

**Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro**



Leda Marina Santos da Silva

**Alfabetização e Letramento: fios que tecem
a leitura e a escrita no cotidiano da Escola Beta**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da PUC-Rio como requisito parcial para a obtenção do grau em Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Sonia Kramer

Rio de Janeiro

Abril de 2004

**Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro**



Leda Marina Santos da Silva

**Alfabetização e Letramento: fios que tecem
a leitura e a escrita no cotidiano da Escola Beta**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau em Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Sonia Kramer
Orientadora
PUC-Rio

Profa. Tânia Dauster Magalhães e Silva
Presidente
PUC-Rio

Profa. Cecília Maria Aldigueri Goulart
UFF

Prof. PAULO FERNANDO CARNEIRO DE ANDRADE
Coordenador Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 14 de abril de 2004

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Graduou-se em Serviço Social na Universidade Federal Fluminense em 1995. Concluiu o Curso de Especialização em Literatura Infanto-Juvenil na mesma Universidade, no ano de 2000. Nos últimos anos vem se dedicando a área da alfabetização. Participou de congressos e seminários voltados para as questões da leitura e da escrita. É professora da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Atualmente, integra a Equipe de 1º e 2º Ciclos desta Fundação, trabalhando, especialmente, com professores alfabetizadores.

Ficha Catalográfica

Silva, Leda Marina Santos da

Alfabetização e letramento : fios que tecem a leitura e a escrita no cotidiano da Escola Beta / Leda Marina Santos da Silva ; orientadora: Sonia Kramer. – Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Educação, 2004.

129 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

Inclui referências bibliográficas.

1. Educação – Teses. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Práticas leitoras. 5. Ensino fundamental. I. Kramer, Sonia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

AGRADECIMENTOS

À professora **Sonia Kramer** pela parceria e orientação na realização deste trabalho.

Às professoras **Tânia Dauster, Aparecida Mamede e Maria Luíza Oswald**, pelo carinho que acompanha a seriedade do trabalho desenvolvido.

À **PUC-RJ**, pela bolsa concedida, sem a qual eu não teria condições de realizar este curso.

Aos **colegas de mestrado**, especialmente **Flora, Silvinha, Leda Maria e Anelise**, amigas que na cumplicidade dividiram medos, angústias e alegrias.

Às companheiras da **Equipe de 1º e 2º Ciclos da FME**, pessoas queridas que acompanharam todo o investimento neste curso, destacando-se **Vânia Laneuville**, pela interlocução e parceria.

Às **professoras da Escola Beta**, que, generosamente, abriram às portas de suas salas de aula.

À **Márcia Maria e Glória Anselmo**, interlocutoras ferozes, companheiras inquietas, amigas generosas.

À **Simone Brito** pelas manhãs de sábado compartilhadas no estudo da língua inglesa.

Aos amigos que pacientemente compreenderam a minha ausência nos últimos tempos. Especialmente à **Rosângela Viegas**, amiga dos dias de chuva e dos dias de sol e à **Luciana Campos**, amiga a quem devo a entrada neste curso.

À **Raíssa Viegas**, por compreender as ausências na saída da escola.

À Dra. **Regina Abras** pela escuta compreensiva e pelas poções mágicas diluídas nos florais.

Ao meu irmão **Fabio Henrique**, mediador nesta complexa interação com o computador e à minha irmã **Maria Madelon**, revisora aprendiz, sempre disposta a reler os textos produzidos.

Aos meus **pais** que, não tendo tido oportunidade de complementar seus estudos desdobraram-se para ampliar minhas possibilidades.

A **Carlos Henrique** companheiro maravilhoso que, sempre acreditou em mim, mesmo nas horas que eu duvidava se conseguiria chegar ao fim.

RESUMO

Silva, Leda Marina Santos da; Kramer, Sonia. **Alfabetização e Letramento: fios que tecem a leitura e a escrita no cotidiano da Escola Beta**. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação de Mestrado — Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Os conceitos de alfabetização e letramento são discutidos neste trabalho a partir da análise de práticas pedagógicas desenvolvidas por três professoras atuantes do 1º ciclo do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Niterói. O debate esteve respaldado principalmente nas obras de Magda Soares, que nos últimos vinte anos vêm tecendo um diálogo entre os dois conceitos, assim como na discussão realizada por Paulo Freire em que a alfabetização é pensada sob o ponto vista político e ideológico. Concomitante ao investimento nas questões teóricas foram realizadas observações sistemáticas nas salas de aula e entrevistas com as professoras pesquisadas. Estas revelaram contradições existentes no ensino da leitura e da escrita. O caminho encontrado para compreender tais contradições foi o diálogo com a antropologia, uma vez que esta disciplina busca compreender os fenômenos a partir da lógica dos sujeitos pesquisados. A escola como instituição de ensino da leitura e da escrita explicita um investimento maior no ensino da técnica de ler e escrever do que no desenvolvimento de práticas leitoras e escritoras. A literatura, entretanto, é um dos caminhos possíveis para o desenvolvimento de forma concomitante dos conceitos de alfabetização e letramento. O encaminhamento de propostas para o desenvolvimento de práticas sociais que envolvam a língua escrita revela a necessidade de reflexão sobre a concepção ideológica engendrada no processo de letramento.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino Fundamental, alfabetização, letramento, práticas leitoras.

ABSTRACT

Silva, Leda Marina Santos da; Kramer, Sonia. **The learning of reading and writing (Alfabetização) and Literacy: Threads which weave reading and writing in the Beta's School quotidian.** Rio de Janeiro, 2004. MSc. Dissertation — Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

In this dissertation, I shall address the concepts of learning to read and write (*alfabetização*) and literacy on the basis of an analysis of the teaching practices developed by three public school teachers of 1st to 3rd grade children, in Niterói. The issues discussed in the text are based on Magda Soares' attempt, over the last twenty years, to build a dialogue between the two concepts, as well as Paulo Freire's view that learning to read and write is a political and ideological issue. The procedures adopted in the research included theoretical based studies and systematic analysis of the subjects' classroom practice, as well as interviews with them. The results indicate that the teaching of reading and writing presents contradictions. Anthropology was used in order to understand these contradictions, since this area of knowledge derives its understanding of phenomena from the analysis of the subjects' rationale. As the institution responsible for the teaching of reading and writing, schools invest more effort in the teaching of techniques of reading and writing than the development of reading and writing practices. Nevertheless, literature seems to be an alternative for the development of form as well as of concepts regarding literacy and the learning of reading and writing. Proposals for the development of social practices involving written language reveal a need for reflection on the ideological nature of the process of literacy.

KEYWORDS

Basic education, the learning of reading and writing, literacy, reading practices.

SUMÁRIO

Introdução	9
1. O Processo de Pesquisa: Contribuições da Antropologia	
1.1. O objeto de estudo e sua relevância	14
1.2. Caminhos percorridos	15
1.3. A construção do papel do pesquisador	22
2. Alfabetização e Letramento	
2.1. Mudança de paradigma do conceito da alfabetização	33
2.2. A ampliação do conceito de alfabetização	35
2.3. Conceitos distintos e multifacetados	37
2.4. A relação entre letramento, alfabetização e escolarização	43
2.5. Paulo Freire: mais do que um método de alfabetização	48
3. O Sistema Educacional de Niterói: Contextualizando a Escola Beta	
3.1. A Rede Pública Municipal de Niterói	51
3.2. A mudança na organização do tempo escolar	52
3.3. A proposta pedagógica da Fundação Municipal de Educação	54
3.4. A Escola Beta e sua história	60
4. Histórias de Alfabetização, Formação de Professores e Práticas em Construção	
4.1. Do cordel à poesia	70
4.2. Descobrir que decorar é escrever no coração	74
4.3. Mais do que uma razão gramatical: marcas de uma concepção de mundo	81
4.4. Nem tudo que brilha é ouro e nem tudo que cai balança	87
4.5. Reuniões Pedagógicas: encontros e desencontros	90
5. Considerações Finais	100

6. Bibliografia

7. Anexos

Anexo 1. Roteiro de conteúdos de Língua Portuguesa

Anexo 2. Dados da população residente no bairro da escola pesquisada, de 5 anos ou mais de idade, alfabetizada e taxa de alfabetização

Anexo 3. Número de alunos e professores por segmento de ensino na Rede Municipal de Educação de Niterói

Anexo 4. Dados Gerais da Escola Beta

- Tabela 1. Características do corpo docente da escola
- Tabela 2. Número de turmas por ano escolar
- Tabela 3. Ocupação dos pais dos alunos da escola Beta

Anexo 5. Numeração da transcrição das entrevistas realizadas

INTRODUÇÃO

As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de serem escolhidas.

Eduardo Galeano

Início este trabalho compartilhando a dificuldade em descobrir o caminho a ser trilhado em sua construção. Meu percurso profissional parece ser o fio condutor dessa jornada feita de estudos, ações, parcerias e aprendizado. Esta trajetória está marcada pela busca constante de diálogo com interlocutores que, insatisfeitos com ações isoladas, procuram refletir coletivamente sobre a prática docente. A reflexão se constitui, assim, numa possibilidade de compreender os caminhos percorridos e entrelaçar esses fios à construção de uma outra trajetória, a de pesquisadora.

Durante seis anos, atuei como professora da Rede Pública Municipal de Niterói, em dois turnos. Tive, assim, a oportunidade de trabalhar com todas as séries. Porém foi o trabalho com as turmas iniciantes que me fez investir na carreira de professora. Tal investimento ocorreu principalmente na área da alfabetização e da literatura infanto-juvenil. Histórias de fadas, de aventura, de animais e tantas outras faziam parte do trabalho que desenvolvia com as turmas de alfabetização. Buscava, desta forma, construir práticas de leitura, enquanto ensinava as letras, as sílabas, todo o sistema de escrita. Foi numa dessas aulas que, mesmo não sabendo escrever de forma ortográfica, as crianças quiseram enviar uma carta para Ziraldo, e entendendo que escrever só se aprende escrevendo, nós o fizemos juntos.

No ano de 2000, fui convidada a fazer parte da Equipe de Coordenação Pedagógica de 1º e 2º Ciclos da Fundação Municipal de Educação, visto que meu trabalho na escola vinha se destacando. Essa Coordenação tem como perfil recrutar educadores que possam auxiliar outros docentes a desenvolverem uma prática mais reflexiva. Nessa Equipe, tenho tido a oportunidade de estar com outros professores, desenvolvendo um trabalho de acompanhamento às escolas, organizando projetos de aperfeiçoamento, oportunizando, através de reuniões, o repensar da prática pedagógica.

As questões ligadas à leitura e à escrita sempre foram alvo de meu interesse, porém muitas vezes se perdiam na rotina diária das aulas, na impossibilidade de refletir coletivamente, na incompreensão de determinados conceitos. A opção por deixar a sala de aula (pelo menos temporariamente), implicou a percepção de que um trabalho isolado dilui-se, fragmenta-se, perde-se no interior de uma rede e vai muito além daquelas quatro paredes que eu conhecia. Implicou ainda o reconhecimento de que os caminhos traçados por mim, ora se diferenciavam daqueles traçados por outros profissionais, ora se aproximavam mais do que eu imaginava.

Contudo, como ultrapassar uma visão etnocêntrica em que tinha como parâmetro o meu próprio trabalho? Como compreender o trabalho desenvolvido na alfabetização sem perder de vista a totalidade das questões envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita? Foi na perspectiva de compreender o trabalho desenvolvido nos primeiros anos de escolaridade que optei por retratar a singularidade de uma escola pública, buscando perceber o papel desta instituição e suas relações com outras instituições da sociedade.

Desta forma, decidi por realizar um estudo de caso de caráter etnográfico, ou seja, uma pesquisa qualitativa. Na busca de perceber como a alfabetização e o letramento vêm sendo desenvolvidos coloquei em prática uma observação sistemática do trabalho das professoras Paula, Marisa e Ludimila, que compõem o 1º ciclo da Escola Municipal Beta. Assim como, ouvi as professoras através de conversas informais e entrevistas, que envolveram também a Diretora e a vice-presidente da Associação de Moradores da comunidade. Foram consultados documentos da escola e da Fundação Municipal de Educação de Niterói, fichas de professores, produções dos alunos etc. Ao buscar os procedimentos mais adequados para um estudo de caso, optei por uma metodologia que envolvesse diferentes formas de coleta de dados, acreditando que assim seria possível ter acesso a um maior número de informações. Sabia, entretanto, que tais informações seriam parciais e revelariam apenas as verdades possíveis, nem absolutas, nem definitivas.

Dado que, nesta perspectiva, o pesquisador se constitui como um dos principais instrumentos da investigação, proponho trazer à tona, no primeiro capítulo, os bastidores da pesquisa de campo, os medos, as ansiedades, as cores e as dores

enfrentadas ao longo desta investigação. Mas não estou sozinha nesta caminhada. Busco a companhia de autores que se distinguem por uma maneira particular de colocar problemas sobre a vida social. O propósito consiste em desvendar as dimensões e os conceitos que orientam a pesquisa, à luz de um olhar antropológico. Nesse sentido, busco ultrapassar uma atitude etnocêntrica, relativizando meus próprios valores e dialogando com as idéias dos sujeitos pesquisados.

Dauster (2003) aponta para a importância do conceito de relatividade para o educador e ressalta as tensões entre o singular e o universal que devem permear os horizontes do trabalho, não só do antropólogo, mas também do educador. A escolha dessa abordagem ocorre em função da necessidade de se buscar uma atitude de “estranhamento”, segundo a qual possamos pensar outros sistemas de referência que não os nossos, ou seja, outras formas de representar, definir, classificar e organizar a realidade e o cotidiano que não sejam os nossos próprios.

O segundo capítulo busca compreender o processo de alfabetização, leitura e escrita que ocorre no interior da escola pesquisada, abordando dois conceitos essenciais: alfabetização e letramento. A fim de contribuir para essa discussão, busco, como fonte principal de referência, a autora Magda Soares, que tem acompanhado, nos últimos 20 anos, o estado do conhecimento da alfabetização no Brasil, trazendo à tona dados da produção acadêmica e científica sobre o tema, à luz, principalmente, de categorias que identifiquem os aspectos sob os quais o fenômeno da alfabetização vem sendo estudado. O texto compreende ainda a problematização dos processos discursivos presentes nos conceitos acima explicitados, referendados por Smolka. Contudo, o processo de alfabetização não pode ser compreendido apenas por seu caráter teórico e metodológico. A fim de contribuir para a dimensão política e ideológica que engendra os conceitos discutidos, proponho um breve diálogo com Paulo Freire. Assim como Soares e Smolka, o autor compreende o processo de aprendizagem da leitura e da escrita como possibilidade de transcender a esfera mecânica, se constituindo num processo de reflexão e diálogo.

Enquanto, no primeiro capítulo, o arcabouço teórico se entrelaça às situações vividas no campo de pesquisa, no segundo opto por utilizar uma outra estratégia metodológica. Realizar uma revisão da literatura sobre os conceitos discutidos tendo

em vista a complexidade de ambos a partir das referências citadas, para, posteriormente, discutir os caminhos percorridos pelos sujeitos pesquisados e suas apreensões sobre tais conceitos.

O terceiro capítulo procura conhecer a proposta pedagógica da Fundação Municipal de Educação de Niterói, a fim de estabelecer um debate entre tal proposta e o tratamento dado aos conceitos de alfabetização e letramento. Busca também resgatar a história da instituição escolar pesquisada e ainda conhecer os sujeitos que fazem parte dessa investigação. A descrição minuciosa do campo observado tem como objetivo perceber a organização do espaço escolar, num esforço de encontrar as regularidades que constituem o universo institucional.

O último capítulo se inicia no permanente diálogo com a teoria que, focalizada numa perspectiva etnográfica, busca conhecer os sujeitos pesquisados na sua singularidade, e também em sua relação com o contexto histórico-social. Partindo de tal premissa foi preciso estabelecer um movimento de reflexão sobre a própria atividade de pesquisa.

Nessa ótica, percebi a necessidade de reconstruir as questões discutidas, pois aquelas criadas, antes mesmo de iniciar a pesquisa não dão conta da complexidade e dos acontecimentos diários. Para Freitas, *“não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento”* (2003: 27). Atentos a esta orientação, busco reformular as questões a partir dos acontecimentos que ao longo da investigação foram emergindo.

Assim, destaquei, no quarto capítulo, dois pontos: o primeiro deles se refere às histórias de alfabetização vivenciadas pelas professoras pesquisadas; o segundo diz respeito à formação de professores-leitores. Ambos se relacionam com as práticas de leitura desenvolvidas no interior da sala de aula. Desta forma, a partir das observações das aulas, das entrevistas individuais e de uma coletiva, além da análise de documentos realizadas na Escola Beta durante o ano de 2003, busquei compreender as práticas pedagógicas, de três professoras atuantes no 1º ciclo, tendo como fio condutor os conceitos de alfabetização e de letramento.

Dessa forma, espero a partir da reflexão teórica aqui construída e do estudo de caso realizado numa escola pública municipal poder ajudar a fomentar o debate acerca da distinção entre alfabetizar e letrar. Distinção que não sugere oposição. Ao contrário, ao abordar as especificidades de cada um dos conceitos busco apontar a relevância e a possibilidade de desenvolvê-los concomitantemente.

CAPÍTULO 1

O PROCESSO DE PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOLOGIA

Mire e veja: O importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando.

Guimarães Rosa

1.1 O objeto de estudo e sua relevância

A investigação que me proponho a realizar tem como ponto de partida a necessidade de conhecer a concepção e as práticas de leitura e escrita que se dão no interior de uma escola pública do Ensino Fundamental. Este estudo se justifica ao considerarmos o alargamento do conceito de alfabetização, nas duas últimas décadas. Embora o tema já tenha sido bastante explorado, acredito que esta pesquisa possa trazer contribuições por se tratar de um estudo de caso através do qual se busca compreender os conceitos de alfabetização e de letramento a partir das práticas pedagógicas de professores que atuam num sistema de ciclos, aspecto apontado na literatura disponível como relevante no desenvolvimento desses conceitos.

A opção por um estudo de caso de caráter etnográfico se legitima pela possibilidade de compreender como operam no cotidiano escolar “*os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são vinculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e sentir a realidade e o mundo*” (André, 1995:41). A pesquisa etnográfica permite, desta forma, reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária, uma vez que oportuniza um contato direto com a situação investigada. Neste caso, o objetivo é compreender os processos que envolvem as práticas leitoras.

A fim de subsidiar esta discussão busco às contribuições metodológicas que o campo da Antropologia tem oferecido à Educação. Tal área de estudo tem se revelado como possibilidade de o pesquisador ultrapassar uma postura

etnocêntrica, buscando compreender os fenômenos estudados a partir do ponto de vista do outro. Esta atitude se torna imprescindível ao constatar-se que os fenômenos sociais são produzidos cultural e historicamente. O desafio que se apresenta a mim, como membro do grupo/sociedade investigada, é tentar compreender as questões segundo a ótica dos sujeitos pesquisados.

1.2 Caminhos percorridos

A escolha do campo

O interesse em investigar o fazer pedagógico de professores que viessem investindo não só no ensino da aquisição do código escrito, mas também em práticas de leitura e escrita, trouxe como premissa que esta pesquisa se concretizasse numa instituição que valorizasse a leitura e a escrita, e que possuísse um grupo de profissionais envolvidos com a prática pedagógica.

A Fundação Municipal de Educação de Niterói tem se destacado pelo investimento que vem fazendo na área da alfabetização e da literatura infantil, promovendo a formação continuada dos professores e adquirindo livros de literatura para o acervo das escolas.¹ Assim, a Rede de Ensino Público de Niterói, na qual estou inserida desde 1994, pareceu-me adequada para realizar esta pesquisa.

Escolher uma única unidade escolar dentre as trinta e uma escolas de 1º e 2º ciclos da Rede Municipal da Niterói não se constituiu em tarefa fácil. Porém, acreditando que o estudo de caso permite compreender, segundo Ludke e André (1986), uma instância singular da realidade, procurei definir alguns critérios na tentativa de delimitar o campo de pesquisa.

“O estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos

¹ Segundo a Coordenadora de Atividades Literárias, responsável pela seleção dos títulos dos livros que são adquiridos pela Fundação Municipal de Educação, no ano de 2002, foram comprados cerca de 6.440 livros de literatura infantil para as escolas de 1º e 2º ciclos, a fim de ampliar o acervo já existente nas escolas. Em 2003 foram adquiridos sete títulos para estudo do professor, distribuídos também a todas as Unidades Escolares. Havia ainda a intenção de realizar nova compra de livros a fim de contribuir com a formação destes.

para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (Ludke e André, 1986: 23).

De acordo com o Guia de Orientações para a Ação Pedagógica nas Unidades Escolares e Unidades Municipais de Educação Infantil, organizado e publicado pela Fundação Municipal de Educação em 2002, as escolas municipais de 1º e 2º Ciclos de Niterói passaram a agrupar as turmas de 1º, 2º, e 3º ano escolar (1º ciclo) num mesmo turno, e as turmas de 4º e 5º ano escolar (2º ciclo) em turno oposto, visando propiciar um maior entrosamento entre os professores, fortalecendo o trabalho e garantindo a formação de equipes que estejam centradas nos objetivos de cada ciclo.

Assim, um dos critérios definidos para que eu pudesse escolher a escola a ser pesquisada foi que as turmas do 1º ciclo estivessem reunidas no mesmo turno, uma vez que, em geral, os professores que atuam nelas focalizam as discussões na tarefa de alfabetizar. Foi preciso também verificar se a escola estava comprometida com práticas de leitura e de escrita e se possuía um grupo de profissionais envolvidos com as mesmas, visto que o estudo teve como foco a investigação da concepção dos professores acerca da alfabetização, leitura e escrita.

Estabelecidos os critérios, consultei alguns Coordenadores Pedagógicos² da Fundação Municipal de Educação para que sugerissem uma escola a ser pesquisada. Quatro escolas foram sugeridas. Mas, ao verificar se, de fato, atendiam às necessidades desta investigação, percebi que apenas duas delas se aproximavam do que foi delimitado como critério para a escolha do campo. Dentre essas, uma havia sido alvo de recente pesquisa, defendida na PUC/Rio, o que me fez refletir que seria enriquecedor conhecer uma outra realidade, um campo ainda não investigado.

Desta forma, a Escola Beta³ pareceu-me a melhor opção, pois além de atender aos critérios estabelecidos, correspondia também às necessidades de ordem prática, tais como segurança e proximidade, otimizando o tempo de que dispunha para a realização da investigação.

² Foram consultados os Coordenadores das Equipes de Supervisão Educacional, de 1º e 2º Ciclos e de Atividades Literárias.

³ A fim de resguardar a escola pesquisada utilizaremos um nome fictício. .

Não há como negar que, conhecendo algumas escolas, eu também tive um olhar seletivo. Render-me ao fato de que fazia parte deste trabalho, não só como pesquisadora, mas também como professora desta Rede de Ensino, foi a forma encontrada de iniciar a investigação. Considerei a mim mesma como um dos instrumentos de observação, seleção, coordenação e interpretação, como propõe Sanday (apud Alves, 1991:60). Este fato salientou ainda mais a necessidade de uma auto vigilância permanente e de um planejamento cuidadoso, a fim de realizar um estudo com o rigor imprescindível a toda pesquisa de cunho qualitativo.

Tal rigor está longe de sugerir a busca por uma verdade objetiva, forjando uma lógica em que não me reconheça como parte integrante do universo pesquisado. A vigilância constante à qual me refiro busca aceitar o fato de ser sujeito da pesquisa e, assim sendo, reconhecer que nela interagem meus valores, crenças, inseguranças, frustrações e tantos outros sentimentos.

Procedimentos metodológicos

Ao optar por realizar um estudo de caso em uma única escola, pretendi retratar as particularidades de uma realidade, sem perder de vista a totalidade das questões para as quais apontava a mesma realidade observada. Entendendo que, para apreender o dinamismo da vida escolar, é preciso, segundo André (1995), considerar três dimensões — a instrucional ou pedagógica, a institucional ou organizacional e, ainda, a sócio-política-cultural — a escola se tornou o foco desta pesquisa; nela, a sala de aula. As circunstâncias concretas de vida da população por ela atendida não deixaram de ser consideradas, assim como o sistema de ensino da cidade de Niterói.

Sabia que a experiência como pesquisadora no campo exigiria aprender a domesticar teoricamente o meu olhar, pois *“a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sob o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo”* (Oliveira, 1998:19). Era preciso aceitar que a realidade observada estava sendo vista por um determinado prisma e manter um constante diálogo com a teoria, a

fim de não perder de vista os significados, as crenças e as concepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Percebendo que o processo de observação seria fundamental durante a realização da investigação e aceitando que o olhar é carregado de valores, convicções, dúvidas e concepções, foi necessário construir um planejamento cuidadoso. Ludke e André (1986) alertam para que se de fato procuramos por um instrumento que tenha validade é preciso estarmos atentos ao seu planejamento:

“Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (Ludke e André, 1986: 25).

Esta rigorosidade não descarta, mas aceita o desconhecido, o inesperado. A sistematização acolhe os caminhos que a pesquisa oferece e permite. O planejamento se faz e refaz no dia-a-dia da investigação, impõe-se e se submete diante dos caminhos que, impossíveis de serem antecipados, só se revelam durante o caminhar.

Ainda assim, foi necessária a construção de um cronograma inicial de observações durante o ano letivo de 2003. As atividades realizadas pelos professores constituíram-se no principal foco das observações, fosse no contexto da sala de aula, fosse em outros espaços (sala de leitura, pátio, murais).

Porém, atenta à inviabilidade da imposição de um programa rígido, fui ao longo do ano, refazendo tal cronograma, rendendo-me ao seu caráter provisório e aceitando a dinamicidade que o campo de pesquisa oferece. Desta forma, focalizando três turmas de 1º, 2º e 3º ano de escolaridade, busquei identificar as concepções teóricas que sustentam as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores de 1º ciclo desta escola pública.

A escolha das turmas que seriam observadas se constituiu em novo desafio, mas acabei optando por iniciar a observação na turma da professora Paula⁴, com quem eu já tinha um contato anterior. Sabia que uma boa aceitação dos professores seria decisiva para a realização da pesquisa. As outras turmas foram sendo selecionadas à medida que os professores iam ganhando confiança no

⁴ O nome de todos os profissionais que aparecem no texto é fictício.

trabalho e se colocando à disposição para que as observações fossem realizadas em suas salas de aula.

A flexibilidade do planejamento se tornou um constante exercício, visto que mesmo tendo um cronograma traçado, a dinamicidade da escola não permite captar ou mesmo pré-determinar os seus movimentos, ainda que constantemente buscasse uma organização também pré-definida para tal dinâmica.

Mas apenas olhar não bastava, era preciso sentir, ouvir. Por isso, no cronograma construído, abri espaço para ouvir a Diretora, os professores e alunos. Se, no primeiro semestre, detive-me em observar e registrar tudo o que via e sentia, no segundo semestre de 2003, além das observações, realizei entrevistas individuais com os sujeitos envolvidos na pesquisa e uma entrevista coletiva apenas com os professores que tiveram suas turmas observadas. Atenta às observações de Ludke e André (1986) sobre o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação, procurei construir um roteiro semi-estruturado, mais livre.

Confesso que a tarefa de ouvir se constituiu em momentos de ansiedade e por vezes de frustração. Sentia que as entrevistas nem sempre correspondiam a minha expectativa. Ora os professores falavam de assuntos que se distanciavam das perguntas construídas, ora não aprofundavam temas que eu considerava relevantes. Foi preciso parar e indagar: Quais eram as minhas expectativas? O que esperava ouvir? Será que ainda estava presa a um modelo de entrevistas mais estruturado, engessado por perguntas onde aquele que responde só tem uma possibilidade de resposta?

