquilo que o professor e/ou livro didático dá como certo e não gerar ou criar novas possibilidades de significação para os textos. Ao invés de um processo aberto e partilhado, temos pela frente um mecanismo restritivo, convergente e em total desacordo com a natureza do ato de ler. É por isso mesmo que venho me opondo radicalmente aos chamados questionários de "interpretação e compreensão", que funcionam como verdadeiras camisas-de-força à liberdade interpretativa dos leitores.

Para prosseguir nas minhas colocações, tenho de fazer uma crítica ao procedimento rotineiro com que se trabalha a leitura escolar. Esse procedimento geralmente é composto dos seguintes passos: leitura do texto, respostas a um questionário, estudo da gramática e redação. Pisada e repisada de maneira invariável, essa rotina se transforma num mecanismo estafante, previsível, gerando sérias distorções na cabeça dos leitores: a leitura deixa de valer por si, transformando-se

em estímulo para a redação, pretexto para o estudo de regras gramaticais etc. Isso e só isso e sempre da mesma maneira!

Concebo a metodologia de ensino e a didática como campos abertos, dinamizados pela *imaginação criadora, sensibilidade e perspicácia do professor*. O conhecimento e o estudo de metodologias já sistematizadas tecnicamente podem, sem dúvida, colaborar na orientação pedagógica da leitura, mas não devem ser tomadas como prescrições dogmáticas, deterministas e fechadas – isto porque não são as crianças que devem se adequar aos métodos, mas os métodos se adequarem às necessidades reais das crianças. Dessa forma, se os professores guardarem em mente que, no transcorrer do programa de leitura, os leitores devem ser conduzidos à constatação, reflexão e transformação dos significados, a partir de temas específicos e bem seqüenciados, ele será capaz de criar situações e procedimentos que viabilizem o estudo dos referenciais relacionados com os temas.

Percebam que na base desta proposta metodológica coloca-se uma postura específica do professor, ou seja, ele não mais se apresenta como "dono" dos significados ou como proprietário exclusivo da chave das interpretações dos textos. A postura pedagógica, neste caso, volta-se a um tipo de trabalho através do qual os sujeitos-leitores atingem o maior número possível de significações para os textos, o que reverterá em aprofundamento maior dos temas e, conseqüentemente, em compreensão mais ampla e refinada da realidade. Assim, caso essa postura seja devidamente assumida e praticada, deverá existir tempo e espaço para que os leitores expressem e partilhem os significados a que chegaram durante e após a interação com os textos. Não que o professor deva necessariamente ficar fora dessa dinâmica – afinal, ele se coloca como um leitor privilegiado, dada a intimidade que possui com os textos adotados. Ele deverá, isto sim, *escutar* o que os alunos têm a dizer sobre os referenciais dos textos, conduzindo, sistematizando as idéias geradas, aprendendo com elas e fornecendo outros significados que os leitores, em função de suas limitações, não conseguiram destacar. Neste processo de enriquecimento mútuo, a leitura deixa de ser a mera repetição ou reprodução de significados institucionalizados e petrificados, para se constituir em dinâmica viva, democrática e produtiva, levando à concretização de um ou mais circuitos de leitura em sala de aula e, talvez, em todos os quadrantes da escola. Paulo FREIRE nos diz que existe uma relação mútua entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, entre a linguagem e a realidade, entre o texto e o contexto'. Por acreditar que essa relação é irrefutável, somente consigo atribuir importância e relevância às práticas de leitura escolar quando o leitor é elevado à condição de sujeito, trabalhando ativamente com seus pares na busca de compreensão de diferentes aspectos da realidade através dos textos. Esse trabalho requer movimentos dinâmicos entre os textos e as experiências de vida dos leitores e vice-versa; na ausência desses movimentos, vistos aqui como geradores de significação/compreensão e passíveis de serem orientados pedagogicamente pelo professor, a leitura perde em vitalidade, adquire o estatuto de "bancária" e dificilmente se encarna na vida de uma pessoa.

Tentei, nesta palestra, tematizar alguns aspectos relacionados com o planejamento e o encaminhamento pedagógico da leitura escolar – um campo polêmico e complexo, sem dúvida. Fiel à minha concepção de leitura, quero abraçar e debater agora a leitura que vocês fizeram das minhas colocações. Iniciemos, pois, o cotejo das idéias e caminhemos juntos para a transformação de nós mesmos – é exatamente aí que reside a importância maior de qualquer leitura.

* Cf. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 1982.