Por outro lado, foi preciso reconhecer que, *“no ato de ouvir o ‘informante’, o etnólogo exerce um poder extraordinário sobre o mesmo, ainda que pretenda posicionar-se como observador o mais neutro possível, como pretende o objetivismo mais radical”* (Oliveira, 1998: 23). Afinal, além de pesquisadora, eu também faço parte da Rede de Ensino de Niterói, mais especificamente de uma Equipe Pedagógica que atua na própria Fundação. Há diferença entre compartilhar experiências com uma pesquisadora com quem não se tem nenhum vínculo anterior e fazer o mesmo com alguém que também é professora e que, além disso, trabalha na FME? As entrevistas revelariam fidedignamente o cotidiano pesquisado?

Questionando os fundamentos dos modelos correntes de entrevista, Kramer e Jobim e Souza (1996) optam em sua pesquisa pela construção de entrefalas, entretextos, conversas, em que os professores são convidados a falar de um assunto de interesse comum: o relato de suas trajetórias com a leitura e a escrita.

“Do ponto de vista metodológico, isso significa romper com uma pretensa cientificidade que buscaria respostas exatas para indagações diretas; significa ultrapassar tanto uma abordagem generalista, teoricista, que se satisfaz com abstrações descoladas do real, quanto uma abordagem empiricista, colada no real, dependente da coisa vista, retratada, presa a ela, fotografada” (Kramer e Jobim e Souza, 1996:28).

Foi preciso novamente dialogar com a teoria, buscar subsídios que me ajudassem a ultrapassar essa constante preocupação com o produto, reconstruindo os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Estar atento aos significados que as pessoas dão às coisas e à sua própria vida se tornou um incessante exercício.

Afinal o que nos diz a preocupação da professora Marisa com o gravador? “*Precisa gravar? Ah, meu Deus! E se a gente falar bobagem? Porque falando às vezes sai uma concordância errada...*” E do acréscimo de informação alguns dias após a entrevista? “*Em casa eu me lembrei de uma coisa importante para te dizer...*” Segundo Berreman, o pesquisador aparece diante dos sujeitos da pesquisa como um intruso desconhecido, inesperado e indesejado, “*as impressões que estes têm dele determinarão o tipo e a validade dos dados aos quais será capaz de ter acesso e, portanto, o grau de sucesso do seu trabalho*” (1990:141). Trabalhar nessa tensão me manteve obrigada a atentar para as relações, reconhecendo que são muito mais reveladoras que o próprio produto.

A análise de documentos se constituiu como a terceira fonte de dados da pesquisa. Esses documentos envolveram: publicações feitas pela FME, os registros dos alunos e dados dos professores quanto à formação e à entrada nesta Rede de Ensino. Ludke e André (1986) destacam a relevância deste instrumento:

“Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Ludke e André.1986: 39).

O acesso aos documentos foi facilitado na medida em que se relacionavam mais a aspectos administrativos, como fichas de aluno e professores. Infelizmente, não tive oportunidade de estudar as fichas de conselhos de classe ou mesmo o projeto pedagógico da escola. Este, segundo a Diretora, não revela todo o trabalho que vem sendo construído ao longo dos últimos anos e precisa ser reformulado:

“Quando a gente lê o projeto, a gente não sente a Escola Beta, o dia-a-dia. Eu acho que o projeto tem que ser assim: você lê e sente o dia-a-dia, vê o retrato da escola, e se tirar o nome da escola ali da frente eu não vejo a escola Beta, entendeu? Tem que ser reformulado, melhor dizendo, tem que rasgar, jogar fora e fazer outro”. (Entrevista 1: 4)

Ainda que a Diretora tente justificar o motivo pelo qual não me permitiu o acesso a determinados documentos, o que esta atitude diz? Talvez que *“cada um tentará dar ao outro a impressão que melhor serve aos seus interesses”* (Berreman, 1990: 141). Assim, enquanto pesquisadora preciso estar atenta não só às informações reveladas, oferecidas, mas, e talvez principalmente, aos gestos, cheiros, àquilo que, não dito, manifesta-se através de expressões com as quais poucos se preocupam ou controlam. São essas que darão suporte para se compreender as relações que permeiam o cotidiano escolar.

Diferente do estudo de documentos feito na escola, na Fundação tive pleno acesso a dados estatísticos, propostas de ação, publicações etc. Um dos motivos é que, fazendo parte da instituição e convivendo diariamente com os profissionais da FME, tinha como acessar e coletar as informações necessárias. Nesse Departamento, eu não era vista como uma intrusa, mas alguém que buscava contribuir para a compreensão das relações que se desenrolam no dia-a-dia de uma das escolas da Rede.

Com os dados nas mãos, a hora é de classificar, ordenar e escrever. *“Se olhar e ouvir constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa, o escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar”* (Oliveira, 1998: 31). É no decorrer do processo de escrita que o pensamento avança, resolvendo problemas que por certo não apareceriam antes, apenas com a observação ou interlocução.

Não é possível ter todas as respostas primeiro para depois dar voz às palavras. O ato de pensar ocorre concomitantemente ao ato de escrever, formando, segundo Oliveira (1998), um mesmo ato cognitivo. É na escrita, na reescrita e no

aprimoramento do texto que se aperfeiçoam a descrição, permitindo o aprofundamento da análise e o fortalecimento dos argumentos.

É preciso, no entanto, que a escrita, assim como o olhar e o ouvir estejam marcados por uma postura relativista, a fim de ultrapassar a atitude etnocêntrica. Esta atitude, segundo Dauster, centra-se “*nos próprios valores e na própria cultura ou etnia. Tal tendência, se bem que universal, é a lente que nos impede de olhar o ‘outro’ na sua dignidade e positividade*” (2003: 4). A investigação, pautada nos estudos da Antropologia, precisa interpretar o fenômeno a partir do ponto de vista do outro. O desafio que nos propomos é relativizar nos termos que Da Matta apresenta, dialogando com as idéias dos sujeitos que estão inseridos neste trabalho e ultrapassando “*o plano das conveniências preconceituosas interessadas em desmoralizar o outro*” (1987: 27). O objetivo, ao adotar esta perspectiva, é estabelecer uma relação de alteridade, compreendendo o outro a partir de suas próprias categorias.

1.3 A construção do papel do pesquisador

Aflições iniciais

Assim que iniciei a construção do objeto desta pesquisa, deparei-me com a questão da *familiaridade*, talvez ainda imbuída de uma visão muito carregada de resquícios de uma das crenças que, outrora permearam as ciências sociais: a busca por distanciamento e neutralidade.

Esta aflição surgiu a partir da necessidade de realizar uma investigação na própria Rede de Ensino na qual estou inserida, percebendo que isso poderia se tornar uma boa oportunidade de compreender as concepções de alfabetização que subsidiam a prática do professor de 1º ciclo da escola pública de Niterói. Contraditoriamente, temia não alcançar o distanciamento necessário para que pudesse de fato olhar o cotidiano e retratar as particularidades de uma escola, sem perder de vista a totalidade das questões.

O diálogo com a Antropologia foi o caminho encontrado para ir além do que estava posto, na busca de ver como o outro vê. Relativizar minhas próprias

impressões a fim de compreender o outro a partir de seus termos confirmou-se como um importante desafio.

Para Dauster, a escolha dessa abordagem pode ocorrer em função da necessidade de se buscar uma atitude de “estranhamento” pelo pesquisador, possibilitando que ele venha *“a pensar outros sistemas de referência que não o seu próprio, ou seja, outras formas de representar, definir, classificar e organizar a realidade e o cotidiano que não em seus próprios termos”* (2003: 3).

Na tentativa de digerir o medo de não alcançar o distanciamento indispensável para realizar uma pesquisa na Rede de Ensino na qual estou inserida, busquei as contribuições de Velho, na medida em que o autor trata da questão da distância social e da distância psicológica: *“O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas até certo ponto, conhecido”* (1981: 39).

Foi assim que me senti com o desenrolar da pesquisa. Aquilo que eu pensava ser tão familiar — afinal já estou inserida no contexto escolar de Niterói desde 1994, ora atuando como professora do 1º ciclo, ora atuando como membro de uma Equipe que desenvolve um trabalho de acompanhamento às escolas, organizando projetos de formação continuada e oportunizando, através de reuniões, o repensar da prática pedagógica — constituiu-se como um campo ainda desconhecido.

O primeiro contato com o campo também permitiu perceber que muito ainda havia a ser revelado na investigação. Exemplo disso foi a recepção da Diretora da escola quando fui expor o projeto de pesquisa já aprovado pela Fundação Municipal de Educação. Mesmo não se opondo à investigação, a Diretora deixou bem claro que seriam os professores que decidiriam, pois a observação da sala de aula poderia deixá-los constrangidos. Percebi nesta observação, mais pelas entrelinhas do que pelas palavras pronunciadas, um certo receio ao se deparar com a possibilidade de ter em “sua” escola alguém de fora. Mas, ao mesmo tempo, essa resistência, que poderia ser somente uma resistência inicial, indicou que talvez a minha presença familiar não significasse um conhecimento de fato das relações construídas no cotidiano da instituição.

Essa situação me impulsionou à reflexão sobre o receio inicial. Comecei a acreditar que nem sempre se possui realmente conhecimento das situações que

parecem familiares. Velho (1981) assinala que há disponível um mapa que nos familiariza com os lugares e as situações do nosso dia-a-dia, nomeando, situando e posicionando os indivíduos. Porém, isso não significa que se conheço ponto de vista e a visão de mundo dos vários atores em uma situação social, nem as normas que subsidiam essas interações. *“O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos. Logo, posso ter um mapa, mas não compreendo necessariamente os princípios e mecanismos que o organizam”* (Velho, 1981: 41). A questão não era mais o grau de familiaridade, mas o lugar que ocupava na relação entre Equipe Técnico-Pedagógica da FME e a Escola, e as possibilidades de transcender e poder me colocar no lugar do outro.

Aceitar o fato de que fazia parte deste processo de investigação permitiu compreender que esta pesquisa seria filtrada por determinados pontos de vista. Isto não significa *“a falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa”* (Velho, 1981: 43). O movimento de relativizar os conceitos de distância e objetividade possibilitou observar um contexto familiar e estudá-lo reconhecendo a impossibilidade de obter resultados imparciais.

Contatos elementares

Na segunda visita à escola, tive a oportunidade de conversar com a Supervisora Educacional. Ao entregar-lhe uma síntese do projeto, buscava desfazer a imagem de membro da Equipe Técnico-Pedagógica da FME e tentava iniciar a construção de uma nova relação, agora, assumindo o papel de aluna-pesquisadora da PUC.

Inicialmente a Supervisora mostrou-se bastante interessada e aberta à minha entrada na escola, mas por mais de uma vez perguntou se eu também estaria disposta a colaborar com as discussões pedagógicas, trazendo “idéias” e “sugestões” para os professores. O desafio estava concretizado. Era de fato necessário reconstruir as relações que foram construídas com base em outro papel.

Na primeira reunião de planejamento de que participei, tive a oportunidade de esclarecer a proposta para todo o grupo de docentes. Foi a professora de sala de leitura, que eu ainda não conhecia por ter entrado na Rede e na própria escola

havia pouco tempo, aquela que acolheu a idéia de forma bastante positiva. Contou que na outra escola em que trabalha, no município vizinho, há um grupo de pesquisadores e que o “*trabalho tem sido muito tranqüilo*” e que estaria tudo bem se eu desejasse observar suas aulas. A professora Paula, do 1º ano de escolaridade, com quem já tive oportunidade de conviver por mais de um ano, também foi receptiva à observação em sua sala, naquele primeiro momento.

Enquanto eu explicava os objetivos da pesquisa, a Diretora juntou-se ao grupo, considerando-me naquele momento enquanto aluna que “precisava de um campo para pesquisar”. Mostrou-se mais aberta, afirmando que eu teria boas oportunidades de ver um trabalho de leitura ali, pois “*o carro-chefe da escola é a leitura e a escrita*”. Lembrou ao grupo o quanto eu também estou envolvida com a literatura, mencionando o fato de eu já ter contado histórias para as crianças da escola. Para ela eu não poderia me eximir da possibilidade de contribuir nesse sentido.

Eu precisava estar atenta, de modo que não criasse uma barreira com o grupo logo no primeiro encontro, mas, ao mesmo tempo, deixando bem claro o meu objetivo. Compreendia que o trabalho de pesquisa, pelo menos inicialmente, deveria se concentrar na tarefa de olhar, ouvir e escrever (Oliveira, 1998). Seria preciso que o grupo percebesse isso também.

Depois dessa reunião, iniciei a construção de um cronograma de trabalho e decidi começar a observação com a turma de 1º ano, da professora Paula. O motivo da escolha baseou-se no fato de ela própria se mostrar receptiva à pesquisa. Se conhecê-la, trazia-me uma certa tranqüilidade, deixava-me apreensiva também, pois não sabia como lidaríamos com a nova relação. O que Paula esperava de mim? O que eu esperava dela? Ao abrir as portas de sua sala, a professora me permitiria conhecer, de fato, a realidade daquele cotidiano?

Foi preciso dialogar mais uma vez com Berreman (1990) e reconhecer que a pesquisa de caráter etnográfico, por si própria, pressupõe uma tentativa de controlar as impressões que o outro tem, seja por parte do pesquisador, seja por parte do sujeito pesquisado. Assim, o fato de conhecer Paula não se constituía como garantia de uma relação em que todas as verdades seriam reveladas, mas sim que teríamos como dados as verdades possíveis.

Entrada no campo

Inicialmente planejei observar cada turma durante duas semanas, em dias intercalados, começando o trabalho de observação na turma do 1º ano de escolaridade. Pretendia em dois meses registrar quinze aulas. As observações sistemáticas do trabalho na sala de leitura foram programadas para o fim do segundo trimestre. Assim, no final do mês de abril de 2003, fui recebida por Paula que, nesse dia, já estava na sala com os alunos. Ela fez uma breve apresentação e disse que eu poderia ficar à vontade, sentando onde quisesse e perguntando o que fosse necessário.

Nesse período inicial, a proposta se restringiu a sentar no fundo da sala e observar o trabalho. Anotava o que via e ouvia. A partir de então, entrevistas e conversas com os professores foram planejadas. Temi, no entanto, que os professores observados não compreendessem a necessidade que eu sentia de ficar observando sem interação mais direta com o grupo e solicitassem minha opinião sobre determinado assunto, pedissem para que eu contasse história, ou qualquer tipo de intervenção que pudesse a prejudicar a minha intenção de pesquisa. Felizmente, Paula se mostrou ótima colaboradora. Em momento algum, solicitou minha participação em suas aulas.

No entanto, é preciso reconhecer que o fato de estar presente na sala de aula já pressupunha certo tipo de participação. Se por um lado Paula não solicitou de forma explícita nenhum tipo de ajuda, por outro, o que significa a troca de olhares, a cumplicidade que um sorriso pode demonstrar, a aproximação dos alunos? A objetividade buscada nesse contexto *“não significa de maneira alguma não-participação (que geralmente exclui tanto a interação subjetiva quanto a objetiva), mas um tipo específico e positivo de participação”* (Simmel, 1978:184). Significa a busca por uma participação que se constrói com base em outras relações e não pautadas apenas no papel anteriormente desenvolvido enquanto membro da Coordenação de 1º e 2º Ciclos.

Mas Paula era a única professora com que eu já tinha um contato anterior. Ao planejar minha entrada nas turmas de 2º e 3º ano, outro desafio se colocava: trabalhar na FME nem sempre facilita a aproximação dos professores. Se por um lado, alguns vêem os que são da Fundação como bons parceiros, outros os consideram fiscais. Ser considerada um fiscal naquele momento provavelmente

traria prejuízos para o trabalho. Essas preocupações pareciam não ser infundadas, já que Vidich, comentado por Berreman aponta que:

“O etnógrafo surge diante de seus sujeitos como um intruso desconhecido, geralmente inesperado e freqüentemente indesejado. As impressões que estes têm dele determinarão o tipo e a validade dos dados aos quais será capaz de ter acesso, e portanto, o grau de sucesso do seu trabalho” (Berreman, 1990:141).

Assim, centrada na tarefa de construir um papel de pesquisadora, coloquei como princípio não abordar assuntos relativos à FME, não levar qualquer tipo de informação dessa instituição para a escola ou mesmo participar de conversas que envolvessem o meu trabalho enquanto membro da Coordenação de 1º e 2º Ciclos. A estratégia parece ter sido acertada, pois fui recebida com tranquilidade pelos professores que, assim como Paula, facilitaram a minha inserção nas salas, permitindo que eu observasse a rotina das aulas.

Mas se os professores mantiveram-se distanciados o suficiente para que eu realizasse a coleta de dados, os alunos, muitas vezes, mostraram-se curiosos e afetivos. Alguns se aproximavam e perguntavam o que eu estava escrevendo, como conseguia escrever tão rápido, para que eu anotava tantas coisas etc. Quando me encontravam no corredor perguntavam sobre meu retorno à turma ou sobre a possibilidade de eu trabalhar na escola posteriormente. Fui respondendo a essas perguntas com a maior clareza e sinceridade possível. Abraços e afagos também fizeram parte dessa relação.

Duas situações destacaram-se no decorrer desses dois primeiros meses de inserção no campo:

- Por volta da terceira semana de observação, os professores organizaram um almoço de Páscoa, onde iriam realizar um amigo-oculto de chocolate. Ao ser convidada, percebi que não poderia recusar, pois mais do que um convite era uma espécie de rito de passagem. Eu estava sendo oficialmente aceita pelo grupo. Participar desse almoço não me tornou igual a eles, mas permitiu construir uma relação de parceria e colaboração, mesmo sendo eu um membro da FME ou uma aluna-pesquisadora.

- Outro momento em que me vi inserida na rotina da escola foi na culminância do projeto “Lendo e viajando pela nossa literatura”. Coordenadores de outros grupos da FME estiveram prestigiando o trabalho. Ao terminarem as apresentações em que as crianças dramatizaram, cantaram num coral, leram poesias etc, fui convidada pelos coordenadores a retornar à FME com eles. Ao recusar o convite, esclarecendo que iria posteriormente, tentei fortalecer a dissociação entre o papel de membro da instituição e de pesquisadora. Parece-me também ter sido acertada a decisão, visto que, a seguir, fui solicitada a servir o lanche, ajuda que não foi pedida a ninguém da Fundação.

Tensões e dilemas da pesquisa em campo

O primeiro contato com a Diretora da unidade escolar escolhida permitiu-me antecipar que a construção do papel de pesquisadora seria de extrema importância para os resultados da pesquisa. Naquele momento, eu ainda aspirava ser aceita plenamente pelo grupo. Na verdade, tinha a ilusão de que a construção da nova função tornaria-me parte dele.

Distanciar-me, ou mesmo negar o papel de membro da Coordenação de 1º e 2º Ciclos pareceu-me o melhor caminho para alcançar o objetivo. Porém, se por um lado, procurei manter um certo distanciamento das atribuições que desenvolvia na FME; por outro, não podia negar que de fato faço parte da Equipe.

Tinha a sensação de que as observações realizadas nas turmas me aproximavam do grupo e a expectativa de ser aceita aumentava a cada dia. Só mais tarde, percebi que isto tudo era fruto da familiaridade que eu tinha com o trabalho em sala de aula. Ainda que a cordialidade fizesse parte do cotidiano, seria sempre uma espécie de *estrangeira* na escola.

“O estrangeiro está próximo na medida que sentimos traços comuns de natureza social, nacional, ocupacional ou genericamente humana, entre ele e nós. Está distante na medida em que esses traços comuns se estendem para além dele ou para além de nós, e nos ligam apenas porque ligam muitíssimas pessoas” (Simmel, 1978:186).

A proximidade se baseava no fato de ser mulher, professora e trabalhar na mesma Rede de Ensino. A distância se concretizava na medida em que, além disso, eu também era membro de uma Equipe da FME, era mestranda de uma universidade reconhecida e estava, naquele momento, na escola não para dar aula, mas para conhecer o que pensavam e faziam as professoras.

Uma situação vivenciada na escola ilustra a tensão nas relações que se construíram especialmente entre pesquisadora e Diretora. Ao estar três dias seguidos na escola, devido à observação da sala de aula e ao conselho de classe, ouvi a seguinte indagação: “*Agora você vem todo dia na escola?*” Este foi um momento difícil. Senti-me intrusa e indesejada.

Foi preciso compreender que “o *sentimento de que se é apenas tolerado entre os indivíduos com quem se trabalha*” não pode se tornar um impeditivo para a continuidade da investigação e que, sendo assim, “a *pesquisa pode se tornar o princípio motivador mais importante*” (Berreman, 1990:137), ajudando a seguir em frente e enfrentando os desafios diários de se realizar uma pesquisa na própria rede de ensino na qual estou inserida.

As dificuldades diárias da pesquisa na Escola Beta

Se inicialmente eram as observações nas turmas e a relação que construiria com as professoras o que me afligia, logo percebi que a sala de aula se tornaria um verdadeiro refúgio, tendo em vista as dificuldades que o campo ofereceu durante o ano de 2003.

Considerando que as professoras pesquisadas dificilmente faltaram ao trabalho, o cronograma de observação das aulas só se alterou na medida em que feriados, reuniões ou outros imprevistos ocorreram. No entanto, é necessário destacar que o mesmo não aconteceu com as aulas na sala de leitura, realizadas por uma professora que, a princípio, se dividia entre essas atividades e as aulas de informática educativa.

Durante o primeiro semestre, não consegui realizar nenhuma observação do trabalho dessa profissional na sala de leitura ou na sala de informática. Um dos fatores que podem ter contribuído para que este fato ocorresse foi o acúmulo de funções que a professora acabava desenvolvendo. Toda vez que um outro profissional faltava ou entrava de licença médica, a professora Áurea o substituíva.

Enquanto isso, as outras turmas ficavam sem a aula de leitura ou informática. Esse era um aspecto que incomodava a professora. Numa conversa, Áurea declarou:

“Eu estou me sentindo muito mal, porque eu não tenho uma turma minha, não consigo fazer o trabalho de sala de leitura, nem o de informática. Ser pipoca me deixa frustrada, porque cada hora faço uma coisa e me sinto não fazendo nada... Se tivesse uma outra pessoa para substituir quem falta... Porque eu acabo ficando limitada, não posso desenvolver o trabalho que pensei”.

Permitir que as crianças ficassem sem aula era inadmissível para a Diretora que, reconhecendo a dinamicidade do cotidiano, buscava as alternativas que considerava mais adequadas: *“O dia-a-dia é cheio de conflitos: falta professor... Então a gente tem que optar: ou substituir o professor com um extraclasse ou mandar a turma embora, pois a gente não tem um professor-volante”*. A situação poderia sugerir que tal atitude se justifica pela preocupação da Diretora com a qualidade da educação, mas ao consultar a Carta Regimento das Unidades de Educação Municipais de Niterói, observei que uma das atribuições do Coordenador de Turno é *“substituir, quando necessário, o regente de turma, respeitando a sua qualificação educacional”* (2003:19). Seria esta uma das opções para que os alunos tivessem garantidas as aulas de leitura e de informática? Se a Coordenadora de Turno assumisse a função de substituir o professor, quando necessário, preservando o trabalho de sala de leitura e informática, o sentimento de menos valia de Áurea seria minimizado?

Qual a possibilidade de diálogo nesta situação? Enfrentar o problema de forma coletiva poderia ajudar a escola a encontrar outros caminhos para os conflitos diários? Mas a quem interessa o fortalecimento de um coletivo em que as decisões sejam tomadas em conjunto? Segundo Freire, para o opressor interessa a permanência das massas populares *“em seu estado de ‘imersão’, em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como ‘situação limite’ que lhes parece intransponível”* (1987:39). Teria sido este um dos motivos que levaram a professora Áurea a sair da escola ao fim do primeiro semestre?

O alto índice de rotatividade do corpo docente⁵ estaria marcado por uma relação de opressão? A saída da escola seria uma estratégia de ação rebelde? *“Num quefazer libertador não se pode perder de vista esta maneira de ser dos*

⁵ É possível encontrar na Tabela 1 dados do corpo docente da escola que revelam que das dezoito professoras, apenas seis estão na escola há mais de cinco anos.

oprimidos, nem esquecer este momento de despertar” (Freire, 1987: 51). E como se inserem neste contexto, as práticas de leitura e escrita? Quais as interações possíveis? Como identificar a ordem que serve aos opressores e não submeter a si nem às crianças a mesma ordem? Para Freire, ainda que se frustrando na sua atuação, muitas vezes tal ordem levaria os oprimidos “*a exercer um tipo de violência horizontal com que agridem os próprios companheiros*” (1987: 49). Foi preciso olhar novamente para a sala de aula a fim de compreender as interações que os professores vão fazendo com as crianças e mesmo as interações presentes entre as próprias crianças.

Observar as reuniões de planejamento também não se constituiu em tarefa fácil. No primeiro semestre, tendo a colaboração da Supervisora, que costumava me receber nos encontros de quarta-feira e inclusive nos conselhos de classe com cordialidade acompanhei apenas algumas reuniões, já que havia planejado concentrar meus esforços nas salas de aula, deixando para o semestre seguinte a observação mais sistemática dos encontros de planejamento. Porém, com o pedido de exoneração desse profissional da Rede, devido à aprovação em outro concurso público, participar das reuniões de planejamento se tornou uma difícil empreitada.

Planejei participar das reuniões que aconteciam semanalmente às quartas-feiras, entre 9h30min e 11h30min, a cada quinze dias, reconhecendo que minha presença constante nem sempre era bem vinda. Esta observação se deu a partir de mais um embate com a Diretora, quando, em determinado dia a participação na reunião não foi permitida, tendo como alegação o fato de os professores se sentirem constrangidos com a minha constante presença. Para Berreman, “*o etnógrafo procura obter informações sobre a região interior; os sujeitos procuram proteger seus segredos, já que representam uma ameaça à imagem pública que desejam manter. Nenhum deles poderá ter um sucesso absoluto*” (1990:142).

E mesmo me sentindo mais uma vez intrusa e indesejada, voltei ao campo. Entretanto, o que observei foi que as reuniões começaram a se esvaziar. Os professores eram liberados e usavam o horário para realizar outras tarefas. Este fato começou a me preocupar, pois acreditava que observar os professores em espaços de discussão coletiva me trariam dados ainda não percebidos. Desejava identificar possíveis conflitos e mesmo compreender melhor o ponto de vista de cada um.

Foi preciso para isso paciência e mudanças de estratégia. Com a dificuldade de observar as reuniões de planejamento, simplesmente pelo fato de não acontecerem, na maior parte das vezes, durante o segundo semestre, optei por realizar uma entrevista coletiva com as professoras envolvidas na pesquisa, trazendo inclusive esse fato à tona. O que significava o esvaziamento de um espaço que poderia se constituir enquanto movimento de reflexão coletiva e superação de uma ordem individualista? Fui em busca de respostas, utilizando como estratégia uma entrevista com as três professoras pesquisadas.

Segundo Kramer (2003a), são relevantes as diferenças entre entrevistas coletivas e aquelas de caráter individual. “*Durante as entrevistas coletivas, o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de idéias divergentes ocorrem com intensidade muito maior, na medida em que os professores podem falar e também escutar uns aos outros*” (Kramer, 2003a: 64). Além disso, observei que algumas questões foram esclarecidas durante a própria entrevista, como, por exemplo, a confusão da professora Ludimila no que se refere à escolha do livro didático. Os mecanismos de escolha utilizados pela escola não estavam claros. A professora desconhecia o Programa Nacional do Livro Didático: “*Naquele ano o que veio para a escola foi o livro que a Rede escolheu*”. O diálogo possibilitado pela entrevista permitiu que a professora Paula argumentasse: “*Não é a Rede que compra não. O formulário com as opções dos títulos sai direto da nossa escola e vai para ... o MEC*”. Kramer (2003a) diz que, ao se mostrarem mais espontâneas e fazerem perguntas umas às outras, as pessoas mudam de lugar e assumem o que seria apenas o papel do entrevistador.

Ao considerar, neste capítulo, os caminhos percorridos, as observações, as entrevistas, as dúvidas, as incertezas, os medos, enfim, o dia-a-dia do trabalho de campo, pretendi revelar os bastidores desta investigação, condição necessária para a validação da pesquisa etnográfica.

CAPÍTULO 2

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Não há melhor maneira de abrir o apetite de um leitor do que lhe dar a farejar uma orgia de leitura.

Daniel Pennac

2.1. Mudança de paradigma do conceito da alfabetização

As questões no campo da alfabetização vêm se delineando, ao longo dos anos, foco de interesse de inúmeros pesquisadores. Nas últimas décadas, a mudança de paradigma do conceito de alfabetização alterou aquele que vinha se constituindo como o principal alvo das investigações. O tema método deixou de ser predominante e pesquisas acerca do processo de aprendizagem da leitura e da escrita ganharam espaço nas produções acadêmicas e científicas.

Durante a primeira metade do século XX, a discussão aconteceu, basicamente, no terreno do ensino. Procurava-se o melhor método para ensinar a ler e escrever. Soares (1991) aponta a grande presença de estudos e pesquisas voltadas para a discussão sobre o método, principalmente nos anos 50 e 60. Estas, ocupavam um terço da produção acadêmica na década de 50 e um quarto da produção acadêmica na década de 60. O principal referencial destas pesquisas era a Psicologia, especialmente o Associacionismo.

A partir dos anos 60, a discussão das idéias sobre alfabetização começa a girar em torno da questão do fracasso escolar. Nesse período, a “ideologia do déficit” é amplamente divulgada. Os alunos vindos de camadas populares estariam em desvantagem, pois o meio em que vivem não oferece as condições ideais para o seu desenvolvimento. A causa do fracasso era considerada como fruto do contexto cultural; e o aluno, portador de déficits sócio-culturais. A função da escola seria compensar as deficiências do aluno.

Seguindo a mesma lógica, a “ideologia das diferenças culturais” transforma a diferença em deficiência. Aponta que as dificuldades de aprendizagem devem-se às deficiências lingüísticas e cognitivas, resultantes da privação lingüística sofrida

pelas crianças das camadas populares. A escola assume e valoriza a cultura das classes dominantes e o comportamento do aluno é avaliado segundo seus critérios.

É por meio da compensação que se busca superar o fracasso escolar. Assim, a educação pré-escolar surge como um programa de prevenção, uma vez que é preciso diminuir as deficiências que contribuem para o fracasso escolar antes que a escolarização regular se inicie.

Percebemos o fim da década de 70 e o início dos anos 80 como um período de mudança de paradigma. O referencial teórico da psicologia ainda predomina, porém, no lugar do Associacionismo, há uma forte influência da Psicogenética, impulsionando as idéias piagetianas para a discussão sobre a alfabetização.

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, divulgadas no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1986), trouxeram uma nova perspectiva nos estudos sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever. As autoras consideram que a compreensão do código lingüístico ocorre por meio da interação com o próprio objeto a ser apreendido: a linguagem escrita que se dá através dos textos. Essa aprendizagem não acontece com a junção de várias partes que aparentemente formam um todo, mas a partir das hipóteses construídas ao longo de um processo que não se reduz à memorização. Pressupõe a compreensão, a lógica e a reflexão.

Dentro dessa perspectiva, acredita-se que as crianças trazem consigo uma bagagem cultural que é preciso ser valorizada como estratégia de construção de novos conhecimentos. A alfabetização passa a ser entendida como um processo de reflexão da língua. Trata-se da compreensão paulatina das regularidades que caracterizam a escrita. Portanto, esse processo não cabe em propostas fechadas, rígidas, mas pressupõe uma sistematização da prática a partir dos conhecimentos dos alunos.

Para compreender o código lingüístico, a criança precisa interagir com o mesmo, precisa pensar sobre a língua. No lugar de textos artificiais (organizados com a única finalidade de ensinar a ler e a escrever), trabalha-se com textos reais, a partir dos quais o sujeito aprende, atuando com e sobre a língua escrita, utilizando os conhecimentos que já possui sobre a escrita e levantando hipóteses sobre a correspondência letra-som.

Mas esta mudança de caráter conceitual trouxe consigo, segundo Soares (2003c), a idéia de que não seria preciso haver método de alfabetização. “*Por*

equivocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou menosprezar a especificidade da aquisição da técnica de escrita” (Soares, 2003c: 17). O foco deslocou-se para a criança e a língua escrita. No entanto, as questões lingüísticas não ganharam, inicialmente, o lugar necessário. Passou-se a acreditar no pressuposto de que apenas a exposição da criança ao convívio da leitura e da escrita bastaria para aprender a ler e a escrever.

Uma das hipóteses apontadas pela autora é a de que o entendimento equivocado deste novo paradigma, negando uma sistematização do ensino da tecnologia da escrita, associado à introdução do conceito de letramento, tem contribuído para que o processo de alfabetização perca sua especificidade, o ensino do código lingüístico. Isso, conseqüentemente, pode contribuir para o fortalecimento de um contexto em que as crianças cheguem ao fim do ensino fundamental sem aprender a ler e a escrever.

A utilização de métodos de alfabetização em geral não tem garantido a apropriação do código lingüístico¹, e mesmo seu aprendizado não responde hoje às necessidades sociais de leitura e escrita, porém o que a autora discute é que, com a perda da especificidade da alfabetização, o fracasso escolar tende a se agravar. Este aspecto se constitui em mais um dos argumentos que justificam esta pesquisa. Ao compreender as concepções e práticas de leitura dos professores envolvidos na investigação, poderemos identificar em que medida o trabalho desenvolvido fortalece (ou não) os conceitos de alfabetização e letramento.

2.2. A ampliação do conceito de alfabetização

Soares (2003b) considera que até a década de 80 havia um consenso, entre profissionais da educação e leigos, sobre o significado da palavra alfabetização. *“Alfabetização, sabiam todos, definia-se como o processo de ensinar e/ou aprender a ler e escrever, alfabetizado era aquele que aprendera a ler e escrever”* (2003b: 10). No entanto, o que se vê é que, ao longo dos anos, esse consenso tem

¹ Dados do IBGE/INEP indicam que a taxa de aprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental, entre 1956 e 1996, variam de 41,8% a 58%. Mesmo observando um aumento de cerca de 15% de aprovação num período de 40 anos, a taxa de reprovação ainda é acima de 40%. Ou seja, a utilização de diversos métodos nunca garantiu a aprendizagem de todos os alunos.

se dissolvido. Alguns exemplos concretos nos permitem entender melhor as alterações sofridas na definição de alfabetização.

O Censo Demográfico é um deles, a mudança nos seus questionários e o próprio modo de apresentar os resultados evidenciam uma ampliação do conceito. Isto se dá a partir dos anos 50. Deixa-se de aceitar como alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, assinando o próprio nome. Passa-se a questionar a capacidade de “ler e escrever um bilhete simples”. Mais do que a proclamação pública de conhecimentos sobre a leitura e a escrita, considera-se alfabetizado aquele que sabe usar a língua escrita.

O acréscimo de uma nova terminologia também indica a mudança que este conceito vem sofrendo, como é o caso do termo *funcional*. Baseando-se no nível de escolaridade ou na finalização de determinada série, estudos censitários tentam definir índices de alfabetizados funcionais, ou seja, ao se agregar à palavra alfabetização o termo funcional, considera-se a existência de determinadas habilidades que estão para além da simples idéia de ler e escrever, surgindo um novo conceito que abrange habilidades de leitura e escrita desenvolvidas durante determinados anos de escolarização.

É a mídia escrita que talvez aponte com mais clareza, ao construir novos modos de se dirigir à alfabetização, como o conceito vem se transformando ao longo dos anos. Na década de 90 termos como alfabetizado funcional e analfabeto funcional são encontrados em reportagens jornalísticas², caracterizando novas maneiras de mencionar a alfabetização. Esse quadro passa a indicar a necessidade de construção de um conceito mais abrangente. Mesmo a leitura e a escrita de um bilhete simples vem se tornando insuficiente diante das demandas sociais e profissionais de leitura e de escrita.

Este alargamento do conceito de alfabetização abriu espaço para o termo letramento, usado muitas vezes com o mesmo sentido de alfabetismo funcional, entendido como o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que permitem colocar em prática os conhecimentos sobre o código lingüístico. Alfabetização e letramento, porém, não são processos dissociáveis. Para Soares (2002), ao contrário, são simultâneos. A aprendizagem da língua se dá através da

² O Jornal Folha de São Paulo, por exemplo, serve como referência à autora Magda Soares (2003) ao tratar do tema .

aquisição do código escrito e do desenvolvimento de práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita.

2.3. Conceitos distintos e multifacetados

O termo letramento chegou ao Brasil, através de especialistas das áreas de Educação e das Ciências Lingüísticas, no fim da década de 80, respondendo a uma nova demanda social, uma vez que não bastava distinguir alfabetizado, “*aquele que aprendeu a ler e escrever*, de analfabeto, *aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão*” (Soares, 2002:20). Era necessário nomear a condição daquele que sabia ler e escrever e, ainda assim, não fazia uso da leitura e da escrita.

Alguns autores preferiam, no lugar de letramento, a palavra alfabetismo, mais próxima da língua portuguesa, porém não tão familiar quanto seu oposto, analfabetismo. Neste caso, não sabendo ler e escrever, o indivíduo está à margem de uma sociedade centrada na escrita. No caso de alfabetismo, só agora se começa a entender sua especificidade, pois, se há algumas décadas apenas saber ler e escrever bastava, com o avanço das exigências de leitura e de escrita em todos os campos da sociedade, isto não é mais suficiente. O fato é que, mesmo existindo a palavra alfabetismo na língua, seu uso era restrito (ou nenhum), uma vez que a questão sempre foi abordada pela falta (analfabetismo).

Soares vem investindo na reflexão dos conceitos acima mencionados, definindo como alfabetização “*a ação de alfabetizar, de tornar o indivíduo capaz de ler e escreve*; e como letramento *o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais*” (2002: 47).

Alfabetização e letramento não são opostos; somam-se. Para a autora, a alfabetização é um componente do letramento:

“Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada (...) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias (...) Alfabetizar letrando significa orientar

a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita” (Soares, 2000b:___).

Para que crianças, jovens e adultos se apropriem da leitura é preciso torná-la significativa, atraente, útil e freqüente, já que, como aponta Soares, “*ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde o simples decodificar de sílabas e palavras até ler Grande sertão veredas de Guimarães Rosa*” (2002: 48).

Assim, os termos alfabetismo ou letramento, este traduzido do inglês literacy, representam uma ampliação do conceito de alfabetização, pois não basta mais o indivíduo ter adquirido a capacidade de ler e escrever. É preciso também participar de eventos de leitura e escrita, assim como ampliar seu repertório, inserir-se na cultura letrada, produzindo e consumindo diferentes gêneros culturais.

Ao apontar dois caminhos distintos, a autora não os nega; ao contrário, reconhece a importância da aproximação.

“A distinção é necessária porque a introdução no campo da educação do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele” (Soares, 2003a: 90).

A autora acrescenta que, para países em que praticamente já não existem analfabetos, essa distinção parece tornar-se desnecessária, pois uma única palavra engloba todo o processo de inserção na escrita. Para o Brasil e outros países que ainda enfrentam altos índices de analfabetismo, distinguir os dois conceitos tem como finalidade o desenvolvimento de programas de inserção de indivíduos no mundo da escrita. Essa distinção também é compreendida por Goulart (2003a) como uma possibilidade de tensionar dialeticamente os conceitos de alfabetização e letramento.

A dicotomia que se estabeleceu pode, na verdade, traduzir uma confusão entre os dois termos. Na mesma época, a alfabetização ganha contornos diferenciados, passando a ser entendida como possibilidade de reflexão sobre a língua. O termo letramento começa a ganhar sentido em nossa sociedade, também enquanto processo de reflexão, não do código lingüístico propriamente dito, mas

do desenvolvimento de habilidades textuais. O esclarecimento das definições de alfabetização e letramento ou alfabetismo busca definir suas especificidades, assim como a necessidade de desenvolvê-los concomitantemente.

É importante esclarecer que, a partir deste momento opto por utilizar o termo letramento uma vez que percebo, na literatura disponível, a incorporação deste de forma mais contundente e generalizada.

A complexidade do conceito de letramento e as relações interdiscursivas que o engendram

A definição do conceito de letramento não é tão simples como pode parecer. Diante das sutilezas e complexidades que tal conceito envolve, o desafio que se apresenta hoje é determinar o grau de habilidades e práticas de leitura e escrita que o termo engloba. Para isso é fundamental a compreensão das duas principais dimensões que são subjacentes às definições mais exploradas do conceito de letramento: *a dimensão individual e a dimensão social*.

Segundo Soares (2002), quando se focaliza a dimensão individual, letramento é compreendido como um atributo pessoal, fazendo alusão ao uso particular de determinadas habilidades de leitura e escrita. Ao se valorizar a dimensão social, letramento é considerado um fenômeno cultural, expresso em atividades e exigências sociais que envolvem o uso da língua escrita.

Ainda que apenas sob a ótica individual, a definição de letramento se constitui em tarefa complexa. Um dos problemas a serem enfrentados envolve a distinção de dois processos: a leitura e a escrita. Se, por um lado, definições de letramento concebem o ato de ler e de escrever como uma mesma habilidade, não levando em conta a especificidade de cada um; por outro lado, quando compreendem a distinção dos dois processos, acabam por enfatizar um deles.

Na tentativa de elucidar as peculiaridades de cada processo, a leitura pode ser entendida como “*um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras até a capacidade de compreender textos escritos*” (Soares, 2002: 68). A decodificação da língua escrita em língua oral é necessária e complementar a compreensão dos significados do texto escrito. São inúmeras as habilidades que precisam ser

consideradas nos processos de leitura, assim como o fato de que são empregadas de forma diferente considerando os diversos materiais de leitura.

A leitura é necessária na solução de problemas cotidianos, como utilizar um novo aparelho eletrônico, fazer comida. Serve para aprofundarmos um assunto de nosso interesse, seja científico, cultural ou outros. É importante para buscar informações: o endereço de alguém, o significado de uma palavra etc. Pode-se ler em diferentes situações, diante de um mesmo tipo de material. Um texto instrucional, por exemplo, pode ser lido para obter uma informação global ou mesmo para buscar um dado específico; um artigo de jornal pode ser lido num momento simplesmente por prazer e, em outro, para ser utilizado como objeto de reflexão mais dirigida.

A escrita, tal como a leitura, também requer um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, mas diferentes daquelas exigidas pela leitura, “*as habilidades de escrita estendem-se desde a capacidade da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial*” (Soares, 2002: 69). Enquanto processo de representação de sons em letras e expressão do texto escrito, a escrita envolve, assim como a leitura, diversas habilidades, que também precisam ser consideradas do ponto de vista das diferentes situações e variedades dos materiais escritos. Contudo, o que temos observado é que a escola nem sempre considera tais aspectos, tornando a aprendizagem da leitura e da escrita um conteúdo desprovido de sentido.

É preciso considerar, no entanto, que, mesmo no ato individual da aprendizagem da leitura e da escrita, existe uma dimensão interdiscursiva. Para Smolka (1993), a escritura emerge como prática discursiva:

“A alfabetização, implica, desde a sua gênese, a construção do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura — para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê?(...) Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor” (Smolka, 1993: 69).

E apesar de o fragmento destacado considerar a dimensão individual do letramento e as características próprias deste fenômeno, minha proposta é tecer uma breve discussão sobre a aprendizagem da tecnologia da escrita, como sugere Smolka, enquanto atividade discursiva, uma vez que esta implica a elaboração

conceitual da palavra: “*neste sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escritura*” (1993: 63). Seria este um caminho de aproximação entre os dois conceitos?

Sabemos que, muitas vezes, o ensino da leitura e da escrita desconsidera os conhecimentos e as experiências anteriores das crianças, assim o conflito necessário para que elas, mais do que memorizem, compreendam o sistema alfabético é desvalorizado ou ignorado. Esse conflito só é possível na interação com o outro, pois é a partir do outro que a criança se dá conta das situações e condições em que se produz a leitura e a escrita na sala de aula. Lemos e escrevemos o quê, para quê, para quem, por quê?

Para Smolka (1993), o conhecimento sobre a escrita e sobre a aquisição da escrita se constrói numa interação, numa prática discursiva, numa tensa relação de ensino, que se caracteriza, por exemplo, nas situações de escrita espontânea. Estariam as professoras da Escola Beta possibilitando tais interações? Para a autora, ao não considerar a alfabetização um processo de construção de conhecimento, muito menos um processo de interação, “*a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas*” (Smolka, 1993: 76). É possível trabalhar a leitura e a escrita numa perspectiva discursiva? Que caminhos possibilitariam este trabalho? Em pesquisa realizada na década de 90, Smolka tentou utilizar a literatura como um dos caminhos possíveis.

“(…) a literatura como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece” (Smolka, 1993:80).

A literatura se apresenta, desta forma, como uma das estratégias que possibilitam trabalhar não só a leitura como também a autoria do texto. O problema é que muitas vezes a escola só acredita ser possível a ocupação do estatuto de leitor e escritor depois que a criança já se apropriou da tecnologia da escrita, e que sendo assim, leia e escreva com sentido. É possível que as crianças

leiam e escrevam com sentido quando estão destinadas a um ensino desprovido de significado? A presença da sala de leitura na escola Beta garantiria o trabalho com a literatura? As atividades de leitura têm espaço garantido na rotina semanal? Que atividades são propostas pelos professores?

Diante da dimensão interdiscursiva presente no processo de alfabetização, das inúmeras habilidades e capacidades, envolvendo a leitura e a escrita, assim como a complexidade de sua natureza e a diversidade dos gêneros textuais que devem ser considerados, o letramento, ainda que apenas na dimensão individual, torna-se um conceito extremamente difícil de ser definido.

Soares diz que “*o letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica. Portanto, é difícil especificar, de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória que separaria o indivíduo letrado do indivíduo não letrado*” (2002: 71). A dificuldade se concentra em determinar quais as habilidades de leitura e escrita caracterizariam uma pessoa letrada e em que tipo de material essas aptidões devem ser empregadas.

A fim de avançar na compreensão do conceito, busco entendê-lo também a partir de uma dimensão de caráter social. Desta forma, o letramento não é interpretado como um atributo particular, mas como um fenômeno cultural relativo a determinadas atividades sociais que requerem o uso da escrita e da leitura. Segundo Soares (2002), na dimensão social, o letramento pode ser interpretado sob duas perspectivas, a *progressista ou liberal* e a *revolucionária ou radical*.

Dentro da ótica progressista ou liberal, o letramento pode ser entendido como um conjunto de habilidades indispensáveis para que o indivíduo “funcione” convenientemente em um contexto social. Daí o termo “letramento funcional”, compreendido como um instrumento que permite ao indivíduo participar das atividades nas quais o fenômeno é habitualmente determinado pelo grupo no qual está inserido. As habilidades de leitura desenvolvidas servem para atender às demandas da sociedade. O letramento se torna um instrumental a ser utilizado nas práticas sociais de leitura e escrita a fim de adaptar o indivíduo às condições sociais. Nesta perspectiva, faz sentido, no contexto escolar, a negação da leitura e da escrita como prática dialógica, discursiva, significativa.

Goulart (2003b), entretanto, evidencia a necessidade de a escola investir em ações que estimulem os alunos a se apropriarem de ferramentas que permitam a

participação em contextos sociais de leitura e escrita tornando-os encorajados a interferir nesse contexto, criando, inclusive, novas regras de participação. Essa proposta aponta para uma outra perspectiva também de caráter social, a perspectiva revolucionária ou radical cujo conceito de letramento é entendido como um conjunto de práticas organizadas socialmente que, envolvendo a leitura e a escrita, fortalecem ou questionam os contextos sociais em que tais práticas são vivenciadas (Soares, 2002). A questão aqui assume um caráter de natureza ideológica, negando a neutralidade subjacente à primeira perspectiva.

As práticas de leitura e escrita podem se consolidar, então, como constituição do discurso social enquanto elaboração individual. “*Desse modo, a escrita, além de ‘representar’, institui e inaugura modos de interação, transformando a realidade sócio-cultural dos indivíduos*” (Smolka, 1993:112). A noção de letramento ajudaria, desta forma, a fortalecer o conceito de alfabetização, resgatando a dimensão política, filosófica, dialógica, cultural e ideológica.

A dimensão social, ora compreendida pela ótica da funcionalidade, ora pelo seu valor revolucionário, permite-nos apreender a amplitude do termo letramento e a dificuldade de precisar uma única idéia adaptada a todos os indivíduos. Assim, o fato de o conceito envolver tanto aptidões e conhecimentos individuais quanto práticas sociais, tradições, valores ideológicos e intenções políticas faz com que sua definição se torne uma tarefa quase inviável. Tal dificuldade precisa ser continuamente enfrentada. O estabelecimento de critérios para avaliação e medição do fenômeno abordado depende dessa definição.

2.4. A relação entre alfabetização, letramento e escolarização

Ao longo dos anos têm-se destinado à escola a função de alfabetizar, atribuindo-lhe a tarefa de ensinar crianças, jovens e adultos a ler e a escrever. É importante destacar que, muitas vezes, a escola não reconhece o aprendizado da leitura e da escrita em contextos informais, como a própria família. E ainda que se chegue à escola com determinado conhecimento sobre o código lingüístico, nem sempre este é reconhecido e valorizado, pois é a escolarização da alfabetização que dá legitimidade ao aprendizado da leitura e da escrita. Além disso, o aprendizado da tecnologia da escrita precisa abranger a totalidade do processo,

pois conhecimentos parciais nem sempre dão a visibilidade reconhecida pela escola.

Não só a tarefa de alfabetizar tem sido atribuída à escola. Cada vez mais o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários ao uso desse código também têm sido esperado deste processo. Espera-se da escola, no decorrer da escolarização, que o aluno se alfabetize e, ultrapassando essa aprendizagem básica da alfabetização, passe a fazer uso no seu dia-a-dia da leitura e da escrita.

É necessário atentar para a distinção dos conceitos aqui envolvidos, alfabetização e letramento, uma vez que o reconhecimento da especificidade de cada um ajuda a não confundi-los, mas aproximá-los, garantindo por um lado:

“a especificidade do processo de aquisição da tecnologia da escrita, por outro lado atribuindo não só especificidade, mas também visibilidade ao processo de desenvolvimento de habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (Soares, 2003a: 91, nota de rodapé n. 2).

De forma bastante simples retomo a definição de alfabetização entendendo-a como o processo de aquisição da tecnologia da escrita, e a definição de letramento, enquanto uso deste código em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

A diferenciação dos dois conceitos, segundo Soares (2003a), possibilita-nos aproximá-los garantindo especificidade, mas reconhecendo sua interdependência. Atualmente, com as contribuições da Psicolinguística e da Sociolinguística, entende-se que a aquisição da tecnologia da escrita não é pré-requisito para a aprendizagem da linguagem escrita. Ao contrário, dentro desta concepção, a alfabetização ocorre a partir de atividades sistematizadas com textos reais, atividades que mantenham as características do texto enquanto objeto sócio-cultural real a ser estudado.

Entretanto, se na aprendizagem da alfabetização, da tecnologia da escrita — dentro e fora da escola — é possível definir objetivamente o nível de domínio do código escrito, podendo-se determinar se uma criança, jovem ou adulto se apropriou do aprendizado da leitura e da escrita, já não acontece o mesmo com o processo de letramento, pois este é um:

“contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escritas demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados” (Soares, 2003a: 95).

O conceito de letramento envolve tantos e diferenciados aspectos que não é possível definir um produto final. Está sempre em processo. Diferente do conceito de alfabetização, em que é possível distinguir alfabetizado de analfabeto, o processo de letramento não possibilita determinar quando a criança, o jovem ou o adulto deixam de ser iletrados e tornam-se letrados. O fato de a aquisição do código lingüístico ser um fenômeno de maior evidência faz com que a relação entre alfabetização e escolaridade seja reconhecida com mais clareza do que a relação entre letramento e escolarização, dada a complexidade que envolve as práticas de leitura e de escrita.

Eventos e práticas de letramento

Segundo Soares (2003a), além das contribuições da Psicologia e da História, na década de 90 há também estudos sobre o letramento, tendo como perspectiva a Etnografia e a Sociologia. A análise desse fenômeno ganhou então novos instrumentais, destacando-se dois pares de conceitos: de um lado o binômio *modelo autônomo-modelo ideológico*, proposto por Street (apud Soares, 2003a: 104), de outro lado, dois componentes do letramento, *os eventos e as práticas de letramento*, proposto por Heath (apud Soares, 2003a: 104).

Tratarei agora dos eventos e práticas de letramento, uma vez que, este caminho ajuda a distinguir de forma mais elucidativa o letramento que ocorre no contexto escolar, foco deste estudo, do letramento não escolar, aquele que ocorre em situações da vida diária.

Os conceitos de eventos e práticas de letramento não são dissociáveis. Sua distinção é de caráter apenas metodológico. Os eventos de letramento definem-se, segundo Heath, por “*situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação*” (apud Soares, 2003a: 105).

A definição apontada pela autora permite uma compreensão maior do significado do termo *eventos de leitura*. Estes se constituem nas situações em que a leitura e a escrita atuam como mediadora entre os indivíduos e seus procedimentos para interpretar. Por exemplo: ao ler o mesmo livro, jovens se reúnem para discutir o desfecho da história, ou ainda, a escrita de uma carta mandando notícias a alguém distante.

Ao se apropriar do conceito de *práticas de letramento*, a autora tem como apoio Street, afirmando este que tais práticas designam:

“tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação” (apud Soares, 2003a: 105).

Estudar os dois conceitos de forma separada não auxilia na compreensão dos sentidos e dos significados de um evento específico. É a análise das práticas de letramento que permitirão, mais do que a descrição do evento, sua compreensão.

É preciso indagar quais as possibilidades que as crianças das camadas populares têm em participar de eventos de leitura. Em que situações as crianças experimentam a leitura de histórias, conversam sobre poesia, comentam uma reportagem, escrevem um bilhete? Em que momento a prática discursiva é “*capaz de provocar emoções, transportar para um mundo imaginário, informar, comunicar, instruir, ajudar nas mais variadas situações...*” (Corsino, 1997: 33)? Em que medida a escola tem viabilizado a participação das crianças em eventos de leitura em que, de fato, estas possam estabelecer uma relação discursiva com a escrita?

Estudos voltados para o entendimento das práticas de letramento no interior da escola têm apontado que estes, quase sempre, são planejados e selecionados a partir de critérios didáticos, em que o foco é a aprendizagem. Letras de música, reportagens, textos narrativos, poesias, entre outros gêneros, são oferecidos desconectados do material original, em geral de forma autoritária e com o objetivo focalizado na aprendizagem de algum conceito.

Enquanto isso, na vida diária, eventos e práticas de leitura e escrita aparecem em decorrência da própria vida social e profissional, sendo interpretados e vividos de forma natural. Os mesmos textos citados acima, aqui surgem dentro de

determinado contexto, geralmente rodeados de informações complementares, em seu respectivo portador de texto, em que o indivíduo não tem compromisso com a continuidade, ou seja, os textos são apropriados pelo leitor a partir de seu desejo ou da necessidade.

Constato, assim, que há um distanciamento entre as práticas de leitura e de escrita propostas pela escola e aquelas vividas no cotidiano. “*De certa forma, a escola autonomiza as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento*” (Soares, 2003a:107). Essa autonomização tem como objetivo a escolarização do conhecimento e das práticas de letramento.

Quais as conseqüências do que Street (1995) chamou da pedagogização do letramento? Segundo Soares, o conceito de letramento escolar acaba se sobrepondo aos eventos e práticas de leitura e escrita não escolares, “*impondo comportamentos escolares de letramento e marginalizando outras variedades de letramento próprio desse contexto*” (2003a:109). Próximo ao que acontece na relação entre alfabetização e escolarização, em que a alfabetização escolar se sobrepõe a situações de alfabetização não escolares, o letramento escolar também se torna modelo para o letramento não escolar.