Dialogando com os Professores

Professor – *O texto literário é multissêmico, mas acaba não sendo totalmente aberto, pois os fatores contextuais e extracontextuais acabam por orientar a interpretação para uma postura quase uniforme. O papel do professor não seria, fundamentalmente, ousar atingir os diversos níveis isotópicos que a leitura pressupõe?*

Ezequiel – Concordo que há limites nas interpretações de um texto literário, mas não creio que os fatores mencionados direcionem os leitores para uma postura "quase uniforme". Isto porque qualquer leitura envolve o contexto vivido pelo próprio leitor, que é extremamente dinâmico porque histórico. Exemplo: as interpretações de Machado de ASSIS variam de época para época. A atitude de ousadia do professor, não se prendendo a uma interpretação já petrificada, pode ser extremamente rica e produtiva no encaminhamento da leitura escolar.

Professor – *Na sua opinião, como o professor de Ciclo Básico deve trabalhar um texto de literatura infantil com seus alunos?*

Ezequiel – Depende do objetivo perseguido por esse professor. A metodologia de leitura de qualquer tipo de texto é decorrência do propósito estabelecido para a ação pedagógica. É claro que, no caso de leitura da literatura, devemos privilegiar a fruição; do contrário, podemos ferir a própria natureza do texto literário.

Professor – *Quanto aos textos espontâneos, como você acha que os textos devem ser trabalhados na escola, numa linha gradual de Ciclo Básico à Universidade?*

Ezequiel – Primeiramente, respeitando ao máximo esse tipo de produção e procurando enaltecer as idéias nele contidas. Em segundo lugar, aproveitando as produções para o fortalecimento de circuito de leitura entre os alunos (que o professor não seja o único destinatário-leitor desses textos).

Professor – *O senhor acredita que o aluno de oito a doze anos pode ler e entender, por exemplo, os contos de Sagarana de Guimarães ROSA, ao invés de Alice no País do Espelho um livro pretensamente infantil?*

Ezequiel – Somente a prática pode dizer isso. Creio que devemos ter bom-senso na seleção e indicação de livros para qualquer faixa etária, orientando-nos muito mais pela dinâmica viva de uma classe do que por listas prefixadas.

Professor – *As escolas de 1° e 2° Graus da rede, ao permitir várias interpretações dos textos, especialmente das obras literárias, frustram seus alunos que, ao tentar entrar para a Universidade, são barrados pela interpretação única dos vestibulares. Como conciliar objetivos divergentes destas duas instituições escolares?*

Ezequiel – Não vejo, sinceramente, possibilidade de conciliação, neste caso. É chegada a hora de combatermos o caráter propedêutico do ensino brasileiro, educando os alunos para a vida e não para os vestibulares. Temos de lutar contra a castração dos atuais vestibulares, pois, do contrário, estaremos sempre pautando o nosso trabalho por aquilo que os organizadores dos exames julgam ser importante.

Professor – *O texto, quando pretexto para adquirir conhecimento, muitas vezes demanda um trabalho exaustivo para ser compreendido, como indica o exemplo dado pelo prof. Pauto FREIRE,*

citado em sua fala. Gostaria que você falasse sobre o prazer decorrente desse processo. Como lidar com esse tipo de texto na sala de aula, ou seja, como motivar o aluno para o difícil, abandonando o atual modismo do texto fácil?

Ezequiel – No meu ponto de vista, sempre existe prazer na descoberta, independente do tipo de texto. A noção de fácil e difícil em leitura é muito relativa, pois que a dificuldade de um texto advém da capacidade do repertório do leitor. Se os alunos forem abordados como sujeitos e participarem ativamente das decisões em torno dos processos de busca de conhecimento, creio que a motivação virá naturalmente, sem a necessidade de iscas externas aos processos em si.

Professor – *Quando e como deve ocorrer (se é que deve ocorrer) uma sistematização da literatura em termos de autores e escolas literárias?*

Ezequiel – Depende da organização curricular. Tenho defendido a idéia de que temos de nos preocupar, num primeiro momento, com a educação literária do aluno, proporcionando a ele a formação de repertório amplo e diferenciado de autores e obras. Formado o gosto e formada a "base", creio que será mais fácil essa sistematização.

Professor – *Você acredita que o professor que não desenvolveu seu espírito crítico, não é leitor, possa fazê-lo com seus alunos?*

Ezequiel – Não acredito!

Professor – *O que você sugere ou quais as condições para a promoção da leitura nas escolas? Como professor do curso de pós-graduação em Biblioteconomia da PUCAMP, qual a contribuição que o profissional bibliotecário poderia prestar à leitura na escola?*

Ezequiel – Sem dúvida que a biblioteca é uma importante condição para a promoção da leitura escolar. Infelizmente, a biblioteca escolar e o bibliotecário não têm sido tratados com a devida atenção neste país, seja pelos governantes, seja pelos próprios professores. No meu entender, a implantação de boas bibliotecas escolares deve ser uma bandeira de luta do magistério por melhores condições de trabalho.