A princípio esta pedagogização do letramento poderia soar de forma negativa, pois estaria desvinculada de contextos sócio-culturais reais. Porém, dados de pesquisa realizada recentemente pelo INAF³ (2001) apontam que, em geral, quanto mais duradouro o processo de escolarização, mais os indivíduos participam de eventos e práticas de leitura e de escrita na escola e melhores sucedidos são nos eventos e práticas de letramento que ocorrem fora da escola.

Soares levanta a hipótese de que “*o letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos*” (2003: 111). Assim, as situações sócio-culturais de leitura e escrita favorecidas pela escola acabam por preparar crianças, jovens e adultos a participarem de situações semelhantes fora da escola.

Brito também reconhece a validade das práticas escolares e campanhas de promoção da leitura, mas aponta que “*o conhecimento que produzem é*

³ INAF: Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

essencialmente de aceitação de uma representação de mundo em que as coisas são naturalmente como são” (2003a: 88). Sem o questionamento dos valores veiculados nos textos, tais práticas podem atuar como mero instrumento de adaptação do indivíduo à sociedade.

Ao não se considerar o caráter ideológico e político da leitura, tomando-a simplesmente como um bem em si mesma, as práticas desenvolvidas na escola pouco poderão contribuir para a democratização das relações de poder:

“O reconhecimento da dimensão política da leitura obriga reconhecer que através dela pode-se tanto reproduzir a ideologia dominante, que nas sociedades classistas implica a submissão dos trabalhadores aos interesses do capital, quanto elaborar e reelaborar um conhecimento de mundo que permita ao sujeito, enquanto ser social, a crítica da própria sociedade em que está inserido, bem como da sua própria condição de existência” (Brito, 2003a:89-90).

Assim, é preciso deslocar o olhar das práticas de leitura como apenas um comportamento individual e reconhecê-las como uma prática social inserida no contexto histórico de uma dada sociedade.

2.5. Paulo Freire: mais do que um método de alfabetização

Não poderia deixar de incluir nesta reflexão as contribuições de um dos maiores educadores brasileiros: Paulo Freire. Ele, que muito mais do que um método construiu *“uma concepção de alfabetização como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem”* (Soares, 2003d: 119). Freire, segundo a autora, negava a idéia de alfabetização considerada apenas do ponto de vista da aquisição de uma técnica mecanizada. Ele a concebia como um ato reflexivo, criador e libertador.

Segundo Soares (2003d), na proposta de Paulo Freire as palavras não são simples objetos de decomposição e recomposição mecânica, mas fazem parte de um campo semântico de situações existenciais das quais emergem cheias de significado. Nessa concepção, a alfabetização tem como fim a superação de uma consciência ingênua, buscando conquistar uma consciência crítica. Além disso, as relações sociais em que se alfabetiza são transformadas. Aluno e professor constroem uma relação dialógica.

Paulo Freire, já na década de 60, mesmo antes de ter acesso aos conhecimentos da Psicogenética, inaugura uma concepção de alfabetização cujo método está a serviço de quem aprende.

“... com uma relação horizontal de diálogo entre alfabetizando e alfabetizador, o método assume e respeita o alfabetizando como sujeito ativo que traz experiências e sabedoria, que vive e *sofre* um lugar social – é a política e a filosofia da conscientização, da libertação” (Soares, 2003d:121).

O histórico organizado por Soares (2002), tendo em vista a urgência de se rediscutir o conceito de alfabetização, aponta o modelo ideológico como uma das interpretações possíveis sobre a natureza da dimensão social do letramento. Nessa perspectiva, o conceito de letramento está pautado “*em seu poder revolucionário, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas*” (Soares, 2002: 78). Há quarenta anos atrás, Paulo Freire já destacava o poder revolucionário em que se constitui o aprendizado da leitura e da escrita. Para o educador, o trabalho da alfabetização só tinha validade quando “*a palavra era compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo*” (Freire, 1980:142).

A opção por distinguir os conceitos de alfabetização e letramento se fundamenta na possibilidade de tensionar uma discussão que, se a partir da teoria parece óbvia, na prática ainda enfrenta muitos desafios. Um deles consiste em não se retroceder a uma automatização do processo de alfabetização, pois a aprendizagem da língua escrita é muito mais ampla e multifacetada do que o aprendizado das relações fonema/grafema. Reconhecemos e defendemos a importância de tais conhecimentos, no entanto, ressaltamos que reduzir o trabalho da alfabetização especificamente ao caráter mecanicista reduz em muito as possibilidades do processo.

Outro desafio é reconhecer a natureza política da educação e das práticas de leitura. Se por um lado, a leitura não pode ser encarada como simples memorização mecânica, por outro, não se constitui apenas em entretenimento:

“Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar a compreensão do lido” (Freire, 1997:29).

Tal compreensão de que fala o educador resulta da relação estabelecida entre os conceitos procedentes na experiência escolar e aqueles resultantes do mundo cotidiano. Assim, se aprender a ler não pode se reduzir a um exercício técnico, ensinar, segundo Freire (1997), também não pode ser um inocente processo de transferência de conhecimento do professor para o aluno. *”Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito”* (Freire, 2001:19). O professor pode ser um colaborador e como parceiro mais experiente pode favorecer a criatividade e a responsabilidade na construção da leitura e da escrita. Mas como, nós educadores, temos nos posicionado diante do ensino e do aprendizado da leitura?

A história tem mostrado que muitas vezes a alfabetização foi (ainda é?) tratada de forma autoritária, uma vez que se centrava na compreensão de uma palavra escolhida pelo professor para os alunos. Porém o entendimento da alfabetização como ato criador e como ato político exige um esforço de leitura do mundo e leitura da palavra. *“Agora já não é possível ler texto sem contexto”* (Freire, 2001:30). Parece que o perigo sempre esteve em dicotomizar a *leitura da palavra* da *leitura de mundo*, a *alfabetização* do *letramento*. Por isso, ao distinguir os dois conceitos, busco trazer mais uma vez à tona a urgência de desenvolvê-los de forma concomitante, reconhecendo o caráter político e ideológico dessa ação.

Ao dialogar com Paulo Freire e com os demais autores neste capítulo, considero que os conceitos de alfabetização e letramento, embora distintos do ponto de vista teórico, na prática, entrelaçam-se e se complementam, reiterando a idéia de que alfabetizar é muito mais do que decodificar/decifrar fonemas e grafemas. O processo de alfabetização compreende a leitura do mundo e a leitura da palavra, abrindo possibilidade para a reflexão, a libertação e a criação.

CAPÍTULO 3

O SISTEMA MUNICIPAL DE NITERÓI: CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA BETA

Sem saber o que aconteceria ali na escola, além de aprender a ler, escrever e fazer conta de cabeça, o menino sentia um medo que lhe doía o corpo inteiro.

Bartolomeu Campos de Queirós

3.1. A Rede Pública Municipal de Niterói

Os anos 50 marcaram o início da criação da Rede Pública Municipal de Niterói, ainda que, somente após duas décadas, tenha sido criada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A Rede que contava apenas com dez escolas iniciou, desta forma, um processo de ampliação a fim de atender à crescente demanda.

Em 1991, a Secretaria Municipal de Educação passa a incorporar a Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói que, após sua criação, começa a administrar o sistema de ensino público do município.

Segundo Teixeira (2001), a partir das análises realizadas ao longo dos anos que sucederam à criação da Fundação,

“o objetivo foi agilizar o processo de gestão administrativa e financeira, assim como, possibilitar a ampliação das ações do órgão educacional, através de convênios de financiamento e de prestação de serviços. Mas, na verdade, a consecução de verbas de financiamento de projetos, que não fossem advindos de órgãos públicos estaduais e federais, jamais se concretizou. Tampouco foram desenvolvidas ações de prestação de serviços que trouxessem recursos materiais e financeiros ao Município.” (Teixeira, 2001: 62)

Ainda assim, a Rede ampliou-se, passando a atender a um contingente que hoje representa cerca de vinte e dois mil alunos¹, distribuídos entre as catorze Unidades Municipais de Educação Infantil, trinta Escolas Municipais de Ensino Fundamental, uma Escola Conveniada, também de Ensino Fundamental e um

¹ Essas informações foram recolhidas no Quadro Geral de Aproveitamento Escolar da FME/2003.

Centro Municipal de Otimização da Aprendizagem. Dentre essas, a Escola Municipal Beta, objeto deste estudo.

3.2. A mudança na organização do tempo escolar

A década de 80 foi um período fecundo em mudanças no cenário político brasileiro, que acabou se estendendo às várias esferas da vida social. Foi a partir do processo de abertura democrática, e da decorrente redemocratização do ensino, que o sistema educacional sofreu consideráveis transformações, principalmente no que se refere às oportunidades de acesso à educação básica.

A ampliação do número de escolas e de vagas, contudo, não foi suficiente para garantir a permanência do aluno na escola. A retenção, principalmente nas séries iniciais, se mostrou como uma estratégia inadequada para um sistema que, abrindo-se às camadas populares, outrora excluídas, precisava garantir um processo de escolarização de qualidade. O momento é marcado por uma mudança de paradigma que defende uma reorganização do tempo escolar, uma vez que a estrutura educacional apresentava sérios problemas, impedindo que as metas educativas fossem atingidas. Novas formas de organização temporal surgem a partir de investigações nos diferentes campos de estudo, entre eles, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia etc.

Nesse contexto, o Sistema Municipal de Niterói articula-se a fim de incorporar ao cotidiano de suas escolas as orientações teórico-metodológicas resultantes deste novo modo de pensar a educação. Na escolarização seriada, a lógica está pautada na transmissão e acumulação de conhecimentos, assim como no pressuposto de que todos os alunos devem aprender ao mesmo tempo os conhecimentos e habilidades, independentemente de suas diferenças pessoais, sociais e culturais. Diferentemente, o sistema de ciclos de formação implica na:

“reformulação do conceito de ensinar e aprender e do próprio conceito de conhecimento associado à noção básica de que o conhecimento é um direito humano e que, portanto, todo e qualquer indivíduo deve ter acesso ao conhecimento, à cultura, às artes e à tecnologia” (Lima, 1998:9).

A tentativa de flexibilizar o tempo escolar, considerando as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, permite a quebra da regularidade da

distribuição temporal no ano letivo. A avaliação, neste caso, passa a ter um caráter processual, onde se busca conhecer os caminhos da aprendizagem percorridos pelos indivíduos. O tempo organizado de forma não compartimentalizada permite ao professor organizar as atividades pedagógicas, levando em conta o conhecimento que se tem de como a criança pensa e de que forma constrói seu conhecimento. Fundamentado no tripé ação-reflexão-ação, o professor deve refletir permanentemente sobre o cotidiano escolar a fim de propiciar avanços progressivos na aprendizagem dos alunos.

Assim, desde 1999, de acordo com a Portaria FME/320/98, as escolas municipais de Niterói devem atender a crianças, jovens e adultos, matriculados no Ensino Fundamental, em regime de ciclos. O 1º ciclo é o único que abrange três anos de escolaridade, no Ensino Regular, e 2 semestres letivos, na Educação de Jovens e Adultos². O 2º, 3º e 4º ciclos abarcam, para cada um, dois anos de escolaridade, no Ensino Regular; e 2 semestres letivos, para cada ciclo, na Educação de Jovens e Adultos.

“Os ciclos, no ensino, como se sucedem uns aos outros, envolvem a idéia básica de interação e progressão. Há um fio condutor que os atravessa, desde o inicial até o último, de forma que cada um absorve as características, os objetivos, os conteúdos do anterior, expandindo-se num processo contínuo, sucessivo, gradual, que se constitui numa evolução preparatória para o ciclo subsequente” (Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo, 1999: 23).

A proposta de progressão continuada, decorrente do sistema de ciclos, vem se delineando como um dos caminhos para o enfrentamento do fracasso e da evasão escolar. Tem como objetivo proporcionar ao aluno a chance de um percurso de aprendizagem contínuo ao longo de um período sem o fantasma da retenção. A organização em ciclos exige mais do que uma simples mudança de nomenclatura, uma vez que sua implementação se reflete em várias dimensões do processo de escolarização.

“A opção por esta forma de trabalho vem atrelada a proposições sobre o papel e a função social da instituição escolar, os padrões de gestão educacional, as concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, os currículos, os métodos, os critérios de avaliação e enturmação de alunos, o trabalho docente, enfim o processo de organização escolar como um todo” (Farias, 2002:25).

² No início de 2003, com a publicação da Carta Regimento das Unidades de Educação Municipais de Niterói, mais um semestre de escolaridade foi incluído no 1º ciclo da EJA.

Percebemos, assim, que a mudança educacional proposta pelos ciclos é bem mais complexa do que parece. Ela representa a ruptura com uma lógica baseada na fragmentação e no fracasso do ensino básico. É uma concepção que está ligada a um projeto educacional que valoriza a formação global humana, na tentativa de se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os indivíduos.

Contudo, para Soares (2003), a implantação do sistema de ciclos e, mais que isso, o regime de progressão continuada, no lugar de fortalecer um processo de mudanças no sistema educacional brasileiro tem contribuído também para que a alfabetização perca sua especificidade, ou seja, na medida que o aluno passa a ter mais tempo para aprender, o professor deixa de priorizar o ensino da tecnologia da escrita.

No caso de Niterói, a adoção dos sistemas de ciclos eliminou, oficialmente, o regime de seriação nas escolas municipais. A antiga classe de alfabetização é hoje parte do Ensino Fundamental, que abrange nove anos de escolaridade. Na prática, entretanto, tal mudança exige mais do que a implantação de um novo regime. Exige a ruptura com determinadas concepções que embasam a prática dos professores.

No entanto, se a mudança do sistema seriado para o sistema de ciclos não é tão simples como parece e nem atende à maioria das redes de ensino brasileiras³, talvez este seja apenas um pequeno aspecto diante dos fatores que têm, ao longo de décadas, contribuído para o fracasso da alfabetização no Brasil.

3.3. A proposta pedagógica da Fundação Municipal de Educação e a alfabetização

Mobilizado pelo movimento de mudanças educacionais advindas do processo de redemocratização do ensino, o Sistema Educacional de Niterói articula-se em torno da construção de um documento que expresse as reflexões que foram se construindo ao longo da década de 90. A Proposta Pedagógica *Construindo a Escola do Nosso Tempo*, datada de 1999, insere-se neste processo.

³ Dados do SAEB/INEP apontam que 90% das redes de ensino no Brasil atuam em regime de séries.

Consta no documento que os profissionais ligados ao quadro da FME se dedicaram ao estudo de fatores implicados no processo de globalização (mudanças políticas, sociais e econômicas), que ganhava força na sociedade brasileira e que, conseqüentemente, atingia e ainda atinge a educação. Além de análises sobre as características dos alunos desta Rede de Ensino, ações paralelas também foram desenvolvidas, como: a promoção de seminários e capacitações para os professores, grupos de estudo e avaliações internas e externas dos alunos.

Segundo a apresentação do documento, este não teria um caráter impositivo, “*pois nele estão contidos anseios e sugestões de muitos educadores que participaram dos encontros e seminários promovidos pela Secretaria*” (Proposta Pedagógica *Construindo a Escola do Nosso Tempo*, 1999: 7). Como um projeto aberto, propunha-se a ser executado durante o ano de 99 e a ser modificado à medida que falhas fossem detectadas.⁴

O principal passo para se construir uma proposta pedagógica foi um diagnóstico, feito através de um exame interno e outro externo, da situação de ensino/aprendizagem da Rede Municipal. Observou-se que os investimentos realizados até aquele momento não haviam solucionado completamente os problemas que afetam a escola básica no Brasil, como a evasão e o fracasso escolar, o que inclui o município de Niterói. Quais ações poderiam solucionar completamente problemas que, além dos fatores pedagógicos, envolvem aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, entre outros?

Apesar de não estar explícito na proposta quais os investimentos já teriam sido aplicados, Teixeira sinaliza que, “*a partir de 1989, foram realizados diversos encontros, seminários, reuniões pedagógicas, cujo principal foco de discussão estava voltado para as preocupações relativas à alfabetização e uma nova dinâmica curricular*” (2001: 65). Assim, identifico que as preocupações existentes com o processo de alfabetização e com os altos índices de reprovação e evasão nas primeiras séries do Ensino Fundamental não começam com a construção da Proposta Pedagógica *Construindo a Escola do Nosso Tempo*, mas decorrem de investimentos anteriores.

⁴ Apesar de a Proposta não ter sofrido mudanças, no início de 2003 houve a publicação de um outro documento, a Carta Regimento das Unidades de Educação Municipais de Niterói. Ela alterou alguns dos pressupostos que se relacionam como a organização e a gestão das escolas, como o número de semestres letivos da EJA e os conceitos estabelecidos no processo de avaliação.

A construção do Documento-Proposta do Núcleo Integrado de Alfabetização (NIA), que defendia o entendimento de que tal processo não se restringe a um ano letivo, mas às primeiras séries do Ensino Fundamental, é um exemplo de um dos investimentos. A proposta, elaborada em 1991 pela equipe da FME, pretendia fornecer aos professores da escola pública de Niterói, pressupostos teórico-metodológicos para seu trabalho como alfabetizadores. Tratava-se de um documento de cunho político-filosófico e que iniciava as discussões sobre a construção de conhecimento.

O movimento de reflexão desencadeado pela FME não foi, porém, o único determinante na organização de uma nova estrutura para a Rede. A adoção do sistema de ciclos, materializada na Proposta Pedagógica de 99, foi justificada a partir dos resultados de uma análise acerca de uma estratégia adotada anteriormente, a avaliação continuada que, na prática, concretizou-se como progressão automática. Na tentativa de corrigir o alto índice de repetência e a distorção série/idade, onde alunos de 12, 13 ou mais anos de idade freqüentavam classes de alfabetização, optou-se pela avaliação continuada. No entanto, essa estratégia gerou um novo tipo de problema: a distorção nível de conhecimento/série, uma vez que os alunos, adquirindo ou não, os conhecimentos propostos para aquele ano, progrediam para a próxima série. A opção da equipe central da FME foi então de reestruturar a Rede, organizando o ensino em ciclos, entendendo que essa mudança exigiria um investimento coletivo e uma parceria real entre a Fundação e o corpo técnico-pedagógico-docente das escolas.

A escolha pelo sistema de ciclos se fundamenta na dinamicidade que sua estrutura permite, “*a ausência de regras rígidas dá origem a uma flexibilidade real, que influi na organização dos grupos, permitindo que os alunos participem de mais de um grupo, com o nível de desempenho mais próximo, em momentos distintos*” (Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo, 1999: 24). Essa flexibilidade pressupõe, segundo o texto, o sucesso do aluno, considerando no seu desenvolvimento não só os fatores físicos e psicológicos, como também os aspectos sócio-culturais.

O ato pedagógico, de acordo com a Proposta, pressupõe um trabalho em que todos os professores estejam envolvidos. Um dos desafios destacados é o de superar a fragmentação do sistema seriado e, coletivamente, pensar as decisões a serem tomadas ao planejar as atividades, elaborar projetos didáticos adequados à

realidade do aluno, assim como instrumentos de avaliação coerentes com o que se ensina.

Com a implementação do sistema de ciclos, a avaliação sofre uma mudança significativa, chegando-se ao fim da impossibilidade de retenção. Tendo como propósito nortear o planejamento das ações, a avaliação assume um caráter diagnóstico, apesar de, segundo o documento, expressar o rendimento escolar através de conceitos atribuídos aos alunos, tendo em vista seus avanços. Será essa determinação uma das marcas da seriação? É possível pensar num regime de avaliação escolar sem conceitos? Como se constitui, na prática, essa avaliação?

De acordo com o documento, a reprovação dos alunos só é aceita na passagem de um ciclo para outro, sendo-lhes, no ano seguinte, oportunizado um atendimento diferenciado a fim de ajudá-los a superar as dificuldades encontradas ao longo do ciclo. No 1º e 2º ciclos, caso não atinjam os objetivos propostos, a escola pode lançar mão de estratégias como a recuperação paralela e a reorientação da aprendizagem. No 3º e 4º ciclos, é adotada a progressão parcial em que o aluno pode ser aprovado ao final do período em regime de dependência em, no máximo, três disciplinas.

A recuperação paralela ocorre concomitante ao desenvolvimento do ciclo, tendo como finalidade evitar o acúmulo de problemas na aprendizagem. As ações destinadas a este fim são realizadas simultaneamente às atividades de sala de aula. Como o professor atende às diferenças sem que estas sejam encaradas como deficiências, como nos alerta Soares (1987)? Muitos fatores estão envolvidos nessa estratégia e merecem ser analisados, a fim de não se tornar apenas um indicativo oficial.

Já a reorientação da aprendizagem pressupõe o resgate das competências não adquiridas pelos alunos ao final de um período. Tais alunos passam a freqüentar grupos de reorientação, ao mesmo tempo em que repetem o último ano do ciclo, a fim de superar as dificuldades encontradas ao longo do ciclo, podendo ser reintegrados a sua turma original, isto é, progredindo para o próximo ano escolar, a qualquer momento.

Tendo como indicadores os Parâmetros Curriculares Nacionais, a proposta curricular desse documento expõe como pressupostos: (i) a correlação entre o conhecimento historicamente acumulado e os novos conhecimentos surgidos; (ii) a sistematização da prática curricular, tendo como eixo as linguagens; (iii) a inter-

relação entre os conteúdos; (iv) o trabalho com blocos de conteúdos. Assim, o quadro de conteúdos engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental — Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, a Educação de Jovens e Adultos e um anexo com a Proposta Pedagógica da Educação Física Escolar.

Como nesta pesquisa estou me propondo a conhecer as concepções e práticas de alfabetização, leitura e escrita do 1º ciclo de uma escola, atendo-me, para finalizar, a explicitar e analisar as considerações teórico-metodológicas do ensino da Língua Portuguesa, assim como o quadro de conteúdos.

No que diz respeito aos conceitos a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental, a Proposta enfatiza apenas a linguagem oral e escrita. Não identifica a linguagem gestual, teatral, pictórica, musical e outras tão fortemente trabalhadas na Educação Infantil, apesar de o documento situar a relevância desses aspectos e da importante relação que o texto tem com a produção de cultura:

“A língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que nos possibilita significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apropriar-se pragmaticamente, de seus significados culturais e, com eles, dos modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo, 1999: 57).

A partir do roteiro de conteúdos a serem trabalhados no 1º ciclo, é possível ressaltar dois aspectos: o primeiro indica que a linguagem escrita é considerada o único caminho para o aprendizado da língua, deixando de lado a possibilidade de construção de sentidos culturais a partir de outras linguagens; o segundo evidencia o pouco investimento nas práticas leitoras. Parece que o leitor e o escritor se constituem a partir da distinção entre língua oral e escrita, da interpretação, da estrutura do diálogo, da identificação do sinal gráfico etc. O que fica explícito é uma prevalência de conteúdos relacionados à aquisição da tecnologia da escrita, o que apesar de ser necessário, não pode estar, a partir do referencial teórico que busco aprofundar nesta dissertação, dissociado do envolvimento com práticas leitoras.

No 2º ciclo, fica explícita uma lacuna entre as competências esperadas e o estudo de substantivos e adjetivos. Para que são estudados? Apenas para que se identifique a classe de palavras? Para que se perceba, no trabalho com textos de

naturezas diferentes que as palavras se apresentam conforme posição e função, apontando para os sentidos que poderiam ser múltiplos em circunstâncias diferentes? No que se refere ao 3º e 4º ciclos, apesar de ser um tanto mais atento aos gêneros textuais, ainda deixa implícito que o trabalho sistemático de classificação gramatical é o caminho, a estratégia para que as competências sejam trabalhadas, o que se contradiz com as considerações teórico-metodológicas apresentadas do ensino de Língua Portuguesa.⁵

Os efeitos de uma educação que se reduz em ensinar a língua materna de modo instrumental são apontados por Smolka como tragicamente evidentes, “*não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência*” (1993: 38). O documento pedagógico construído em 1999 se propõe exatamente a romper com esta realidade; no entanto, o quadro de conteúdos apresentado parece não corroborar com esse objetivo. É possível que a contradição percebida neste documento seja fruto do embate de diferentes concepções teóricas que atravessaram sua construção, já que o contexto histórico e político em que a discussão sobre o sistema de ensino se inicia é um e aquele em que a proposta se concretiza é outro.

Cabe lembrar que a materialização deste trabalho ocorre no final dos anos 90. Década marcada por um processo de construção hegemônica com bases neoliberais que englobou todas as esferas sociais, inclusive a esfera educacional. Nessa perspectiva, os sistemas educacionais enfrentariam não um problema de quantidade, porém uma crise de eficiência, eficácia e produtividade. Tal crise seria conseqüência da improdutividade caracterizada pelas práticas pedagógicas assim como pela má administração dos órgãos escolares. Cresce, assim, uma tendência pragmática acerca da leitura que, nessa lógica, é reconhecida como instrumento de capacitação para competição em uma sociedade excludente. Nesse sentido, ler é “*uma forma de ser mais capaz de produzir e tirar proveito no espaço social, particularmente nas situações profissionais*” (Brito, 2003b: 48). Não é casual a intensificação de propostas e de políticas de promoção de leitura embasadas numa concepção mitificadora e salvacionista, como alerta o autor, assim como uma indistinção dos processos e objetos envolvidos nas práticas de

⁵ Ver Anexo 1: Roteiro de Conteúdos de Língua Portuguesa

leitura e escrita. A proposta pedagógica desenvolvida pelo município de Niterói estaria marcada por este conceito? Talvez essas reflexões justifiquem a incorporação de um viés conteudista e fragmentário que gesta uma ambigüidade no corpo de uma proposta que se pretende transformadora. Seu discurso deixa nítida a contradição entre um ideal progressista de educação e um quadro de conteúdos que vem de encontro a princípios ali defendidos.

É preciso destacar que, apesar de nenhuma mudança oficial ter sido feita até 2003 na Proposta Pedagógica, observamos um investimento da atual gestão na construção de novas diretrizes curriculares municipais que tragam contribuições ao Plano Municipal de Educação. Foram realizados durante este ano fóruns de discussão com os profissionais que atuam na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos. Os debates que permearam os eventos foram registrados em documentos e devem ser retomados na Conferência Municipal de Educação que ocorrerá em abril de 2004. A discussão com aqueles que compõem o quadro de educadores do Ensino Fundamental foi deflagrada nas escolas, como podemos observar na Escola Beta, objeto deste estudo, e um encontro com todos os profissionais deste segmento está agendado para o início de 2004.

3.4. A Escola Beta e sua história

Os arquivos que retratam o início da história da Escola Municipal Beta são poucos e não permitem uma descrição minuciosa. As informações obtidas chegam através da Diretora e da agente administrativa, moradoras da comunidade, que acompanharam de perto os acontecimentos e contribuem com esta pesquisa através de seus relatos orais.

Na década de 70, diante da demanda de crianças da comunidade onde a escola está localizada, um grupo de moradores deflagrou um movimento apontando a necessidade de se construir, naquela localidade, uma escola. Tal movimento fez com que os proprietários do Palmeiras Futebol Clube cedessem à Prefeitura a propriedade anteriormente ocupada, para que nela se constituísse uma unidade escolar. Mesmo em condições inadequadas, como a improvisação de paredes para separar as salas, o prédio abrigou durante quase vinte anos alunos e professores. Funcionando em dois turnos, três salas atendiam à Educação Infantil e às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Nos anos 80, a escola passou por uma reforma emergencial, porém os problemas enfrentados pela comunidade não se esgotaram. Era preciso uma escola maior, devido ao crescimento do número de crianças em idade escolar, que oferecesse melhores condições de trabalho. Assim, no início de 1992, atendendo às reivindicações locais, as autoridades municipais iniciaram a construção de um novo prédio, situado num terreno próximo à escola existente. A inauguração ocorreu em 25 de janeiro de 1994, ainda que, desde o término das obras, em março do ano anterior, o prédio já viesse sendo ocupado pela comunidade escolar.

No início de 2003, a escola enfrentou outra reforma. Agora, o objetivo era aumentar o número de salas de aula, visto que aquelas construídas inicialmente são insuficientes para atender a demanda atual de matrículas. Ao término desse ano letivo a escola conta com um maior número de dependências, mas ainda assim sonha em ter, além das salas de aula, um espaço livre para as crianças. Para isto, tem o apoio da Associação de Moradores: *“Agora, o nosso desejo é uma quadra na escola, então nós vamos correr atrás, vamos fazer um abaixo-assinado e vamos pressionar. Vamos correr atrás até conseguir...”* (Célia, vice-presidente da Associação de Moradores e agente administrativo da escola. Entrevista 5: 3). Fica evidente neste depoimento um desejo e uma luta permanente das camadas populares em conquistar melhores condições de vida para si e para seus alunos.

No entanto, a história desta escola não se fez apenas pelas conquistas físicas, mas também pelos avanços democráticos. Até 1988, o processo de nomeação de diretores estava vinculado à indicação política. A primeira eleição para direção da escola só ocorreu em 1989. Desde então, através de sucessivos processos eleitorais, pais, alunos, professores e funcionários têm tido a oportunidade de eleger a direção da unidade escolar, garantindo uma ação mais democrática e rompendo com uma lógica em que o cargo de diretor era usado como um instrumento político.

A localidade onde a escola está inserida

A história de Niterói se confunde com a própria história do Brasil. Marcada pela colonização portuguesa, foi eleita, após a Independência, à categoria de capital da Província do Rio de Janeiro. Na cidade, havia grandes companhias de

navegação, indústrias de pesca e a principal indústria naval do país, adquirida pelo Barão de Mauá em 1845.

O bairro onde a escola que pesquisamos está localizada, abrigou, no século passado, importante estaleiro em que se construíam barcos a vapor, caldeiras e peças fundidas em ferro. Posteriormente, a indústria diversificou-se e passou a produzir vários equipamentos. Mas, com a mudança da política econômica, facilitando a entrada de produtos estrangeiros, veio a falência da indústria naval.

A presença de estaleiros ainda é uma constante no bairro, apesar da decadência atual do setor. Encontra-se em atividade os estaleiros Mauá, MacLaren e Cruzeiro do Sul — este último pertencente ao Governo do Estado — responsável pela manutenção das barcas da Conerj que interligam Niterói ao Rio e vice-versa. Merece registro especial o Mercado São Pedro — especializado na comercialização de peixes e crustáceos — de grande dimensão e que atrai clientes até de municípios vizinhos.

A população desse bairro, na sua maioria, tem origem operária, tradicionalmente ligada às indústrias locais e de ilhas próximas, vinculadas à construção naval já que o bairro é pioneiro, no Brasil, nesse ramo de atividade. Outrora núcleo residencial dos operários navais, hoje abriga uma população de classe média, mas, resalto, segundo dados do IBGE⁶ um núcleo de população de baixa renda no morro onde está localizada a escola. Esses dados são confirmados em entrevista com a vice-presidente da Associação de Moradores da Comunidade, ao se referir ao poder aquisitivo dos moradores do bairro:

“A comunidade daqui do morro é uma comunidade pobre... o poder aquisitivo de cada um faz com que eles ajam assim... Por exemplo, se o F. N. dá uma bolsa de compras, todo mundo corre lá para ganhar a bolsa de compras... A diferença da comunidade lá de baixo está na Vila Pereira Carneiro, em que as pessoas têm uma condição melhor” (Entrevista 5: 2).

O bairro, que se aproxima de muitos outros ao exibir os contrastes sociais e econômicos de sua população, apresenta uma taxa de alfabetização acima da média municipal com 93,60% de alfabetizados, estando em 13º lugar no conjunto

⁶ Fonte: IBGE/1991.

do município.⁷ Esta nos parece mais uma boa justificativa para conhecermos as concepções e práticas de leitura e de escrita da escola Beta.

Os atores que fazem parte do dia-a-dia da escola

De manhã cedinho, quando subo a pé o morro para chegar à escola, a fim de realizar esta pesquisa, encontro alunos que, mais rápidos e ágeis que eu, correm para não se atrasar. Com pastas ou mochilas, vestidos com o uniforme doado pela FME, vão adentrando à escola, disputando o pequeno espaço do pátio que, além de íngreme, durante este ano esteve ocupado pelo material de construção de novas salas de aula.

Outras crianças surgem de casas próximas à escola. Algumas acompanhadas de seus pais, outras, sozinhas, caminham preguiçosamente, parecendo querer adiar a hora da entrada. A Diretora e a Coordenadora de Turno mostram-se firmes, conclamam todos a entrar, a se organizar em filas e juntos cantam diariamente um conhecido Hino de Louvor, através do qual afirmam estarem “ali só para louvar o Senhor”.⁸ O Hino, porém, não revela a amplitude desse cotidiano, pois, logo que terminam, encaminham-se para as salas de aula com as suas professoras, iniciando mais um dia de estudo.

Ao consultar as fichas das crianças, percebo que 77,2% dos pais não declararam a profissão⁹, mas, segundo as próprias crianças, são pescadores, faxineiros, vendedores, taxistas, pedreiros, entre tantos outros profissionais. Moradores da comunidade há vários anos, alguns estudaram na própria escola. Durante os momentos de conversas com as crianças, percebi as marcas de letramento em sua relação com as famílias. As necessidades de organização da vida social e profissional de seus pais apontam para um permanente movimento de leitura e escrita em diferentes dimensões. Tal dinâmica se explicita na fala das crianças: “*O meu pai gosta de ficar vendo a parte de carro. Ele está doido para comprar um carro para ele trabalhar*” (Carolina, do 2º ano, ao se referir à leitura

⁷ Ver Anexo 2: Tabela com o índice da população de cinco anos ou mais de idade alfabetizada e a taxa de alfabetização.

⁸ A prática religiosa nas escolas públicas merece investigações que possibilitem maior compreensão sobre seu significado, no entanto, neste trabalho não houve tempo para nos dedicarmos a este fenômeno.

⁹ Ver Anexo 3: Tabela 3 – Ocupação dos pais dos alunos de 1º ciclo da Escola Beta

de jornal feita por seu pai), ou ainda: “*Quem gosta de ler na minha casa é a minha mãe. Ela lê livros de adulto, tipo ‘A Herdeira’*” (Paulinha, do 3º ano). Estes depoimentos evidenciam um contato constante com a leitura e a escrita, confirmando que o domínio da língua pode ocorrer em vários espaços onde a criança está presente e mesmo antes de ela entrar na escola. Tal compreensão desmitifica o discurso de que a leitura e a escrita só ocorrem na escola, ao mesmo tempo em que confirma o desenvolvimento do letramento a partir de diferentes experiências. A função da escola, segundo Soares (2000a), seria a de aperfeiçoar as habilidades anteriormente vivenciadas, levando as crianças à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros, veiculados através de diferentes portadores.

Dos 290 alunos atendidos pela escola, 143 estão matriculados no 1º ciclo. Os alunos do 1º ano têm, em sua maioria, entre seis e sete anos. Já aqueles de 2º e 3º ano, têm, na maior parte, entre oito e nove anos de idade.

Tabela 4: Número de alunos por faixa etária no 1º ciclo

Idade	Alunos	Ano Escolar
6 anos	17	1º ano
7 anos	22	1º ano (17) - 2º ano (05)
8 anos	38	1º ano (07) - 2º ano (19) - 3º ano (12)
9 anos	49	1º ano (01) - 2º ano (15) - 3º ano (33)
10 anos	12	1º ano (01) - 2º ano (01) - 3º ano (10)
11 anos	02	1º ano (0) - 2º ano (0) - 3º ano (10)
12 anos	03	1º ano (01) - 2º ano (01) - 3º ano (01)

FONTE: Dados retirados das fichas dos alunos

Constato, assim, que a faixa etária das crianças está em consonância com os anos escolares que freqüentam, não havendo distorção idade/série. Avalio ainda que as turmas pesquisadas possuem um número pequeno de crianças, se considerarmos a realidade das escolas públicas brasileiras, onde encontramos classes com um alto número de alunos. A turma da professora Paula possui vinte e

duas crianças; a de Marisa, vinte e três; e a de Ludimila, trinta crianças, dentre essas, nove têm dez anos.¹⁰

No início do ano de 2003, a escola contava com dezoito professoras¹¹, incluindo aquelas que atuam na coordenação de turno, na sala de leitura, na informática educativa e nos grupos de reorientação da aprendizagem. Essas atendiam às doze turmas da escola. Uma Supervisora Educacional também fazia parte da equipe pedagógica. Dentre os demais profissionais que compõem a escola, trabalham ainda: uma secretária, uma agente administrativa, três auxiliares de serviços gerais, três merendeiras concursadas, uma merendeira contratada e dois agentes de limpeza noturna. Ao final do ano, porém, o quadro já se encontrava incompleto. Áurea, que trabalhava na sala de leitura e de informática, no turno da manhã, saiu da escola; a professora que atuava com os grupos de reorientação entrou de licença maternidade; e a Supervisora pediu exoneração da rede, devido ao seu ingresso em outro órgão público.

Na tabela 5, a seguir, observo que as professoras pesquisadas não são novatas. Formadas há mais de quinze anos, têm quase o mesmo tempo de escola: Paula e Ludimila vão completar cinco anos ao passo que Marisa completará no fim deste, quatro.

Tabela 5: Caracterização das Professoras Observadas na Pesquisa

<i>Nome</i>	<i>Paula</i>	<i>Marisa</i>	<i>Ludimila</i>
Idade	33 anos	38 anos	49 anos
Graduação	Pedagogia	Letras	Pedagogia
Especialização	Dinâmica da Sala de Aula	Leitura e Produção de Texto	—
Tempo de Formada	15 anos	17 anos	26 anos
Tempo na Rede	11 anos	3 anos	25 anos
Tempo na Escola	4 anos	3 anos	4 anos
Ano Escolar em que Atua	1º ano	2º ano	3º ano

FONTE: Dados retirados do arquivo que contém as fichas das professoras

¹⁰ A Tabela 2, que pode ser encontrada em Anexo, traz o número de turmas por ano escolar.

¹¹ A partir de agora, passo a usar o termo professora, visto que todas são do sexo feminino. Na tabela 1 pode ser encontrado quadro contendo dados do corpo docente desta escola.

A Diretora é a única moradora da comunidade, entre os docentes. Conhece os familiares dos alunos e suas histórias. Finalizando este ano o Curso Normal Superior, fez questão de deixar registrado¹² um pouco da história dos seus vinte e seis anos de magistério, assim como, seus cinco anos de experiência na direção dessa unidade escolar. Nos diferentes momentos de diálogo com a Diretora ficou evidente a necessidade de busca de aperfeiçoamento profissional num momento em que os profissionais das redes públicas, de um modo geral, vêm sendo desafiados a dar continuidade a sua formação. Desse processo dois aspectos se destacam: o primeiro se refere às exigências que se colocam frente às rápidas e profundas transformações no campo do conhecimento; a segunda diz respeito à possibilidade de ascensão salarial cada vez mais condicionada à formação acadêmica.

Os equipamentos, espaços e materiais

Ao iniciar a pesquisa de campo, observei que o ano letivo começara com a escola em obras. Era a construção de duas salas de aula, que atenderiam às turmas da Educação Infantil.

Assim, até o primeiro semestre de 2003, a escola, construída em dois andares, possuía, na parte superior, cinco amplas salas de aula, uma pequena área onde foi adaptada uma sala para os professores, uma sala destinada às aulas de informática, assim como uma saleta feita com divisórias, visando guardar, o acervo de jogos educativos existentes na escola (cerca de trinta caixas), além dos trezentos e quarenta e sete livros¹³ recebidos recentemente.

A sala de informática possui cinco mesas-alfabeto¹⁴. Por ser pequena, recebe, em média, quinze alunos a cada aula. As crianças costumam trabalhar em trio e são orientadas por uma professora responsável pela informática educativa. Nessa escola, uma única professora, em cada turno, divide-se entre as atividades de sala de leitura e o trabalho com a informática. Tal aspecto poderia se constituir num problema, caso a sala de leitura estivesse em pleno funcionamento e ainda, se

¹² Em Trabalho de Conclusão do Curso Normal Superior. UNIPLI, 2003.

¹³ Encontramos neste acervo tanto livros de literatura infantil como livros destinados ao estudo do professor.

¹⁴ Faz parte dessa mesa um módulo eletrônico, um conjunto de blocos codificados e identificados com as letras do alfabeto e um software educacional.

a professora não desempenhasse, na maior parte do tempo, a função de professora substituta, como ela mesma declara no início deste trabalho.

No primeiro andar, a escola conta com a secretaria, o almoxarifado, o refeitório, a cozinha, a despensa, quatro banheiros em funcionamento (dois para os alunos e dois para os professores) e uma espaçosa sala de leitura, no primeiro semestre, desativada, a fim de abrigar as turmas de Educação Infantil que aguardavam o término da obra. As estantes com livros, anteriormente expostos e acessíveis aos alunos, estiveram encostadas nos cantos, cobertas de plásticos. O acervo de livros infantis desta sala não foi utilizado.

A secretaria é ampla e conta com um computador, uma copiadora, arquivos, mesas e murais. Nestes são afixados avisos e horários das aulas. Trabalham na secretaria uma agente administrativa, uma secretária, a Diretora e a Coordenadora de Turno. O espaço é marcado pela grande circulação de professoras. É aqui que acontecem os combinados, as conversas com os pais, a preparação de material para a aula, quer dizer, mesmo havendo uma sala de professores, a secretaria parece ganhar legitimidade enquanto espaço coletivo.

Separados por um balcão, o refeitório e a cozinha se constituem num espaço comum. Composto por fogão, geladeira, freezer, assim como por mesas e bancos que diariamente abrigam alunos na hora da merenda. O cheiro da comida se mistura com o falatório das crianças que, ao se reunirem para almoçar, aproveitam o momento para conversar, cantarolar, encontrar irmãos, primos e colegas de outras turmas. É preciso salientar que o espaço do refeitório, durante o primeiro semestre, esteve reduzido, já que cadeiras e mesas novas esperavam a liberação das salas em construção, sendo armazenadas nesse local.

As áreas acima mencionadas se constituem como espaços potenciais de práticas leitoras. Mesmo que não reconhecidas, existe um movimento instituinte envolvendo a leitura e a escrita. No refeitório, por exemplo, foi observada uma situação em que uma das merendeiras, sentada ao lado das crianças que almoçavam, fazia o cardápio para o dia seguinte e dialogava com outra profissional, a fim de se certificar sobre existência dos ingredientes. Ao anotar os elementos de que precisaria para realizar a receita, a escrita ganha sentido, função. Os diferentes espaços acabam por criar oportunidades para que o aluno perceba a necessidade de usar a língua escrita como forma de comunicação, de interlocução, mesmo fora da sala de aula. Outra situação retrata, ainda que de modo distorcido,

possibilidades de constituição de sentido. Ao permanecer de castigo, na secretaria, um aluno que, de acordo com a sentença dada pela Coordenadora de Turno, não poderia se sentar, demonstrava amplo interesse pelo quadro de avisos e os vários textos que ali se encontravam, como o quadro de horário das professoras, um convite de casamento etc. Mais uma vez há um movimento não legitimado constituidor de práticas de leitura e de escrita.

Além de amplas e bem arejadas, as salas de aula possuem bons equipamentos e materiais: mesas e cadeiras com designer apropriado para trabalho em grupo ou em dupla, quadro-de-giz em bom estado de conservação, murais, estantes e armários sem riscos ou deformações, ventiladores de teto e em algumas salas, ar condicionado.

Mesmo com uma obra em andamento, as paredes mantiveram-se em boas condições, fugindo do estilo convencional das escolas públicas. Cores alegres dão vivacidade ao lugar. Pintadas de amarelo e azul são entrecortadas por uma faixa ocre, criando um ambiente harmônico e agradável.

No meio do segundo semestre, a obra e a pesquisa foram chegando ao fim. Foi preciso quebrar paredes, trocar janelas, abrir portas, criar espaços não pretendidos inicialmente. Além das duas salas construídas para a Educação Infantil, o segundo andar da escola também ganhou um banheiro reservado apenas às crianças deste segmento. Já no primeiro andar, a Diretora foi contemplada com uma sala independente da secretaria. Os computadores, destinados ao trabalho com as crianças, também foram transferidos para uma sala mais ampla no primeiro andar, assim como o atendimento às crianças portadoras de necessidades educativas especiais, que agora pode ocorrer numa área específica para o trabalho, a sala de recursos.

A sala de leitura, agora liberada, conta com ventiladores e dois aparelhos de ar-condicionados, assim como com uma TV, um vídeo, quatro conjuntos de mesas com cadeiras, que, agrupadas, possibilitam o trabalho em círculo, e dois murais. As estantes de aço abrigam, de acordo com o levantamento feito, enciclopédias, livros e publicações da FME, documentos sobre a cidade de Niterói, livros para

estudo do professor e cerca de quinhentos livros de literatura infantil¹⁵. A maior parte do acervo é constituída de livros enviados pela FME e pelo MEC.

Pedreiros e pesquisadora fizeram parte da vida diária desta comunidade escolar durante todo este ano e o que parecia confuso e difícil de ser entendido foi ganhando novas dimensões e sendo incorporado ao dia-a-dia da escola. A obra ampliou o espaço físico, redefiniu as áreas e imprimiu um novo modo de ser da escola. A pesquisa aponta outros caminhos, redesenha interações e evidencia os diferentes pontos de partida do trabalho com a leitura e a escrita.

¹⁵ O acervo é composto de autores como Ana Maria Machado, Ziraldo, Ruth Rocha, Marina Colassanti, Ligia Bojunga, Cecília Meireles, entre outros.

CAPÍTULO 4

HISTÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EM CONSTRUÇÃO

Eu gosto de catar o mínimo e o escondido. Onde ninguém mete o nariz, aí entra o meu, com uma curiosidade estreita e aguda que descobre o encoberto.

Lygia Fagundes Telles

4.1. Do cordel à poesia

A fim de entender o trabalho das professoras, Freitas aponta a necessidade de considerar a pessoa investigada como sujeito, o que implica em “*compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade*” (2003:29). Assim, na perspectiva de compreender o trabalho desenvolvido pelas professoras desta escola pública tentarei trazer à tona um pouco de suas histórias.

Realizadas individualmente e de forma coletiva, as entrevistas foram revelando o envolvimento das professoras com a leitura, como é o caso de Marisa¹. Ela acredita que seu interesse começou com o seu pai, no Ceará, onde nasceu:

“Eu, outro dia, até comentei com a professora Fabiana. Eu passei por vários processos (...) O meu pai lia muito, muita literatura de cordel. Eu era pequenininha e já ouvia cordel. Ele cantava cordel, falava cordel, lia pra gente. Então a minha primeira leitura foi literatura de cordel, eu lia muito, muito cordel (...) Passada essa fase da literatura de cordel, como acho que quase todo mundo, eu passei para aquelas revistinhas da adolescência (...) Eu tive também aquele período de colégio mesmo, que você tem que ler, mas leitura minha mesmo, por conta própria foram essas. Depois passei por aquela fase de Sidney Sheldon (...) Então mais tarde é que eu comecei a ler os autores de literatura brasileira, mas eu já tinha contato com esses autores, porque eu era do Ceará, então eu conhecia bem mais que os outros o José de Alencar. Eu lia muitos livros de José de Alencar. Conhecia a história de vida dele, a casa dele, porque ele também era cearense... Eu já tinha essa vivência de José de Alencar. Então um autor que eu lia era José de Alencar. Depois veio a poesia. Eu sempre gostei muito de poesia, de escrever poesia, sempre fui de escrever poesia e eu acho até que foi por causa da literatura de cordel, dos versos, que eu gosto tanto de poesia (Entrevista 3: 1).

¹ Mais uma vez salientamos que todos os nomes apresentados nesta pesquisa são fictícios.

Muitos aspectos desta fala poderiam ser discutidos, mas trarei um que sob o meu olhar se destaca neste momento. Este se refere ao fato de a professora, ao longo da narrativa, revelar: “*Eu tive também aquele período de colégio mesmo, que você tem que ler, mas leitura minha mesmo, por conta própria foram essas*”. O que significa “ter que ler” e o não reconhecimento da leitura escolar como sua leitura? Que eventos e práticas de leitura foram propostos pela escola que faz com que a professora desconsidere tais situações como parte do seu processo de formação?

“A hipótese é que a escola trabalha fundamentalmente no quadro do modelo autônomo de letramento, isto é, tende a desconsiderar as atividades de leitura e de escrita como neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram, no contexto social” (Soares, 2003a: 105, nota de rodapé n. 15).

Mesmo considerando a inexistência de uma discussão sobre o termo letramento, há trinta anos, quando a professora iniciou seu processo de escolarização, considero que as questões que envolvem o conceito estão presentes na formação-leitora da professora. O fato de não explicitá-lo não descarta a existência das questões que o envolve. Como isto se relaciona com o trabalho desenvolvido pela professora atualmente? Que outros aspectos de sua formação trariam influências para o seu trabalho?

Não podemos descartar que o envolvimento da professora com a leitura se manifesta inclusive pela sua escolha acadêmica. Marisa cursou Letras e ainda hoje mantém uma relação de aluna com a Universidade, uma vez que se especializa em Leitura e Produção de Texto. Parece que tal escolha a aproxima ou, quem sabe, consolida sua aproximação ainda mais da literatura. É o texto literário, segundo Leal (2003), que permitirá a mobilização dos sujeitos, reconhecendo-se e se constituindo a partir do que lêem. “*É ele que, permitindo o cruzamento do lido com o vivido, abre um espaço imensurável de mobilização*” (Leal, 2003:265). Teria Marisa se apropriado de tal espaço, buscando outros caminhos que não os por ela percorridos no seu processo de escolarização inicial, para enfrentar os desafios de ensinar a ler e a escrever?

Parece que uma das estratégias encontradas pela professora, a fim de potencializar a formação de leitores é a proposta de leitura diária de jornais no início da aula. Tal leitura não tem nenhum desdobramento didático. O jornal serve

para informar e estimular a conversa sobre as notícias. Não é preciso anotar, responder a perguntas etc. Se os fatores institucionais, já que nem sempre a escola recebe o jornal diariamente, dificultam a constância da atividade, a professora propõe outros gêneros, como a leitura de poesias e histórias, contando com os livros do acervo permanente da instituição. A situação revela um esforço de ultrapassar uma concepção de alfabetização centrada somente no aprendizado da tecnologia da escrita.

Outras ações conjugadas a esta poderiam se configurar num esforço de alfabetizar letrando? Como a professora trata as questões da alfabetização, no sentido mais restrito do termo? Observo que para Marisa aprender a escrever não se restringe a aprender a tecnologia da escrita, mas desenvolver, concomitantemente ao ensino desta, a possibilidade de vivenciar a própria escrita:

“Eu acredito numa coisa: Quem escreve frases, escreve texto. Depende do professor. Vai depender da orientação do professor. Se o professor disser: Olha, você vai começar a escrever só isso aqui... texto agora não... coloca o texto muito longe do aluno. Só depois ele pode escrever, depois que estiver preparado para escrever texto (...) Eu tenho uma aluna, a Tânia (ela começou aqui no 1º ano, mas saiu na metade do ano letivo e só voltou no ano passado, já no finalzinho), que começou esse ano ainda sem ler nem escrever e aprendeu a ler e escrever, escrevendo. Ela começava a escrever e... é claro que trocava muitas coisas, mas escrevia o texto dela, o texto dela estava ali. Ela aprendeu a escrever escrevendo. Ela tinha um texto, tinha as idéias, mas precisava aprender a botar no papel. Então, ela começou assim... começou a escrever escrevendo. Eu deixava ela livre e quando ela terminava de escrever (ela escrevia textos grandes, porque ela tinha boas idéias mas não sabia as letras), ela me perguntava: Tia como é o PA? Então eu falava: primeiro vem o P e ela ia embora, então surgia outra coisa que ela não sabia, me perguntava e eu ajudava, dizia pra escrever do jeito dela. Ela aprendeu a escrever escrevendo”(Entrevista 3: 6).

A professora fala com tamanha naturalidade, que é difícil acreditar que exista uma outra maneira de aprender a escrever que não seja escrevendo. Outro fragmento de sua fala pode ajudar a entender melhor o que Marisa quer defender: *“Ela começava a escrever e... é claro que trocava muitas coisas, mas escrevia o texto dela, o texto dela estava ali. Ela aprendeu a escrever escrevendo”*. Tal situação se refere a uma atividade realizada pela professora. Os alunos receberam de volta um texto que haviam escrito no dia anterior. Eles deveriam relacionar o seqüestro de uma criança à história de Rapunzel. A proposta, nesse dia, foi revisar o texto. Como os alunos possuem conhecimentos diferentes, a revisão deveria ser feita dentro das possibilidades de cada um. Indo de mesa em mesa, a professora

apontava os caminhos. Para um dizia: “*Veja, você esqueceu de colocar o título!*”; enquanto, para outro, falava: “*Leia aqui, olha como você escreveu esta palavra, veja se é com esta letra mesmo*”. E para Tânia? Quais as intervenções feitas para que ela aprendesse a escrever escrevendo? Sentada perto da professora, a aluna ia tentando reconstruir seu texto de memória, pois sua escrita ainda não estruturada de forma alfabética não permitia que o texto fosse lido, usando apenas como estratégia a decodificação. Juntas, professora e aluna interagem num processo em que o ato de ensinar é mais do que simples “*transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal*” (Freire, 1997: 33). Nessa perspectiva, Tânia é percebida pela professora como sujeito singular. Marisa, atenta à singularidade da menina, parte do que ela sabe para ajudá-la a avançar.

Assim, através da interação, nasce a possibilidade de a aluna aprender a escrever escrevendo, pois esse aprender significa, segundo Smolka, “*fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita*” (1993:63). A autora ajuda a compreender também o que a situação explicita. Além de considerar a escrita como objeto de conhecimento e perceber o erro como parte constituinte no processo, o trabalho da professora implica uma prática de alfabetização enquanto atividade discursiva. À medida que elabora o pensamento, falando com os outros, a criança vai organizando sua escrita.

A prática pedagógica não é límpida e serena, traz no seu bojo contradições que merecem ser investigadas e tensionadas. Marisa é apenas um dos sujeitos que compõem esta escola. Por isso, opto por trazer algumas considerações sobre o que vi e ouvi nas salas das demais professoras investigadas. O que ocorre nessas salas de aula? A fim de compreender o caminho percorrido pelas demais professoras e quais os encontros e desencontros de suas ações, é que também trago à tona um pouco de suas histórias. Esta opção se baseia em Kramer e Jobim e Souza (1996), pois ao entrarem em contato com suas próprias histórias de leitura e de escrita, talvez os professores possam ir, como apontam as autoras, lembrando de sua vida, dando a ela outros significados, prevendo possibilidades de mudanças na sua prática.

4.2. Descobrir que decorar é escrever no coração

Paula é professora do 1º ano de escolaridade, é aquela que, tradicionalmente, tem como tarefa alfabetizar as crianças. Como a professora, concebe a alfabetização num sistema de ciclos? Qual concepção de alfabetização está por trás das ações de Paula? O que ela entende como aprendizagem da leitura e da escrita? Como a formação-leitora de Paula influencia suas interações com as crianças na sala de aula?

“É engraçado... Eu fui alfabetizada (me lembro direitinho, perfeito, parece até que eu estou vendo minha turma) com a cartilha ‘Pompom, meu gatinho’. E eu lembro até dos personagens, daquela coisa toda, era aquela cartilha assim, literalmente: Ivo, Moema, Olavo e Mimi, que era o gatinho ‘Ivo viu a uva’ — era literalmente isso. Com Ivo, com Olavo, trabalhava-se a questão da família silábica. E era justamente a partir dos personagens, que apareciam logo no começo, que se formavam as primeiras palavras, os fonemas mais fáceis... aquela coisa bem tradicional. Mas para mim o castigo era estudar em casa a leitura. Jesus! Aquilo era um verdadeiro castigo, porque na verdade a gente não estudava, a gente decorava” (Entrevista 6: 1).