Professor – *Podia exemplificar os três momentos da leitura – constatar, refletir e transformar para alunos menores (do Curso Básico, por exemplo)? Gostaria que o senhor especificasse melhor o tripé proposto para discutir com o professor alfabetizador no trabalho rico e diversificado com a leitura.*

Ezequiel – Em termos de alfabetização, creio que temos de combater concepções do tipo "ler é decodificar", "ler é decifrar" etc., pois que tais concepções são reducionistas, não levando em conta a compreensão e o posicionamento. Por outro lado, elas colocam o leitor na posição de mero receptor, cuja função é apenas detectar, pela decodificação ou decifração, os significados imanentes ou, como se diz, "pretendidos pelo autor do texto". Estamos aqui defendendo a idéia de que o leitor é um produtor de sentidos, a partir do seu repertório de experiência e das discussões de aprofundamento travadas em sala de aula. Sem dúvida que, na fase de alfabetização, os alunos devem ser conduzidos à percepção, discriminação etc. de palavras, frases e unidades textuais maiores, de modo a chegar ao domínio dos mecanismos de funcionamento do código escrito. Entretanto, essa aprendizagem não pode relegar a segundo plano a compreensão dos referentes veiculados pelo código (Língua Portuguesa), do contrário formaremos "papagaios", e péssimos leitores. Daí em achar que as experiências do mundo dos alfabetizados devam ser recuperadas ao máximo, de modo que a aprendizagem da palavra não fique desencarnada da vida desses alfabetizados.

Professor – *Há estudiosos que dizem que o professor deve incentivar o aluno a ler, para gostar de ler, sem se preocupar com a cobrança que será feita a ele. Como será avaliado o aluno, se o professor não tiver um controle sobre suas atividades de leitura? Como o professor deve agir para verificar se o seu aluno sabe ler realmente, compreendendo o que lê?*

Ezequiel – Infelizmente, a avaliação escolar tem sido uma desculpa para a prática do autoritarismo e para a reprodução do *behaviorismo* nas salas de aula. Afirmo que, no geral, a "medida da leitura certa", geradora de notas ou conceitos aos alunos, é feita convergentemente, através da devolução mecânica, parafrástica, de significados consagrados pelo professor e/ou pelo livro didático. Nessa linha, o aluno emite o *comportamento de leitura* quando "acerta" ou "se aproxima" dos significados já petrificados historicamente; dessa forma, o aluno nada cria, tornando-se um mero repetidor, sempre buscando – meio a esmo – o predeterminado, o prefixado na base de perguntas e respostas convergentes. A linha que defendo não se interessa por comportamentos, mas sim por posturas que venham a produzir sentidos para os textos, a partir de situações significativas, vividas pelos leitores. Assim, o professor não impõe, nem "cobra", mas *propõe e dispõe os textos, acompanhando (e não controlando) o desenvolvimento dos leitores e dos grupos formados em sala de aula*. E não estou dizendo que devam inexistir exigência ou desafios aos alunos; ao contrário, estou afirmando que o professor dirige as dinâmicas de leitura, observando e avaliando o crescimento dos leitores. Neste caso, cabe ao professor discutir os aspectos que serão avaliados, mostrar os procedimentos de avaliação (coletivos e individuais), explicar os critérios que serão utilizados etc., de modo que os alunos compartilhem desse conhecimento e não sejam surpreendidos ao longo do processo, como geralmente ocorre. Finalmente, defendo a idéia de que todas as dinâmicas de leitura, organizadas em prol do desenvolvimento do leitor, devem ser criticamente avaliadas pelo professor.

Professor – *No processo da leitura, tal como foi exposto, quando se chega ao ponto de reflexão dos significados atribuídos (ou ler nas entrelinhas), alguns professores resistem, argumentando que se está induzindo ou "fazendo a cabeça do aluno". Qual a estratégia para se lidar com esta situação (se é que existe)?*

Ezequiel – Por defender a diretividade do ato pedagógico, creio que não existe forma de se evitar o "fazer a cabeça do aluno". Consciente ou inconscientemente, o professor, através de todos os seus atos, "faz a cabeça do aluno", seja para a adaptação inocente, seja para a contestação e transformação. Creio que qualidades como "despojamento" e "humildade", se devidamente assumidas e praticadas pelo professor, podem evitar a indução interpretativa, o que não significa deixar de "fazer a cabeça".