É preciso atentar para o fato de eu fazer um recorte da fala da professora. Ao me apropriar de apenas alguns aspectos dessa fala estou trazendo à tona a realidade filtrada por um determinado ponto de vista, o meu, de pesquisadora. Este fato é apontado por Velho (1981) como próprio da pesquisa etnográfica, pois a realidade será sempre percebida de maneira diferenciada. Sendo assim, dentre outros aspectos que poderíamos discutir, optamos por destacar aquele que se refere ao caráter impositivo da leitura na formação-leitora de Paula: “*Mas para mim o castigo era estudar em casa a leitura. Jesus! Aquilo era um verdadeiro castigo, porque na verdade a gente não estudava, a gente decorava*”. A leitura parece obedecer a uma ordem autoritária. Decorar perde o sentido resgatado por Rubem Alves “... *decorar vem da palavra latina cor, que quer dizer coração. Decorar é escrever no coração. O que é escrito no coração passa a fazer parte do corpo: não é esquecido nunca...*” (1999: 66). E não é à toa esta perda de significado. Como um texto pode ser apropriado por uma criança se este é apresentado como *um verdadeiro castigo*? Muitas vezes as práticas de leitura desenvolvidas na escola, no lugar de aproximar os alunos do texto, distanciam-nos. Porém, como a professora em questão traz para o seu trabalho a sua própria

história? Existiram outros caminhos para que pudesse ressignificar o sentimento da leitura enquanto castigo? O que a formação pedagógica da professora revela?

Formada em Pedagogia, Paula cursa atualmente uma especialização que discute a dinâmica da sala de aula. Talvez não sejam somente as questões trazidas no curso que possibilitem a reflexão sobre o seu cotidiano, mas também a própria experiência de escrita, como evidenciado em sua fala: *“Eu enfrento as mesmas dificuldades que os alunos. Me seguro para escrever, tenho medo de escrever errado... É engraçado que a escala muda, mas os problemas são os mesmos: o ter que reescrever, o revisar o texto, o ir e voltar várias vezes...”* (Entrevista 4: 3).

O que revela a comparação feita por Paula entre o seu percurso de apropriação da escrita e o caminho percorrido pelas crianças quando estão se alfabetizando? Como a professora dá concretude a esta reflexão na sala de aula? Para Kramer, *“o compromisso profissional do professor costura os seus procedimentos em sala de aula (...) Esse compromisso manifesta-se junto com seu trabalho diário, imbrica-se à sua competência técnica”* (1995: 34). Neste sentido fomos em busca das pistas que a sala de aula oferece. E o que observamos mostrou que um dos caminhos encontrados por esta professora-alfabetizadora é desenvolver atividades que possibilitem o aprendizado da língua por meio de textos que se inserem no contexto social das crianças.

Numa situação observada, a professora trabalhava com rótulos de produtos conhecidos pelas crianças. Digo conhecido, porque foram eles mesmos que trouxeram o material. Na ocasião, os alunos tinham sobre a mesa os rótulos trazidos. A professora tinha em mãos um saco contendo o alfabeto. Pouco a pouco ia sorteando as letras e entregando a cada criança. Cabia a cada uma selecionar os rótulos cujo nome do produto iniciasse com a letra recebida. O objetivo da atividade, declarado por Paula a mim, era que todos aprendessem as letras e começassem a fazer associações entre o som e o símbolo, pois, mesmo estando em abril, nem todas já tinham esse conhecimento, considerado por ela como um dos saberes necessários para que as crianças aprendam a escrever.

Assim, alguns aspectos se destacam. O primeiro se refere à clareza da professora sobre o motivo pelo qual estava realizando a atividade. Esse dado me levou a pensar que ela possui conhecimentos sobre quais são os conteúdos necessários às crianças no processo de apropriação da língua e sobre como

encaminhá-los². Com esse tipo de trabalho, a professora parece superar a preocupação de Soares (2003c) ao apontar a perda da especificidade da alfabetização ao longo dos últimos anos, atribuindo à implantação do sistema de ciclos um dos fatores que adensariam o problema. Porém, a ausência de investimento no ensino da tecnologia da alfabetização estaria de fato relacionada ao regime no qual as escolas estão inseridas? Ou à concepção de ensino e aprendizagem que possuem os professores? Foi a mudança do sistema seriado para o sistema de ciclos que provocou mudanças na prática pedagógica de Paula? Ou, na verdade, os ciclos só possibilitaram materializar o que a professora já entendia como alfabetização? O que o trabalho de Paula mostra é que o conceito de alfabetização é potencializado pelos saberes que possui e pelo modo como conduz a aula.

A interação propiciada pela relação da professora com as crianças se constitui assim no segundo aspecto a ser destacado. Como nem todas as crianças conheciam o alfabeto, ou conheciam apenas parte dele, muitas se levantavam indo até a mesa de outras crianças a fim de pedir informações, tirar dúvidas, observar o modo como o colega estava fazendo a atividade ou mesmo fazer inferências, discordar, ajudar etc. Entretanto, essa movimentação observada na sala de Paula não indica indisciplina, confusão ou mesmo falta de manejo de classe, como poderia inicialmente parecer a um observador distraído. Ali, as crianças falavam umas com as outras, agitavam-se, saíam do lugar sem ser repreendidas pela professora, como aborda Smolka (1993). Nesse processo de interação é que as crianças vão se apropriando da escrita no seu sentido mais restrito, ou como coloca Soares, da tecnologia da escrita. Tal investimento não se submete a uma lógica centrada num método rígido, fechado, porém numa possibilidade de interlocução, reconhecendo os saberes de cada aluno e buscando os avanços possíveis.

Eu mesma, muitas vezes me vi cercada de perguntas e pedidos de ajuda. Como não participar desse movimento? Como não interagir com as crianças nesse processo de ensino e aprendizagem? Afinal, eu também não sou professora? Compartilhar essa trajetória é ir além de “*um temor infantil de revelar o quanto*

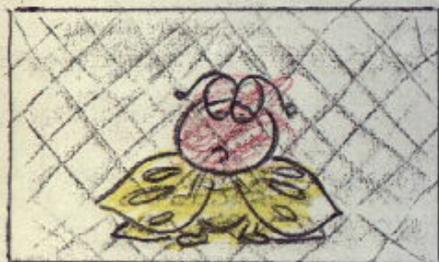
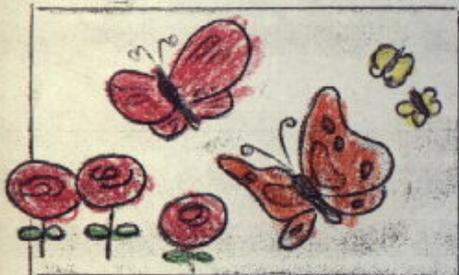
² Mais tarde descobrimos que a professora participa constantemente de cursos de alfabetização oferecidos pela FME, como um curso de especialização em 2000 e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) em 2002.

vai de subjetivo na pesquisa de campo, temor esse que é tanto maior quanto mais voltado está o etnólogo para uma idealização do rigor das disciplinas sociais” (Da Matta, 1997: 156). O objetivo era interferir o menos possível, porém os limites dessa interferência não podem ser demarcados apenas pelo pesquisador, mas também pelos sujeitos pesquisados.

Também observei situações em que o objetivo não era exatamente o aprendizado da tecnologia da escrita, mas o uso que se faz dela. É interessante notar que em tais momentos participam crianças que já sabem escrever convencionalmente e aquelas que ainda não se apropriaram da escrita como um todo. A leitura constante de livros de histórias, poesias e de outros gêneros textuais feita pela professora é uma das ações observadas. Isso se configura num tipo de leitura onde as inferências, as risadas, a interrupção permitem a aproximação entre as crianças e o texto. *“Abre-se então a dimensão do lúdico, do imaginário, do poético, que, além da lógica e da gramática, fazem parte do esquema interpretativo das crianças”* (Smolka, 1993: 62). Assim, não há, após a leitura, os conhecidos exercícios de interpretação, a cópia da história ou mesmo ditados com palavras retiradas do texto. A prática da leitura tem como finalidade potencializar a escrita, à medida que as crianças vão se apropriando de uma linguagem que é própria do texto escrito. Isso se explicita na produção de um dos alunos de Paula, ao solicitar que as crianças produzissem um texto a partir de uma série de quadros que compunham a cena:

1. Observe as ilustrações:

Imagine uma história bem interessante.



2. Agora, escreva a história que você imaginou.

as borboleta estavam voando no jardim
e veio um menino e pegou a borboleta
e a borboleta ficou triste ai
o menino vil que estava erado
e resolveu soltala

“as borboleta estavam voando no jardim e veio um menino e pegou a borboleta e a borboleta ficou triste ai o menino vil que estava erado e resolveu soltala”

O texto de Fabio, 6 anos, demonstra riqueza de idéias, coerência, coesão e um certo domínio de aspectos estruturais da língua. Ao utilizar-se da expressão *soutala*, Fabio parece já começar a compreender diferentes usos de pronomes oblíquos na construção formal da escrita. Como Fabio aprendeu a usar tais pronomes? Pelo que observei, não foi a partir de listas de pronomes, mas sim das leituras proporcionadas pela professora, do contato com bons textos literários. Apesar de a ortografia ainda ser um desafio para ele (*jardin, vil, voador, resolvel, erado*), o pouco domínio não o impediu de produzir um texto que, indo além da junção de frases traz características próprias da linguagem literária. Os textos das crianças ilustram o esforço que elas fazem, para se tornarem letradas no processo de alfabetização Goulart (2003a).

Considerando o investimento que a professora faz, a fim de aproximar as crianças da leitura e da escrita, questiono o pouco aproveitamento de determinados espaços que poderiam fortalecer a prática pedagógica. Contudo, não posso deixar de considerar que as professoras também estão inseridas num contexto em que as relações de poder influenciam suas ações. O relato de Paula denuncia as tensões vividas no interior da instituição ao tentar desenvolver o seu trabalho, no que se refere ao uso da sala de leitura:

“Bom, a utilização da sala de leitura ainda é muito complicada, na medida em que a sala é usada como sala de vídeo; ou então, quando falta professor, as crianças ficam lá em baixo porque é mais próximo da secretaria e quem está ficando com as crianças agora, na ausência do professor, é a Coordenadora de Turno. Então, ela deixa as crianças ali para ela poder estar atendendo a secretaria também” (Entrevista 4:1).

Reconhecendo que a sala de leitura poderia se constituir como espaço favorecedor no fortalecimento das práticas leitoras, o que leva a professora a não reivindicar tal espaço? Como ela mesma relata, tenta se adaptar a essa dinâmica:

“(...) Então eu tenho utilizado mais o espaço da minha própria sala de aula trazendo os livros para cá. Eu transformo a minha sala de aula numa sala de leitura. Eu sei que muitas vezes não é o espaço ideal, até porque lá embaixo é mais confortável, as mesas já estão arrumadas para isso, tem ar condicionado, é um ambiente mais agradável, mas os empecilhos são tantos...que a gente tenta adaptar desta forma” (Entrevista 4: 2).

O diálogo entre o corpo docente e a Direção da escola poderia ser um dos caminhos para enfrentar os imprevistos cotidianos. Há espaço para o diálogo que,

sem temer a superação, abre-se à contribuição dos outros (Freire, 1987)? O que leva quem não sai da escola a se adaptar? Mesmo experimentando este sentimento de adaptação, a prática pedagógica da professora revela que seu trabalho está para além de uma lógica funcional. As práticas leitoras desenvolvidas na sua própria sala de aula constituiriam-se, de certa forma, numa estratégia de subversão da ordem. Afinal, o que dizer da produção de Fabio, tão marcada pelo senso crítico e pela autoria? Para Kramer e Oswald (2001), a leitura torna possível a apropriação daquilo que está longe dos sentidos, uma vez que:

“Introduzimos nosso mundo e os sentimentos numa série de relações e, portanto, transformamos a ordem. É na literatura que esse ato ganha mais força. A relação do leitor com uma linguagem simbólica possibilita o conhecimento de outra dimensão da realidade, a qual rompe com a lógica da modernidade baseada em classificações e sistemas explicativos”(Kramer e Oswald, 2001: 202).

Assim, a literatura se torna uma possibilidade de interlocução, fortalecendo o processo de letramento. Este, segundo Soares (2003a), acabaria por ajudar os indivíduos a participarem de situações de leitura fora da escola. Porém, quais as conseqüências do investimento neste processo sem estar ciente da sua força e do caráter político que o acompanha? Freire (2001) defende a tese de que

“a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada, sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica”(Freire, 2001: 21).

Ao não se dar conta da dimensão ideológica e política que a leitura carrega, as professoras não correriam o risco de colaborar para a manutenção da ordem posta? E mesmo que a literatura caminhe na contramão desse processo, será preciso a retomada do diálogo, do enfrentamento crítico da situação para que se tenha chance de lutar por uma sociedade, logo, uma escola, mais justa e democrática.

4.3. Mais do que uma razão gramatical: marcas de uma concepção de mundo

As entrevistas e observações foram marcadas por diferentes gestos, expressões e ressalvas, como a que fez a professora Ludimila: “O meu pai fez até o 2º ano, o 2º ano primário(...) Se você não quiser não precisa nem gravar(...)”. Foi preciso estar atenta a esses eventos, na tentativa de superar o caráter puramente descritivo, procurando compreender, segundo Freitas (2003), suas possíveis relações, integrando o individual com o social. É buscando perceber as relações existentes entre a formação-leitora da professora Ludimila e seu trabalho com a turma de 3º ano, com a qual atua, que resgatamos a sua voz e um pouco da sua história:

“O meu pai fez até o 2º ano, o 2º ano primário. Mas era um 2º ano que até raiz quadrada ele sabia. Se você não quiser não precisa nem gravar...O meu pai tem 85 anos e é uma pessoa que me incentivou muito a estudar. Eu sou filha de semi-analfabeto por parte materna, mas que, mesmo assim, sempre acompanhou as atividades da escola. Mesmo com uma deficiência na leitura, minha mãe sempre ajudava a gente a fazer o dever da escola. Papai sempre leu muito. Então, a gente começou lendo gibi, depois a gente passou a ler aquelas, aquelas... revistas policiais, depois eu passei para o romance, essas bobagens...E depois passei para as literaturas, é... Machado de Assis, Rui Barbosa, mas também só li alguns (...) Quando eu comecei a trabalhar no meu outro emprego, há uns 10 anos, a minha leitura passou a ser muito precária, por falta de tempo e cansaço. Meu Deus! Eu começo ler e não consigo ler nada, e eu tenho que ler tanta coisa, tanta coisa... Aqui, (mostrando uma bolsa com folhas, cadernos, livros) tudo isso aqui é do meu trabalho, olha. Tudo isso eu vou ter que ler. Ai, meu Deus, eu fico procurando tempo, tempo... Às vezes eu estou com o livro na mão e quando eu vejo eu já dormi. Ai! Estou doida para entrar de férias para dar uma parada... Mas eu sempre fui incentivada a ler”(Entrevista 1: 4-5).

Mais uma vez é preciso aceitar o fato de que o recorte das falas das professoras traz, no seu bojo, a parcialidade do meu ponto de vista num determinado momento, pois “*nossas reconstruções assim, diferentemente daquelas realizadas pelos cientistas naturais, são sempre parciais, dependendo de documentos, observações, sensibilidade e perspectivas*” (Da Matta, 1987: 21). Dentro deste contexto, quero destacar uma pequena palavra que durante a fala de Ludimila nos salta aos ouvidos: a conjunção adversativa **mas**. Ao falar da pouca escolaridade de seu pai, a professora ressalta: “**Mas** era um 2º ano que até raiz

quadrada ele sabia”. O mesmo ocorre quando fala sobre sua mãe: “(...) **mas** que mesmo assim sempre acompanhou as atividades da escola”.

Na primeira situação, a conjunção **mas** parece querer elucidar que o pouco estudo de seu pai se opõe a alta qualidade deste estudo. Nessa concepção, espera-se que tendo ido pouco à escola, o indivíduo tenha pouco conhecimento. Ao reconhecer, porém, a qualidade do ensino, a conjunção **mas** se fez necessária. Nesse caso, o que está em contraposição é a qualidade versus a quantidade. Quando fala de sua mãe, Ludimila também ressalta que sua pouca escolaridade não significa displicência no acompanhamento da educação dos filhos, presumindo-se, ao contrário, que o fato de ser semi-analfabeta implicaria a negligência no cuidado com a educação. Caso seu pai tivesse cursado todo o Ensino Fundamental, seria um disparate pensar que a maior taxa de escolaridade não garantiria a qualidade do ensino e mais, o aprendizado dos conteúdos ensinados. No que se refere a sua mãe, o fato de ser mais escolarizada descartaria a necessidade da conjunção, pois este implicaria naturalmente em maior atenção aos filhos.

Para Freire (2003) aqui o uso da conjunção adversativa **mas** pode caracterizar um juízo falso, ideológico. Este, segundo o autor, “*nos ameaça a anestésiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos*” (Freire, 2003: 132). Tal discurso se instaura nas atividades cotidianas, nas práticas pedagógicas, nas formas de interação com as crianças, com a leitura e com o mundo. Sendo assim, cabe perguntar: Qual a concepção de educação implícita nessa situação?

Antes de continuar esta discussão, gostaria de trazer ainda mais dois fragmentos da fala da professora cujo uso da conjunção aparenta ir além de razões gramaticais, como por exemplo, ao relatar seu envolvimento com a literatura: “(...) **mas** também só li alguns”; e com a leitura: “**Mas** eu sempre fui incentivada a ler”. Nessa situação a fala sugere que apesar de sua trajetória como leitora, leu poucos textos literários. Isso parece revelar que a leitura literária teria um valor maior que as demais, caso contrário a professora não teria ressaltado a pouca leitura que realizou de autores consagrados. E, por último, destaca que, apesar dos fatores que ao longo do tempo foram atrapalhando seu percurso como leitora, sempre foi incentivada a ler.

A professora parece sugerir que às condições concretas como a falta de tempo, se sobreporia ao incentivo à leitura. Seria um despropósito pensar que tendo tempo, o incentivo que recebeu não garantiria a apropriação de práticas leitoras. Ao opor tempo e incentivo, a professora deixa de lado uma série de outros fatores. Mais uma vez, concordo com Freire (2003). A conjunção adversativa aqui utilizada, mais do que indicar uma razão gramatical, pontua um caráter ideológico. Para o autor, a *“ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’”* (Freire, 2003:125). A capacidade de penumbrar a realidade, como sugere Freire, faz com que muitas vezes se aceite o discurso oficialmente proclamado como algo natural: a quantidade de tempo na escola garante a qualidade; pessoas que têm pouca escolaridade são desleixadas com a educação de seus filhos; programas de incentivo à leitura são a melhor estratégia para que as pessoas se tornem leitoras; a leitura de qualidade é a literatura, as demais não contam.

Ao mesmo tempo em que buscava compreender a lógica da sala de aula do 3º ano, tentava dialogar também com Freitas e levar em conta que o sujeito precisa ser *“percebido em sua singularidade, mas situado em sua relação com o contexto histórico-social”* (2003: 29). Por isso, ao observar as atividades que a professora realiza em sua sala de aula, busquei relativizar as situações, como sugere Da Matta (1987), pretendendo uma atitude de alteridade, do contrário corria o risco de tomar o meu próprio ponto de vista como o único e verdadeiro.

Uma das situações recorrentes na turma do 3º ano, na qual Ludimila é a professora, é o uso do livro didático. Como este não é consumível, isto é, será reaproveitado nos dois próximos anos por outras crianças, as atividades não são realizadas diretamente no livro. Por isso, a opção feita pela professora é solicitar que os alunos copiem o texto e os exercícios no caderno. Os alunos realizam a atividade individualmente e quando precisam de ajuda para saber quantas linhas devem pular, o significado de alguma palavra ou mesmo o entendimento da consigna, recorrem à professora que sempre se dispõe a ajudar aquele que solicita. A professora parece ser inclusive a única informante na sala. Solicitações de ajuda ao colega, muitas vezes, podem ser interpretadas como uma tentativa de cópia, o que não é considerado bom por ela, pois nesta sala *“cada um deve fazer o seu dever”*. Isso se reflete também na atitude da professora que explica a atividade e

as crianças buscam interagir, levantando hipóteses sobre a pergunta e fazendo inferências.

Nesse momento a professora avisa: “*Não fala, se não o colega vai ouvir!*”. E se ouvir vai copiar e se copiar não vai aprender, porém se a cópia não propicia o aprendizado, como a maior parte das atividades observadas se baseia nessa estratégia?

O que parece estar em jogo não é a cópia em si, mas o movimento das interações que, nessa sala de aula, é restrito e contido. Nessa perspectiva, como em outras observadas por Smolka, “*o ensinar e o aprender a ler e a escrever se deslocam e se diluem nas questões disciplinares*” (1993:49). Essa forma de agir não casual para a autora. Traz em si uma concepção de aprendizagem e de linguagem que “*não levam em conta o processo de construção, de interação e interlocução das crianças*” (Smolka. 1993:49), tornando-se limitadora e esvaziando o potencial que existe nas diferentes formas de interação, seja na parceria entre professor e aluno, seja nas interações que ocorrem entre os próprios alunos. Tal concepção de aprendizagem parece referendar-se num modelo bancário de educação (Freire, 1987) em que o ensino dos conteúdos é marcado fundamentalmente por uma relação narradora. Em lugar de comunicar-se, a professora “faz comunicados”, restringindo o espaço de desenvolvimento dos processos de letramento.

Observo também situações em que o texto é apresentado independentemente do livro didático, o que sugeriu a possibilidade de um trabalho mais fluido, mais próximo do diálogo, da interação. Uma delas aconteceu no início do desenvolvimento do projeto intitulado: *Agora é a vez da família na escola*, que tinha como objetivo, segundo a declaração das professoras, incentivar as práticas de leitura e escrita tendo a família como tema gerador.

Nesse dia, Ludimila entregou o caderno de desenho às crianças, que foi recebido com entusiasmo e alegria. A professora explicou que deveriam escrever no lado sem pauta e na vertical a palavra FAMÍLIA e anunciou: “*Nós vamos fazer, para iniciar o projeto, com a palavra família, um acróstico. Alguém sabe o que é um acróstico?*” Após um certo silêncio, as crianças disseram não saber o que significava a palavra. A professora, então, recomendou que pegassem os dicionários disponíveis na estante e fizessem uma pesquisa. Assim que um dos alunos declarou ter encontrado a palavra foi orientado a copiar o seu significado.

Mesmo tendo outras crianças pedido a dica do número da página, a professora lembrou que não devia ser informada, pois, segundo ela, “*cada um tem que achar o seu, aqui todo mundo sabe ler*”. Tal aviso não impediu que ela própria orientasse a busca daqueles que não encontraram a palavra. Após aproximadamente vinte e cinco minutos todos os alunos finalizaram a busca no dicionário. Ainda assim, apenas a leitura do significado da palavra acróstico não permitiu a compreensão da palavra em questão. Foi preciso uma explicação e vários exemplos para que parte da turma entendesse e iniciasse, enfim, a construção do texto. Alguns alunos, porém, tiveram que contar com uma sorradeira solidariedade dos colegas, digo sorradeira, uma vez que na sala de aula “*a interação e a interlocução (convivência e diálogo) são totalmente desconsideradas*” (Smolka, 1993: 49). Assim como é desconsiderado o gênero textual apresentado às crianças e a possibilidade de escritura que traz em si.

De acordo com a continuidade da aula observada, as palavras produzidas a partir do acróstico tinham como finalidade dar vida a um novo texto, agora narrativo. Ou seja, as crianças deveriam partir das palavras escritas para escrever uma narrativa que incluísse tais palavras. E todo o investimento na busca de entender o que era um acróstico? Afinal, segundo o dicionário pesquisado³, acróstico quer dizer uma composição poética. O que faz a professora acreditar que um texto poético serve apenas como estoque de palavras para a construção de um outro texto? Ao priorizar palavras isoladas, a professora não trabalha com as crianças, “*o fluir do significado, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura*” (Smolka, 1993:69).

O que as situações observadas explicitam é que prática pedagógica ora desenvolvida aparenta um investimento numa perspectiva que se propõe ir além do conceito de alfabetização. Porém, acaba por priorizar o aprendizado de uma tecnologia, seja tendo como apoio o livro didático, seja trabalhando com diferentes gêneros textuais. Os sentidos, os usos, as práticas não demonstram ter, nesse espaço, o investimento necessário para que as crianças desenvolvam a leitura e a escrita em contextos que se aproximem daqueles usados socialmente.

A hipótese é que as atitudes, as posturas de Ludimila se justificam por uma concepção pedagógica e de mundo que a formou professora e que apesar de ter se

³ Mini Aurélio - Século XXI – Versão Escolar. RJ: Nova Fronteira, 2002.

mostrado hegemônica, num dado momento histórico, atualmente, revela-se insuficiente para respaldar a complexidade do ensino e da aprendizagem para a formação do leitor e do escritor. Não se trata aqui de um julgamento de valor, a fim de desqualificar a ação docente. A tentativa é de apontar as exigências que surgem em um mundo onde a velocidade da informação e as práticas sociais e profissionais de leitura e escrita não podem ser desconsideradas.

O discurso oficial da escola, no entanto, é de que todo o trabalho desenvolvido tem como finalidade o aprendizado da leitura e da escrita e o uso desse conhecimento em práticas que envolvam a língua escrita, fora da escola. Em entrevista, a Diretora chegou a explicitar tal objetivo:

“Hoje eu fico possessa se eu pegar o caderno de uma criança e ver uma listagem de separação de sílabas, de plural, essas besteirinhas todas, porque a criança precisa aprender a escrever para poder usar essa escrita na vida e não para ficar dizendo se é substantivo, adjetivo...” (Entrevista 1:4)

Se as pessoas entendem e desejam que o trabalho pedagógico desenvolvido vá além do aprendizado de uma simples tecnologia, como sugere Soares, o que faz com que sejam observadas ações tão contraditórias? É preciso perceber, que enquanto prática social, a prática pedagógica traz em si aspectos contraditórios, na medida que entre o falar e o fazer há um espaço a ser preenchido. A tentativa de resgatar a dinamicidade do cotidiano escolar pode fornecer pistas para percebermos essas lacunas. Talvez seja este o ponto de partida para a discussão sobre a necessidade de um trabalho coletivo e reflexivo, não apenas na sua dimensão pedagógica, mas também no que se refere aos aspectos políticos e ideológicos.

4.4. Nem tudo que brilha é ouro e nem tudo que balança cai⁴

Segundo a Supervisora Educacional, durante o primeiro trimestre, todas as ações pedagógicas desenvolvidas tiveram como fio condutor o projeto *Viajando pela nossa Literatura*. Os objetivos explicitados no projeto visavam: (i) conhecer a história dos autores brasileiros, assim como suas obras; (ii) estimular o prazer pela leitura; (iii) despertar o desenvolvimento da imaginação e da criatividade através da produção de textos, desenhos e dramatização. Como estratégia para esta ação os professores poderiam propor: rodas de leitura, varais de poesia, pesquisas sobre o tema, dramatizações, produções de texto etc. Uma culminância foi programada para o final do mês de abril encerrando a proposta. Tal evento se torna, nesse momento, o alvo de nossas atenções. Essa escolha não é casual, tentarei aqui retomar a discussão teórica desenvolvida no segundo capítulo sobre eventos e práticas de letramento.

A culminância do projeto ocorreu no salão da Associação de Moradores, já que a escola não possui um local adequado para reunir tantas crianças de uma só vez. Ao chegar, encontrei as professoras reunidas no salão, montando um cenário que serviria de fundo para toda apresentação, separando o figurino das crianças que iriam fazer uma dramatização, enchendo balões, etc. As crianças foram chegando e sendo convidadas a aguardar o início das apresentações. Havia uma euforia no ar, daquelas que antecedem as festas. Esse clima indicava que o encontro poderia se constituir num momento de interação, semelhante às situações vividas fora da escola. A tentativa pareceu ser de garantir um espaço de destaque para as práticas leitoras.

Diante de uma platéia de pais, alunos e alguns Coordenadores da FME, a primeira turma a compartilhar a sua principal produção, durante o desenvolvimento do projeto, foi o 1º ano de escolaridade (de Paula). Utilizando como recurso a TV e um aparelho de vídeo-cassete, a professora explicou que o trabalho a que iriam assistir se tratava de um vídeo produzido em sala, onde as crianças apareceriam narrando as suas próprias histórias a partir das tiras em quadrinho de Eva Furnari. O vídeo também mostraria um coral, formado pelas

⁴ Dito popular

crianças, apresentando a música Sítio do Pica pau Amarelo, que marca a abertura de tal programa, cujo autor, Monteiro Lobato, foi estudado pelas crianças.

A tentativa de retratar o trabalho que realiza em sala de aula, porém não ganhou a visibilidade esperada uma vez que o próprio recurso nesta situação não permitiu que os alunos acompanhassem a apresentação. O tamanho da TV se mostrou inadequado para o local e as crianças começaram a se dispersar. A exibição do vídeo acabou por não contemplar as possibilidades do trabalho desenvolvido, e observado, durante a pesquisa.

Após a apresentação da outra turma de 1º ano, que seguiu o mesmo modelo, tendo inclusive os mesmos problemas, a classe de 2º ano da professora Marisa entrou em cena. Essa se dedicou a ler e declamar poesias. Ao anunciar o grupo, a professora compartilhou que o difícil foi escolher o repertório a ser apresentado, pois as crianças são muito românticas e quase todas preferem poesias de amor. Seu depoimento sugeria que as crianças tiveram participação na seleção das poesias, podendo escolher aquelas pelas quais se sentiram mais atraídas, a fim de compartilhar com os amigos e familiares. Esta parece se constituir numa situação que favorece o letramento. A leitura se aproxima da vida diária, mesmo no espaço escolar. A simplicidade com que foi feita a apresentação não interferiu na qualidade do trabalho. A leitura e a declamação das poesias trouxeram para a arena a possibilidade de compartilhar a leitura de forma natural, apontada por Soares (2003a) como próprio de uma situação cotidiana.

Antes da turma de 3º ano iniciar sua apresentação, os grupos de Educação Infantil dramatizaram contos clássicos da literatura com a desenvoltura e espontaneidade de quem tem quatro e cinco anos de idade. Encerrando a culminância, a professora Ludimila anunciou a dramatização que seria feita por sua turma. Um dos alunos foi encarregado de introduzir o trabalho, esclarecendo que o texto era de autoria de Maria Clara Machado: *A bruxinha que era boazinha*⁵. A seguir, as crianças deram início ao teatro. Com um figurino impecável⁶, fizeram uma apresentação centrada no texto, sem gestos exagerados ou linguajar inapropriado. A apresentação propiciou uma ampla interação com aqueles que assistiam, com as crianças menores principalmente. Encantadas com a

⁵ Ao indagar, posteriormente, sobre a fonte do texto, os alunos não souberam dizer exatamente, mas ao que tudo indica se tratava de um fragmento retirado de um livro didático.

⁶ Durante a observação na sala de aula, verifiquei que o figurino foi confeccionado, basicamente, pela professora. A participação das crianças se deu apenas nos detalhes finais.

bruxa, ora riam, ora mostravam medo dessa figura tão mágica. Parecia que adentravam num mundo de fantasia. O trabalho mostrado por Ludimila respondeu às necessidades que a situação exigia, uma vez que a estratégia encontrada por ela, embora já conhecida nos eventos escolares, mostrou-se mais adequada para compartilhar, com a comunidade ali presente, as ações desenvolvidas em sala de aula.

Dois aspectos se destacam, ao meu ver. O primeiro se refere à necessidade de conjugar ações que não só propiciam o fortalecimento de práticas leitoras, mas também expressam tal investimento, uma vez que o reconhecimento dos sujeitos envolvidos nesta relação, incluindo os familiares, é imprescindível. Sem tal reconhecimento, a ação pode cair no vazio, abrindo uma lacuna para a retomada de concepções, hoje, questionáveis. Tal preocupação segue a mesma linha apontada por Goulart⁷. Ressalto o cuidado necessário ao planejamento das ações pedagógicas para que essas não caiam em descrédito.

Um segundo aspecto se sobressai. As práticas sociais de letramento que, segundo Soares (2003a), são transformadas em práticas de letramento a ensinar, ou seja, aquilo que é selecionado pela escola para fazer parte do currículo. Tais práticas, por sua vez, transformam-se em práticas de letramento ensinadas; isto é, aquelas que de fato ocorrem no cotidiano da sala de aula, convertendo-se, por fim, em práticas de letramento adquiridas; aquelas das quais os alunos, de fato, se apropriam.

O contato com as crianças sugere que as práticas de letramento adquiridas pelos alunos na escola pesquisada não se restringem a um conceito didático de leitura. Ao indagar o que liam dentro e fora da escola, as crianças apontaram, de forma mais contundente, a leitura de revistas em quadrinhos, livros de história e poesias (especialmente os alunos da professora Marisa). Apenas as crianças do 3º ano citaram, além desses gêneros, a leitura do livro didático de Português. Os textos bíblicos foram referendados não só no contexto extra-escolar, mas também fazendo parte da vida institucional, como no caso de Flora, aluna do 1º ano, que afirmando ler a Bíblia, tirou um exemplar de sua mochila.

⁷ A autora sinaliza o aparecimento de elementos no cenário da alfabetização brasileira que tem procurado desestabilizar o processo de construção de novos modos de conceber a alfabetização, aproveitando-se de um vácuo ocasionado por um feixe de fatores político-culturais e ideológicos que vem fragilizando a educação escolar, com conseqüências no ensino da leitura e da escrita. (Goulart, 2003a: 3)

O trabalho realizado pelas professoras da Escola Beta, ainda que permeado de contradições, parece confirmar a correlação positiva apontada por Soares (2003a) ao analisar uma recente pesquisa feita no Brasil sobre letramento. O desenvolvimento desse conceito na escola, mesmo que recheado de ações de cunho didático, acabaria por preparar os indivíduos para tomar parte em situações sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social fora da escola. Para a autora, essa possibilidade se constitui, na medida que o letramento escolar e o letramento social fariam parte dos mesmos processos sociais mais amplos. Assim, o investimento que os profissionais da Escola Beta vêm fazendo no sentido de ampliar o conceito de alfabetização no 1º ciclo parece constituir-se numa importante estratégia de ação. Esta possibilita que as crianças se apropriem não só de uma tecnologia, mas também desenvolvam habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que abrangem a língua escrita.

4.5. Reuniões Pedagógicas: encontros e desencontros

As reuniões de caráter pedagógico podem ser divididas em três ações: as reuniões semanais de planejamento, os conselhos de classe e os encontros que visam à formação continuada. As reuniões de planejamento ocorrem, em toda Rede Municipal de Ensino de Niterói, todas às quartas-feiras, das 9h:30min às 11h:30min, no 1º turno e das 15h às 17h, no 2º turno⁸. Os conselhos de classe são realizados a cada bimestre. Toda a equipe docente se reúne a fim de avaliar o trabalho daquele período. A cada bimestre acontece um encontro de formação continuada, com duração de 4h, em que os professores buscam aprofundar as discussões que vêm realizando, seja segundo à orientação da FME, seja realizando debates internos. Da mesma forma, as equipes pedagógicas da Fundação promovem mensalmente reuniões com representantes do corpo docente e supervisores a fim de fortalecer as discussões nas Unidades Escolares.

O cronograma traçado nesta investigação compreendia, além das observações em sala de aula, a participação em tais eventos pedagógicos, principalmente a partir do segundo semestre. Porém, como já explicitado no

⁸ A carga horária de 20h semanais dos alunos é garantida, uma vez que, nos demais dias da semana, as crianças estudam das 7h:30min às 12h, no 1º turno, e das 13h às 17h:30min, no 2º turno.

primeiro capítulo, nem sempre participar desses encontros foi uma tarefa simples, ora porque a direção da escola não colaborou, ora porque, de fato, não ocorreram.

As Reuniões de Planejamento

Durante a pesquisa ficou evidente um certo esvaziamento das reuniões semanais no cotidiano da Escola Beta, apesar do espaço ser resultado de um processo de reivindicações e conquistas da categoria, atualmente institucionalizado pela FME. Como já relatado, no primeiro semestre, as observações se concentraram nas salas de aula. Aquelas que se referem ao planejamento foram irregulares, visto que a intenção era presenciar tais reuniões de forma sistemática, no segundo semestre. Contudo, a pouca participação nesses encontros, na primeira metade do ano, não inviabilizou minha percepção sobre determinados aspectos. As professoras do turno da manhã costumavam se reunir para o planejamento semanal na sala de leitura, sob a orientação da Supervisora Educacional. Avisos sobre cursos e reuniões marcadas pela FME constantemente tomavam conta do encontro. Por outro lado, a prática das professoras não tinha, nesses momentos, a relevância necessária para o desenvolvimento de ações reflexivas sobre o ensino da leitura e da escrita.

Reconhecendo a validade do trabalho com projetos didáticos, como propõe a Diretora, desde a sua entrada para a administração da escola, as professoras não descartam a necessidade de um acompanhamento pedagógico que as auxilie a encontrar os caminhos mais adequados para ensinar a ler e escrever. A pouca intervenção da Supervisora parece incomodar as professoras que sinalizam sua insatisfação em trabalhar de forma solitária. É o que observamos na fala de Paula:

“Tem muito material que pode ser utilizado, mas ainda assim, o trabalho fica empobrecido...Eu gosto de trabalhar com projetos, mas é uma coisa que eu tenho que fazer com mais tempo, com mais organização. Preciso de um supervisor que me dê um apoio, para estar selecionando material, porque a gente sozinha muitas vezes não dá conta” (Entrevista 4: 6).

O relato de Paula explicita a lacuna que existe entre a presença de uma Supervisora Educacional e o desempenho real dessa função na Escola Beta. Mais do que a existência física de um profissional, parece ser importante viabilizar ações para que os professores tenham oportunidade de interagir uns com os

outros, esclarecendo dúvidas, trocando experiências e conhecimentos, a fim de que o trabalho desenvolvido na sala de aula ganhe a relevância necessária. A saída do referido profissional, a partir do segundo semestre, dificultou ainda mais os encontros de planejamento que, aos poucos foram se esvaziando, ou seja, foram deixando de acontecer. Quando ocorriam, tinham como orientadora a Coordenadora de Turno, que assumia o papel de Coordenadora Pedagógica.

“Na verdade, o horário de planejamento está ficando muito solto e pela falta desse elemento, acaba ficando um pouco perdido, a gente se reúne para organizar o que vai ser trabalhado no projeto e depois fica meio que por conta de cada um, está entendendo? E é uma coisa que eu acho que o planejamento tinha que ser melhor aproveitado” (Entrevista 4: 6).

A fala da professora evidencia que o vácuo existente nas reuniões semanais é prejudicial, uma vez que o planejamento das ações fica a cargo de um esforço individual. Atenta a tal esvaziamento, procurei conversar com as professoras sobre o assunto, a fim de perceber quais são os espaços de troca e organização do trabalho pedagógico. Paula relata que é fora da escola que consegue se organizar e preparar a sua aula:

“Em casa eu começo a pensar no que eu posso fazer para ajudar aquele aluno com dificuldade... E certas coisas eu não consigo planejar aqui, eu prefiro planejar em casa. O horário de planejamento da escola eu uso para outras coisas, mas para bolar as minhas coisas, para selecionar o que eu pretendo trabalhar, tem que ser com calma, sentar... Eu pego um livro, pego outro e tiro idéias. E nesse espaço aqui, às vezes, eu não me organizo bem” (Entrevista 6: 10).

Zeichner (2002) sinaliza que uma das conseqüências do isolamento dos professores é que estes passam a encarar os problemas como seus, sem relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas. Os docentes acabam concentrando suas preocupações em torno dos seus próprios fracassos pessoais, não percebendo o quanto a estrutura dos sistemas escolares está envolvida nesse processo. O desafio consiste em ultrapassar uma visão ingênua da situação e perceber que não pode ser encarada apenas por um ponto de vista, pois este faz parte de um contexto macro (Freire, 1987). Uma possibilidade é buscar a parceria de colegas, instituindo um movimento de ruptura com a individualização do trabalho. Tal dinâmica aparece no relato da professora Marisa:

“A professora Fabiana e eu, por exemplo, que trabalhamos com o 2º ano, a gente está sempre dando uma idéia para outra. Aqui, na escola, a gente está sempre procurando fazer as mesmas coisas. Foi tão interessante na semana passada... Nós trabalhamos sinais de trânsito. Então, nós levamos as duas turmas lá para baixo, fizemos pistas, carros, montamos um verdadeiro trânsito lá embaixo. Aqui tem um material legal de trânsito e, para completar, a Fabiana trouxe uma roupa de guarda. Menina, você precisava ver que aula, que maravilha que foi... foi uma aula excelente e... tudo que a gente faz, a gente tenta fazer junto, não fica competindo, não é? Uma ajuda à outra” (Entrevista 3: 5).

O trabalho realizado em parceria parece favorecer a interação, inclusive, das crianças e a reflexão sobre as experiências e os saberes acumulados por cada um, o que acaba por contribuir com a prática do outro. Não é casualmente que Marisa acrescenta:

“Eu até propus, já que eu estou fazendo dela uma leitora (Ela vai ler Machado — anuncia de forma vitoriosa), que eu trabalhe a parte de sala de leitura com os alunos dela e ela trabalhe a parte artística com os meus alunos, porque ela tem muito jeito com arte. Então, a gente vai fazer essa troca”. (Entrevista 3: 5).

A aproximação das professoras parece permitir que o trabalho adquira contornos que individualmente não seria, possível. Assim como as crianças, as professoras saem ganhando quando a interação e a troca entrelaçam o processo.

Os conselhos de classe

Os conselhos de classe, tal como as reuniões de planejamento, ocorriam na sala de leitura, reunindo professoras, Supervisora e Diretora. Nesse dia, os alunos eram dispensados e a reunião ocupava toda a manhã. Acompanhados durante o primeiro semestre, os conselhos de classe revelaram com mais amplitude as angústias dessas professoras, frente ao desafio de ensinar as crianças a ler e a escrever.

A professora Paula, por exemplo, durante o encontro do primeiro trimestre, ressaltou o interesse da turma no aprendizado da leitura e da escrita, porém frisou a dificuldade em desenvolver um trabalho com as crianças que faltavam constantemente e com aquelas que apresentavam determinadas dificuldades, como, segundo disse, pouca concentração, baixa-estima entre outras. A Diretora tentava associar esses dados à desestrutura familiar ou a características genéticas.

A Supervisora, por sua vez, não interagiu com a professora, restringindo-se a anotar os dados, lamentar e incentivar a continuidade do investimento. Parecia pouco diante de uma professora que diariamente enfrentava os desafios da sala de aula, dando a eles a importância devida. As interferências da Diretora e da Supervisora pareceram (a mim) naquele momento, insuficientes para atender às questões levantadas por Paula. Tais indagações merecem reflexão.

Ludimila não falava muito de sua turma, pois, segundo ela, não havia o que comentar: “*Os alunos são interessados, participativos e têm avançado bastante. O problema da maioria é comer letra*”. O riso que se seguiu aparenta demonstrar a cumplicidade diante do problema. O desconhecimento das hipóteses que as crianças elaboram, ao se apropriarem da escrita (Ferreiro, 1986), parece ser tratado como um déficit de atenção e, para dar conta do problema a professora é incisiva: “*Então, eu aviso logo, se comer vai ter que vomitar*”. Sua fala sinaliza uma concepção de leitura e de escrita em que, como diz Smolka “*as crianças são sempre avaliadas em relação a um suposto modelo ‘correto’, ‘adulto’, ‘final’ de escrita (como se isto existisse)*” (Smolka, 1993: 62). Tal concepção de língua, em geral, está associada a um modelo de aprendizagem que se baseia na repetição, no treino, na memorização. Apesar de ter razão, ao se preocupar com a consolidação da escrita convencional de alunos do 3º ano escolar, utiliza argumentos autoritários, uma vez que parece desconhecer ou desconsiderar outras possibilidades de conceber o ensino da língua.

Marisa foi a professora que trouxe para o conselho de classe o maior número de exemplos sobre o que tem realizado em sala de aula. Durante a reunião do segundo trimestre, comentou sobre a leitura diária de jornais, argumentando sobre o quanto ajuda o aluno a se inserir no mundo e relatou o investimento que tem feito para que os alunos se tornem produtores de texto, independente das crianças já estarem escrevendo convencionalmente. Também trouxe à tona as dificuldades de alguns alunos. Não de caráter pedagógico, mas de origem, segundo a professora, psicológica, social, familiar etc. A fala da professora denuncia uma marca vigorosa da presença, o espaço escolar, das teorias do déficit⁹. O discurso que defende tal teoria não faz parte apenas da fala dessa professora. É uma

⁹ A teoria do déficit foi bastante difundida nos anos 60 e 70, trazendo no seu bojo a idéia de que a aprendizagem da língua dependia de pré-requisitos e que certas crianças fracassavam por não dispor de determinadas habilidades prévias (cognitivas, psicológicas, perceptivo-motoras, lingüísticas, etc).

referência constante no cotidiano da Escola Beta. Em diferentes momentos, pude perceber o quanto os princípios norteadores desses ideais foram empregados para justificar o insucesso de algumas crianças. Parece que Marisa compreende que uma das formas de superação dessa concepção é o investimento intensivo em atividades que favoreçam e incentivem a interação e a troca entre os diferentes saberes das crianças. No entanto, rodeada por um pensamento que naturaliza o fracasso escolar, enquanto contingência da própria vida, sua fala também traz marcas dessas idéias. Para Kramer, a ambivalência que sugere tal situação parece exequível, uma vez que compreende a convivência do novo e do velho, “*sem que a teoria ou a concepção hegemônica de um determinado momento sufoque a prática*” (2003b:12). Assim, Marisa parece corroborar para a sustentação de um discurso valorizador da “privação”, ao mesmo tempo que anuncia a tentativa de diálogo com as outras professoras, sem temor de compartilhar suas experiências pedagógicas.

É importante destacar que muitas vezes o grupo de professores se colocou de modo mais veemente que a própria Supervisora, sugerindo estratégias de como se relacionar, por exemplo, com alunos “hiperativos”, relatando suas experiências com aqueles que apresentam “dificuldades de aprendizagem” etc. As explicações para o fracasso, no entanto, estão, em geral, centradas no aluno, na desestrutura familiar, nas dificuldades econômicas, nos problemas de ordem moral, entre outros, desvalorizando ou desconsiderando a discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assim sem o acompanhamento necessário, parece correr-se o risco de perder de vista o fio condutor do trabalho. A omissão da supervisão é mencionada pela Diretora da escola, que explicita a precariedade do acompanhamento:

“Eu acho que... a Supervisão tinha que trabalhar de outra maneira, não é só ver o caderno, o que fez, o que não fez... É sentar com o professor e levantar os pontos para trabalhar no projeto. Eu acho que ela tem que se engajar ali entendeu? Ela tem que trazer novidades, pesquisar, trazer atividades diferentes, motivar o professor, ajudar. Porque eu acho que a Supervisão é o suporte do professor, ela não é só para olhar o caderno e dar visto, não” (Entrevista 1: 7).

A fala da Diretora parece sinalizar que a supervisão, de fato, ainda não havia encontrado, até aquele momento, o lugar de liderança que o seu cargo exige. Sua ausência, mesmo estando presente, deixava uma lacuna prejudicial às interações,

abrindo um espaço para que as discussões pedagógicas ficassem inteiramente nas mãos da Diretora. A inexistência de uma ação pontual de supervisora, ou mesmo a falta deste profissional enfraquece, segundo seu relato, a prática docente, favorecendo ações autoritárias e burocratizantes.

Não se trata de culpabilizar os supervisores por essa deficiência, mas de convocá-los a assumir a responsabilidade que lhes cabe na construção de um projeto comprometido com as reais necessidades da escola. Para Kramer, “*no trabalho cotidiano da escola, é preciso que a supervisão (enquanto processo contínuo de formação em serviço) seja desenvolvida de forma a permitir e incentivar os professores a falarem de sua prática concreta e dos problemas reais que enfrentam*” (1995:41). As reuniões pedagógicas assistidas na Escola Beta parecem não dar espaço para a complexidade imbricada no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas da professoras observadas. O espaço de discussão está vazio. As professoras desejam vê-lo ocupado. Outras estratégias poderiam ser tentadas? Quais?

Formação continuada

A formação dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental está inserida no contexto da formação em serviço característica do Estado do Rio de Janeiro. Em pesquisa recente, Kramer (2001) observou que 85% das Secretarias de Educação, que participaram da pesquisa sobre a formação dos profissionais de Educação Infantil do Rio de Janeiro, dizem implementar algum projeto de formação em serviço, tendo quase todos uma natureza episódica, fragmentada e eventual. Os eventos de formação continuada fazem parte também dos encontros destinados ao aperfeiçoamento dos profissionais da Rede de Ensino de Niterói. Dividem-se em ações desenvolvidas pela FME e em reuniões pedagógicas na própria unidade escolar. No ano de 2003, a Fundação proporcionou dois acontecimentos para os educadores da Rede Municipal, assim como reuniões mensais com as diferentes equipes que compõem o quadro da instituição. No calendário escolar também foram agendados dois encontros nas escolas. A observação em tais eventos se deu de forma parcial, visto que a Diretora não permitiu minha participação nas reuniões que se deram na escola, alegando que os

professores poderiam se sentir constrangidos com a minha presença. Este fato parece contraditório diante da recepção e reação da professora Paula, alguns dias depois da segunda reunião:

“Puxa, foi uma pena você não ter vindo na quarta-feira. Nós conversamos sobre ciclo, sobre avaliação, sobre o projeto da escola... Fazia tempo que eu não participava de uma reunião tão produtiva. Eu até falei para as meninas: Pena que a Leda não estava aqui hoje, ela ia gostar desta discussão”.

Tal situação aponta para o incômodo que a presença de um elemento de fora da escola pode causar, neste caso, à Diretora. Berreman sinaliza tal desconforto afirmando que *“uma das situações que mais provocam ansiedade num indivíduo é tornar público o que ele considera como completamente privado”* (1990:163). É preciso reconhecer que a difícil relação entre Diretora e pesquisadora interferiu o tempo inteiro na pesquisa e pode ter inviabilizado a captura de algumas das nuances do cotidiano escolar.

O primeiro encontro de formação continuada¹⁰ do ano ocorreu em abril. Este encontro tinha a pretensão de reunir os oitocentos professores do Ensino Fundamental no Clube Esportivo Canto do Rio. O evento teve como tema: *“A Conferência Municipal de Educação”*. Para falar sobre o assunto estiveram presentes a Secretária de Educação de Niterói, a Secretária de Educação de um município do Estado de São Paulo e o Diretor de uma Faculdade de Educação de uma universidade pública.

Diante dos palestrantes, os professores parecem esquecer as regras disciplinares. Conversam com quem está ao lado, reclamam que o som está baixo, que o calor é grande e indagam: *“Não vai ter um cafezinho?”* Parece que a estratégia de ficar um atrás do outro, sentado, esperando que os palestrantes acabem de falar para depois poderem se expor, não funciona. Não funciona na escola, não funciona como investimento na formação dos professores. Poucos aproveitaram a troca de experiência com a Secretária de outro município. O encontro, assim como as reuniões de planejamento, pareceu ser desperdiçado.

¹⁰ Os termos formação em serviço e/ou formação continuada estão sendo utilizados sem distinção entre ambos.

O segundo evento foi realizado em decorrência do estabelecimento de uma nova Política de Alfabetização. De acordo com os documentos analisados e os depoimentos dos profissionais da Rede, as discussões e preocupações com o processo de alfabetização se intensificaram na nova gestão. Como parceiros no desenvolvimento dessa proposta a FME buscou um grupo de pesquisadores e assessoria na área da alfabetização. Diferente da primeira estratégia, nesse encontro optou-se por dividir as palestras e os professores em cinco grupos. Essa estratégia pareceu buscar uma maior interação e um aproveitamento melhor da discussão, que abordou a questão da alfabetização.

Houve, no entanto, um silêncio por parte dos profissionais da Escola Beta acerca dessa formação continuada, o que permite levantar duas questões: (i) As professoras compareceram ao encontro? (ii) Qual o significado das questões propostas para essas professoras? Procurando preservar o caráter ético desta relação e a confiança construída durante o processo de pesquisa, optei por respeitar o silêncio do grupo, já que ninguém comentou sobre a evento.

A formação continuada que vem sendo desenvolvida pela FME não se caracteriza apenas por encontros mensais e bimestrais. Desde o ano de 2000, a instituição realiza discussões sobre as diversas áreas do conhecimento, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais. Na área da alfabetização, especificamente, desenvolve o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) implementado pelo Ministério da Educação entre 2001 e 2002, que visa a, de acordo com o Guia de Apresentação do Programa (2001), colaborar com os municípios e estados na formação continuada de professores das séries iniciais. Tendo como justificativa a necessidade de oferecer aos profissionais em exercício os recentes conhecimentos didáticos da alfabetização produzido nos últimos vinte anos, o município promove o Programa tanto para os profissionais que atuam na Educação Infantil como para aqueles que trabalham no 1º ciclo do Ensino Fundamental. O espaço é marcado por discussões teóricas, relacionadas aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização, assim como por reflexões sobre situações práticas da sala de aula e sobre os conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização. Talvez o fato de os encontros ocorrerem fora do horário de trabalho dos educadores, durante três semestres, assim como a ausência de ajuda de custo

para fazer o curso, sejam algumas das justificativas, dentre outras, para que apenas uma parcela dos professores participe desta modalidade de formação em serviço.

Sabemos que o espaço de formação continuada é importante na construção de um projeto político-pedagógico, no entanto percebemos que ainda existem lacunas a serem preenchidas, uma vez que a utilização desses espaços nem sempre atendem às demandas dos professores. Sinalizam para a necessidade de intervenções pedagógicas e administrativas que, por sua vez, implicam no diálogo e na interação entre a escola e a Fundação Municipal de Educação.

Quando os atores entram em cena

A observação cuidadosa do cotidiano escolar em que estão inseridas as professoras Paula, Marisa e Ludimila permite apontar a necessidade de superação de determinados aspectos, que ao meu ver, enfraqueceriam as práticas pedagógicas. Refero-me, especialmente, à supervisão educacional, que parece ser um elemento essencial no entrelaçamento das tramas que se constroem no interior da sala de aula. A intervenção pontual nas práticas de leitura e escrita poderia se constituir no fortalecimento da alfabetização e do letramento. Não se trata, porém, de uma solução particular, mas também de uma decisão política. Para Kramer,

“É fundamental frisar que qualquer política educacional comprometida com as classes populares e preocupada com a qualidade do ensino na escola pública deve fortalecer — necessariamente — seus quadros de supervisão, pois deles dependerão não só o acompanhamento da ação dos professores, mas também, e principalmente, o aprimoramento desta ação através de capacitações em serviço” (Kramer, 1995:51).

Nos encontros em que estive presente observei um discurso sinalizador de um anseio em implementar uma política de alfabetização que amplie e fortaleça os investimentos anteriormente realizados, tendo como finalidade oferecer às crianças, jovens e adultos inseridos nesta Rede um ensino que, indo além de uma tecnologia, possa constituir-se em apropriação real da língua escrita nos seus diferentes usos e contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concentrado em sua essência, um mundo delicado só se revela quando os nossos sentidos estão aptos para o descobrirem. O silêncio nos oferece sua múltipla companhia, generosa e invisível.

Cecília Meireles

Chego ao fim desta etapa compartilhando os caminhos percorridos, os fios que ao longo da pesquisa se entrelaçaram, um mundo que se revelou a partir de vozes e silêncios, olhares e piscadelas, gestos e suspensões. Conceitos, hipóteses e premissas que, se colocando à disposição de um olhar investigador apontaram possibilidades de respostas — não únicas, nem decisivas, mas parciais, reveladoras de determinados pontos de vista. Neste sentido, o campo antropológico revelou um precioso leque de contribuições uma vez que, evidenciando a necessidade do rigor metodológico que deve acompanhar uma investigação qualitativa desmitificou a busca por uma verdade absoluta e neutra.

Ao fazer uma retrospectiva do processo desta pesquisa, percebo o quanto instigante se tornou realizar uma investigação na Rede de Ensino da qual faço parte. Construir o papel de pesquisadora numa escola cujo olhar sobre mim foi concebido em outras bases representou um desafio muitas vezes árduo e desencorajador. Por outro lado, trazer à tona a prática das professoras pesquisadas e o cotidiano da escola Beta, tendo como fio condutor o olhar dos sujeitos investigados constituiu-se num vigoroso processo de aprendizagem. Foi preciso dialogar com os autores que ao longo do trabalho subsidiavam as impressões, os achados, a fim de retratar o dia-a-dia da escola em todas as suas peculiaridades. A oposição e a reflexão de conceitos como familiaridade versus estranhamento, etnocentrismo versus alteridade, determinismo versus relatividade fizeram parte de toda caminhada e possibilitaram um aprendizado que, não se restringindo ao campo de pesquisa, incorporou-se a outros conhecimentos anteriormente adquiridos, reeditando a mim mesma e ao cotidiano.

A revisão de literatura dos termos alfabetização e letramento e de alguns dos inúmeros aspectos que os envolvem possibilitou um aprofundamento das questões

enfrentadas no cotidiano da escola. Um dos objetivos era averiguar como certas hipóteses levantadas sobre o desenvolvimento de tais conceitos, especialmente estudados e postulados pela autora Magda Soares, vêm se delineando no dia-a-dia da escola pública. Uma delas se refere à dispersão do investimento no ensino da tecnologia da escrita. Essa dissolução estaria vinculada, segundo a autora, a determinados acontecimentos na área da educação, nos últimos anos, como a implantação dos sistemas de ciclos. Parece que, ao apontar essa preocupação, Soares busca evidenciar os altos índices de fracasso escolar nas séries iniciais do processo de escolarização e como tais aspectos estaria fortalecendo essa situação.

A investigação, ora realizada, revelou muitos fatores que merecem ser considerados no desenvolvimento do trabalho da leitura e da escrita. O sistema em que as escolas estão inseridas é apenas um deles. Neste estudo de caso, vimos e ouvimos que as práticas pedagógicas são desenvolvidas de acordo com as histórias de vida das professoras, suas crenças, seus valores, sua formação leitora, suas experiências de estudo, seja no processo de formação inicial, seja durante a trajetória em serviço.

Nessa perspectiva, o sistema de ciclos, pela sua flexibilidade e possibilidades de reorganização do tempo escolar, parece fortalecer concepções e práticas que vêm sendo construídas ao longo dos anos e que, não abandonando toda uma trajetória de vida, vão sendo ressignificadas e ganhando novos contornos. A contradição que permeia toda a Proposta Pedagógica desta Rede de Ensino, de certa forma, indica uma possibilidade, ainda que confusa e por vezes ambivalente, de convivência de diferentes concepções, confirmando o pressuposto defendido por Kramer, de que *“a mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas que se encontra, se chocam dialogam e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado”* (2003b: 12).

Assim, o investimento no ensino da tecnologia da escrita se explicita ainda como um forte viés no início da escolarização, porém já não se apresenta de modo tão mecanicista. O ensino da escrita e da leitura busca significado e permite, na maior parte das vezes, a interação. O desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, por parte da Escola Beta, demonstra o reconhecimento das exigências sociais acerca da ampliação do conceito de alfabetização e busca propiciar aos alunos mais do que aprendizado de um sistema lingüístico. Tais caminhos

encontram na literatura uma possibilidade concreta de viabilização. Observo essa materialização no investimento que as professoras fazem na leitura de histórias e poesias, no pequeno acervo que é encontrado em cada sala de aula, nos projetos desenvolvidos etc. Delineia-se, assim, um trabalho que não se restringe ao ensino da tecnologia da escrita, possibilitando o uso deste código em práticas que envolvem a língua escrita dentro e fora da escola.

O conceito de letramento ganha maior ênfase no desenvolvimento de habilidades pessoais, uma vez que é compreendido de forma mais contundente, segundo uma ótica individual. Ao distinguir as peculiaridades existentes no ato de ler e de escrever, as professoras realizam atividades que, no seu desenrolar fortalecem ora a formação do leitor, ora a formação do escritor. Entretanto, percebo também que algumas dessas situações de leitura acabam por retomar um modelo tecnicista, diminuindo as chances de contribuição da escola para que os indivíduos, ao se apropriarem da leitura e da escrita, tenham possibilidade, como aponta Soares (2002), de alterar seu estado ou condição no que diz respeito a aspectos sociais, culturais, psíquicos, políticos, cognitivos, lingüísticos, e mesmo econômicos.

O letramento, também compreendido como um fenômeno cultural relativo a certas atividades sociais que requerem o uso da escrita e da leitura apresenta-se numa outra dimensão: a social. Considerando as perspectivas envolvidas em tal dimensão, o termo pode ser interpretado segundo duas óticas: a progressista ou revolucionária. Foi observado, contudo que, na maior parte das vezes, as professoras propõem atividades que não vão além da dimensão individual do letramento. O trabalho estaria marcado pela precária reflexão crítica, deixando assim, uma lacuna no desenvolvimento de práticas que possibilitassem o questionamento do contexto social em que são vivenciadas. Tal característica se oporia apenas pelo investimento feito especialmente pela professora Marisa na leitura de jornais, uma vez que, pelo próprio gênero, o texto convida à leitura da realidade. A ausência de interlocutores parece ser um dos fatores que enfraqueceria, ou pelo menos, retardaria mudanças na prática pedagógica dos professores.

Muitos outros seriam os aspectos a serem destacados, porém é preciso considerar o contexto que a pesquisa se insere e o limite de tempo que delimita as chances de aprofundamento de um trabalho de Mestrado. Dessa forma, cabe

evidenciar a necessidade de investigações futuras que se debrucem especialmente sobre a prática pedagógica do professor de sala de leitura, o papel do Supervisor Educacional, a gestão democrática, dentre outras questões.

Este trabalho termina sem a pretensão de apontar verdades absolutas. As contribuições da Antropologia possibilitaram ler o cotidiano escolar de forma que o ponto de vista dos sujeitos investigados ganhassem evidência e interlocução com meu próprio ponto de vista. Do mesmo modo o diálogo com Soares, Smolka, Kramer, Paulo Freire e outros autores propiciou aprofundamento de determinados aspectos que envolvem os conceitos de alfabetização e letramento. Buscando compreender os caminhos percorridos pelas professoras investigadas, esta pesquisa pretendeu tensionar tais conceitos, invocando as discussões que têm se delineado no campo teórico para o cotidiano da escola.

Sua finalização não significa acabamentos ou certezas. É preciso continuar atenta às vozes que sussurram, diariamente, novas perguntas. Essas trazem possibilidades de entrever outros caminhos, encontrar outras respostas, compreender os sujeitos na sua singularidade.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo (77): 53-61, maio 1991.

ALVES, Rubem. **Sobre o tempo e a eternidade**. São Paulo: Papirus, 1999.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. SP: Papirus, 1995.

BERREMAN, Gerald. Etnografia e controle de impressões no Himalaia. In: ZALUAR, Alba (org). **Desvendando máscaras sociais**. 3 ed. Francisco Alves, 1990.

BRITO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: BRANDÃO, H. M. B.; EVANGELISTA, A. A. M. e MACHADO, M. Z. O. (orgs) **A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003b.

_____ e ABREU, Márcia. Um tema, três momentos, a mesma história. In: FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (org.). **Leituras: um cons/certo**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 2003.

CORSINO, Patrícia. **Leitura e escrita na cidade: o curso de um rio – Pensando o alfabetismo dos jovens no Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. 1997,155 p. Departamento de Educação. PUC – RJ.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução a antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAUSTER, Tânia. **Um saber de fronteira: entre a Antropologia e a Educação**. In: Texto apresentado em Mesa Redonda: As ciências sociais e a pesquisa em educação - 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Poços de Caldas, out/2003

_____. Nasce um leitor. In: VAZ, Paulo Bernardo, OLINTO, Heidrun Krieger e DAUSTER, Tania (orgs.). **Leitura e Leitores**. Rio de Janeiro: Proler, 1994.

FARIAS, Andréa Rangel. **Cultura e ciclos escolares**. Dissertação de Mestrado. 2002,89 p. Departamento de Educação. PUC – RJ.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **A construção do currículo na escola pública: a interação de propostas curriculares oficiais com o projeto educativo de**

uma unidade escolar. Dissertação de Mestrado, 140p. Departamento de Educação. PUC – RJ.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera. In: ALVES, Nilda e OLIVEIRA Inês Barbosa (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 8. ed. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: **Ciências humanas e pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. FREITAS, M. T., JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. (orgs). São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (orgs.). **ESCOLA S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GOULART, Cecília. **Alfabetização, letramento, linguagens sociais e gêneros discursivos**: a complexidade e a indissociabilidade da tecnologia e do discurso da escrita. In: Texto apresentado no Seminário Letramento e Alfabetização – 14º COLE. Campinas, jul/2003a.

_____. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: **Ciências humanas e pesquisa**:

Leituras de Mikhail Bakhtin. FREITAS, M. T., JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. (orgs). São Paulo: Cortez, 2003b.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. FREITAS, M. T., JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. (orgs). São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Sacode, Desacomoda, Puxa: Visões de Mudança em Educação e o Conceito de Ambivalência Dialética de Backhtin**. In: Trabalho apresentado na XI Conferência Internacional sobre Bakhtin. Curitiba, 2003b.

_____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Ática, 2002.

_____ (coord.). **Relatório da Pesquisa: Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

_____ e OSWALD, Maria Luíza (orgs.) **Didática da linguagem: Ensinar a ensinar ou ler e escrever?** Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwiges (org). **A Magia da Linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

_____ e JOBIM e SOUZA, Solange (orgs.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 1995.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e Formação de Professores. In: BRANDÃO, H. M. B.; EVANGELISTA, A. A. M. e MACHADO, M. Z. O. (orgs). **A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIMA, Elvira de Souza. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: Sobradinho 107 Editora, 1998.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever.** São Paulo. UNESP/Paralelo 15. 1998, cap 1.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

SIMMEL, George. O estrangeiro. In: MORAES, Evaristo de. (org.) **Sociologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo.** 6. ed. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003a .

_____. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, n.16, p. 10 -17, jul. 2003b.

_____. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v.9, n.52, p. 15-21, jul/ago. 2003c.

_____. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2003d.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2.ed. 5. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Aprender a Escrever, Ensinar a Escrever. In ZACCUR, Edwiges (org). **A Magia da Linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000a.

_____. Letrar é mais do que alfabetizar. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 26 nov. 2000b.

_____. É preciso formar professores que ensinem o aluno a aprender a aprender. **Revista Pátio**, Porto Alegre, RS, ano 3, n.11, p. 31 - 33, nov/99 jan/2000.

_____. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Brasília: INEP/Santiago: REDUC, 1991.

_____. Alfabetização, em busca de um método? **Educação em Revista**, n.12,dez. 1990.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1987.

TEIXEIRA, Vania Laneuville. **As reinterpretações das propostas curriculares oficiais em uma instituição escolar** – o caso da Escola Municipal Francisco Portugal Neves. Dissertação de Mestrado, 2001. Departamento de Educação – UFRJ.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz. In: ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges. **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA DA FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Prefeitura Municipal de Niterói; Secretaria Municipal de Educação; Fundação Municipal de Educação. **Carta Regimento das Unidades de Educação Municipais de Niterói**. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Orientações para a Ação Pedagógica das Unidades Escolares e Unidades de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Niterói**. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Manual da Escola do Nosso Tempo**. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Proposta Pedagógica: Construindo a Escola do Nosso Tempo**. Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Documento-Proposta de Currículo e Avaliação**. Niterói, Rio de Janeiro, 1994.

ANEXO 1

Quadro de roteiros de conteúdos de Língua Portuguesa

FONTE: Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo/1999

ÁREA DE CONHECIMENTO PORTUGUÊS – 1º CICLO			
CONCEITOS	OBJETIVOS	ROTEIRO DE CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS
<input type="checkbox"/> Texto/Contexto <input type="checkbox"/> Linguagem oral <input type="checkbox"/> Linguagem Escrita	<input type="checkbox"/> Compreender que a escrita também é a representação da fala. <input type="checkbox"/> Interpretar fatos que são lidos. <input type="checkbox"/> Distinguir letra, sílaba e palavra. <input type="checkbox"/> Reconhecer a diferença entre língua oral e escrita. <input type="checkbox"/> Compreender que a língua escrita é alfabética. <input type="checkbox"/> Relacionar som/letra. <input type="checkbox"/> Introduzir e desenvolver, progressivamente, o conhecimento sobre o sistema de escrita. <input type="checkbox"/> Oportunizar a produção textual sem medo, com segurança. <input type="checkbox"/> Utilizar diferentes registros gráficos. <input type="checkbox"/> Aplicar, progressivamente, recursos de pontuação. <input type="checkbox"/> Distinguir, no registro escrito, expressões que oralmente parecem aglutinadas. <input type="checkbox"/> Utilizar fontes impressas – para	<input type="checkbox"/> Narrativa de fatos <input type="checkbox"/> Comunicação verbal <input type="checkbox"/> Diálogo/Estrutura <input type="checkbox"/> Interpretação <input type="checkbox"/> Ampliação e enriquecimento do vocabulário <input type="checkbox"/> Alfabeto: <input type="checkbox"/> tipos de letra <input type="checkbox"/> consoantes e vogais <input type="checkbox"/> maiúsculas e minúsculas <input type="checkbox"/> ordem alfabética <input type="checkbox"/> separação de sílabas <input type="checkbox"/> classificação quanto ao nº de sílabas <input type="checkbox"/> sílaba tônica <input type="checkbox"/> Posicionamento da escrita no espaço gráfico/Tipologia textual <input type="checkbox"/> Paráfrase <input type="checkbox"/> Sinais gráficos	<input type="checkbox"/> Utilização de diferentes formas de linguagem para expressar suas conclusões e sentimentos. <input type="checkbox"/> Compreensão do sentido global de textos lidos em voz alta. <input type="checkbox"/> Compreensão do sentido global de textos sobre conhecimentos e/ou significativos. <input type="checkbox"/> Produção de mensagens escritas (cartas, bilhetes, receitas). <input type="checkbox"/> Comparação de sua escrita com a convencional. <input type="checkbox"/> Leitura e escrita, utilizando conhecimentos construídos a partir do contato com diversos tipos de textos. <input type="checkbox"/> Interpretação das representações espaciais nos diversos tipos de texto (antecipação de leitura). <input type="checkbox"/> Utilização de procedimentos simples para resolver dúvidas de compreensão. <input type="checkbox"/> Utilização da escrita de base alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a ortografia. <input type="checkbox"/> Registro ortograficamente correto de expressões, envolvendo mais de uma palavra. <input type="checkbox"/> Produção escrita de textos das gêneses previstas para o ciclo. <input type="checkbox"/> Adequação do uso da linguagem às intenções e situações comunicativas.

	resolver dúvidas ortográficas.	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Artigo<input type="checkbox"/> Substantivos (comuns e próprios)<input type="checkbox"/> Gênero e Número dos substantivos e adjetivos<input type="checkbox"/> Separação de palavras<input type="checkbox"/> Escrita de expressões	
--	--------------------------------	---	--

ÁREA DE CONHECIMENTO PORTUGUÊS – 2º CICLO			
CONCEITOS	OBJETIVOS	ROTEIRO DE CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS
<input type="checkbox"/> Texto/Contexto <input type="checkbox"/> Linguagem oral <input type="checkbox"/> Linguagem Escrita	<input type="checkbox"/> Perceber que os textos refletem intenções diversas de comunicabilidade. <input type="checkbox"/> Possibilitar a coleta de informações e dados sobre determinados assuntos. <input type="checkbox"/> Apresentar avanço em organização formal do texto. <input type="checkbox"/> Produzir textos escritos sem falhas relevantes de comunicabilidade e gramaticais. <input type="checkbox"/> Compreender o sentido das mensagens orais e escritas. <input type="checkbox"/> Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão. <input type="checkbox"/> Produzir textos escritos, coesos e coerentes. <input type="checkbox"/> Escrever textos com domínio de ortografia e uso de recursos do sistema de pontuação. <input type="checkbox"/> Utilizar, corretamente, tempos do verbo, na produção de textos orais e escritos. <input type="checkbox"/> Utilizar linguagem oral adequando-a	<input type="checkbox"/> Tipologia textual <input type="checkbox"/> Enriquecimento do texto (coesão) <input type="checkbox"/> Substantivos, adjetivos, verbos, pronomes. <input type="checkbox"/> Verbos (diferentes conjugações) <input type="checkbox"/> Ampliação e enriquecimento do vocabulário <input type="checkbox"/> Sinais gráficos <input type="checkbox"/> Reescrita de textos <input type="checkbox"/> Paráfrase	<input type="checkbox"/> Produção de textos orais e escritos, relacionando suas diferentes funções comunicativas. <input type="checkbox"/> Compreensão de textos orais, por meio de resumo de idéias. <input type="checkbox"/> Utilização da leitura para estudar, colher informações, escrever para outros. <input type="checkbox"/> Escrita de textos com pontuação e ortografia convencionais. <input type="checkbox"/> Produção de textos escritos, considerando características dos vários gêneros literários, utilizando recursos coesivos básicos de cada um. <input type="checkbox"/> Revisão de seus próprios textos com o objetivo de aprimorá-los. <input type="checkbox"/> Utilização de regras gramaticais para produção intencional de escritos. <input type="checkbox"/> Utilização dos diferentes pronomes na produção e compreensão de textos. <input type="checkbox"/> Sistematização de regras. <input type="checkbox"/> Utilização da linguagem oral e escrita para exprimir sentimentos,

	<p>a intenções que requeiram domínio de registros formais, planejamento prévio do discurso, coerência na defesa de pontos de vista e argumentos .</p>		<p>experiências e idéias respeitando diferentes formas de se expressar..</p>
--	---	--	--

ÁREA DE CONHECIMENTO PORTUGUÊS – 3º CICLO			
CONCEITOS	OBJETIVOS	ROTEIRO DE CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS
<input type="checkbox"/> Compreensão de textos orais <input type="checkbox"/> Leitura de textos orais e escritos <input type="checkbox"/> Produção de textos orais <input type="checkbox"/> Produção de textos escritos	<input type="checkbox"/> Operar com o conjunto de conhecimentos discursivos semânticos e gramaticais envolvidos na construção do texto. <input type="checkbox"/> Reconhecer o significado complementar dos elementos não linguísticos <input type="checkbox"/> Utilizar a linguagem escrita quando for necessário, para registro, documentação e análise. <input type="checkbox"/> Ler, de maneira autônoma, texto de gêneros e temas com os quais construa familiaridade. <input type="checkbox"/> Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses e a características de gênero e suporte. <input type="checkbox"/> Confirmar antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura. <input type="checkbox"/> Extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções. <input type="checkbox"/> Delimitar um problema levantado durante a leitura e localizar as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo.	<input type="checkbox"/> Utilização de diferentes tipos de textos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Literários: -cordel -dramático ▪ De imprensa: -comentário radiofônico -entrevista -debate -depoimento ▪ De divulgação científica: -exposição -seminário -debate -palestra ▪ Publicidade: -propaganda <input type="checkbox"/> Utilização de textos na leitura e produção de textos orais e escritos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ explicitação quanto à forma e ao conteúdo do texto, em função das características do gênero, do suporte, do autor etc; ▪ seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefas) e das características de gênero e suporte; ▪ leitura seqüencial e integral do texto; 	<input type="checkbox"/> Domínio da expressão oral e escrita no uso público da linguagem. <input type="checkbox"/> Organização de idéias, argumentos encadeados de maneira lógica. <input type="checkbox"/> Emprego adequado dos elementos gramaticais na produção de textos orais e escritos. <input type="checkbox"/> Capacidade de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

	<ul style="list-style-type: none"> □ Compreender a leitura em suas dimensões – o dever de ler, a necessidades de ler e o prazer de ler. □ Planejar a fala, usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos □ Considerar os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada. □ Redigir textos, estruturando-os de maneira a assegurar a coerência e coesão, procurando garantir: <ul style="list-style-type: none"> ▪ a relevância das partes e dos tópicos, em relação ao tema e propósito do texto; ▪ a continuidade temática; ▪ a explicação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação, e de relações entre expressões, mediante recursos lingüísticos apropriados. □ Realizar escolhas estatísticas ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação. □ Respeitar as convenções da modalidade escrita, quando for o caso. □ Reconhecer a partir da percepção da variedade lingüística, os valores sociais nela implicados e, conseqüentemente, o 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia; ▪ leitura de revisão: identificar e corrigir num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido; ▪ formulação de hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura; ▪ validação ou formulação de hipóteses a partir das novas informações obtidas durante o processo de leitura; ▪ avanços ou retrocessos durante a leitura, em busca de informações esclarecedoras; ▪ construção de sínteses parciais de partes do texto; ▪ consulta a outras fontes em busca de informações complementares: dicionários, enciclopédias, outro leitor; ▪ estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outro texto; ▪ reconhecimento de diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto, ou de seu autor. 	
--	--	--	--

	<p>preconceito contra as formas populares, em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Revisar o conteúdo morfossintático do ciclo anterior. □ Ampliar o repertório lexical e produzir construções sintáticas mais complexas. □ Identificar e comparar os fenômenos lingüísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades. □ Realizar operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos. □ Utilizar recursos sintáticos e morfológicos que permitam alterar a estrutura da sentença para expressar diferentes pontos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> □ Gramática: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisão de classe das palavras. ▪ O significado da palavra: sinônimo, antônimo, parônimo e polissemia. ▪ Conotação e denotação. ▪ Sentido literal ou figurado das palavras ou expressões. ▪ Derivação por sufixação e prefixação. ▪ Estrangeirismos e brasileirismos, neologismos, gírias e onomatopéias. ▪ Substantivo primitivos e derivados, simples e compostos, concretos e abstratos. ▪ Posição do adjetivo na frase. ▪ Adjetivos que expressam carinho, afeição e desprezo. ▪ Verbo: <ul style="list-style-type: none"> - conceito; - conjugação; - emprego do indicativo, do subjuntivo e das formas nominais; - verbos regulares e irregulares; - verbos auxiliares; - verbos abundantes; 	
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none">- verbos pronominais.▪ Advérbio e locução adverbial.▪ Frase e Oração:<ul style="list-style-type: none">- conceito;- tipos;- classificação.▪ Termos essenciais da oração:<ul style="list-style-type: none">- sujeito: núcleo, tipos (simples, composto, desinencial, oração sem sujeito);- predicado: nominal e verbal.▪ Preposição.▪ Classificação dos verbos<ul style="list-style-type: none">- transitivos e intransitivos▪ Termos integrantes da oração:<ul style="list-style-type: none">- complementos verbais: objeto direto e indireto;- pronomes oblíquos na função de objeto;- agente da passiva;- complemento nominal▪ Termos acessórios da oração:<ul style="list-style-type: none">- adjunto nominal;- adjunto adverbial;- aposto;- vocativo.▪ Tipos de período: simples e composto.	
--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none">▪ Conjunção coordenativa.▪ Oração coordenada sindética e assindética.▪ Concordância com o sujeito, com o predicativo e com o adjunto adnominal.▪ Concordância com o verbo ser; com os pronomes eu e mim.▪ A palavra se e suas diversas funções.▪ Concordância nominal.	
--	--	--	--

ÁREA DE CONHECIMENTO PORTUGUÊS – 4º CICLO			
CONCEITOS	OBJETIVOS	ROTEIRO DE CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS
<input type="checkbox"/> Compreensão de textos orais <input type="checkbox"/> Leitura de textos orais e escritos <input type="checkbox"/> Produção de textos orais <input type="checkbox"/> Produção de textos escritos	<input type="checkbox"/> Operar com o conjunto de conhecimentos discursivos semânticos e gramaticais envolvidos na construção do texto. <input type="checkbox"/> Reconhecer o significado complementar dos elementos não lingüísticos. <input type="checkbox"/> Utilizar a linguagem escrita quando for necessário, para registro, documentação e análise. <input type="checkbox"/> Ler, de maneira autônoma, texto de gêneros e temas com os quais construa familiaridade. <input type="checkbox"/> Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses e a características de gênero e suporte. <input type="checkbox"/> Confirmar antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura. <input type="checkbox"/> Extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções. <input type="checkbox"/> Delimitar um problema levantado durante a leitura e localizar as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo. <input type="checkbox"/> Saber selecionar obras segundo seu	<input type="checkbox"/> Utilização de diferentes tipos de textos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Literários: <ul style="list-style-type: none"> -cordel -dramático ▪ De imprensa: <ul style="list-style-type: none"> -comentário radiofônico -entrevista -debate -depoimento ▪ De divulgação científica: <ul style="list-style-type: none"> -exposição -seminário -debate -palestra ▪ Publicidade: <ul style="list-style-type: none"> -propaganda <input type="checkbox"/> Utilização de textos na leitura e produção de textos orais e escritos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ explicitação quanto à forma e ao conteúdo do texto, em função das características do gênero, do suporte, do autor etc; ▪ seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefas) e das características de gênero e suporte; ▪ leitura seqüencial e integral do texto; ▪ leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um 	<input type="checkbox"/> Domínio da expressão oral e escrita no uso público da linguagem. <input type="checkbox"/> Organização de idéias, argumentos encadeados de maneira lógica. <input type="checkbox"/> Emprego adequado dos elementos gramaticais na produção de textos orais e escritos. <input type="checkbox"/> Capacidade de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

	<p>interesse e necessidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ser receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor. <input type="checkbox"/> Compreender a leitura em suas dimensões – o dever de ler, a necessidades de ler e o prazer de ler. <input type="checkbox"/> Planejar a fala, usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos <input type="checkbox"/> Considerar os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada. <input type="checkbox"/> Monitorar seu desempenho oral levando em conta a reação dos interlocutores e ajustando o planejamento prévio, quando necessário. <input type="checkbox"/> Considerar possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos lingüísticos. <input type="checkbox"/> Redigir textos, estruturando-os de maneira a assegurar a coerência e coesão, procurando garantir: <ul style="list-style-type: none"> ▪ a relevância das partes e dos tópicos, em relação ao tema e propósito do 	<p>dicionário ou enciclopédia;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ leitura de revisão: identificar e corrigir num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido; ▪ leitura item a item obedecendo a contatos que pressupõe ordenação; ▪ emprego de estratégias não lineares durante o processamento de leitura; ▪ formulação de hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura; ▪ validação ou formulação de hipóteses a partir das novas informações obtidas durante o processo de leitura; ▪ avanços ou retrocessos durante a leitura, em busca de informações esclarecedoras; ▪ construção de sínteses parciais de partes do texto; ▪ inferências do sentido de palavras a partir do contexto; ▪ consultar a outras fontes, em busca de informações; ▪ estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outro texto; ▪ levantamento e análise de indicadores lingüísticos e extralingüísticos presentes no texto, para identificar o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de: <ul style="list-style-type: none"> - confrontá-lo com o de outros textos; - confrontá-lo com outras opiniões; - posicionar-se criticamente diante dos outros. <input type="checkbox"/> Reconhecimento de diferentes recursos 	
--	---	--	--

	<p>texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ a explicação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação, e de relações entre expressões, mediante recursos lingüísticos apropriados. <p><input type="checkbox"/> Realizar escolhas estatísticas ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação.</p> <p><input type="checkbox"/> Respeitar as convenções da modalidade escrita, quando for o caso.</p> <p><input type="checkbox"/> Analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.</p> <p><input type="checkbox"/> Apropriar-se de um conjunto de instrumentos que permita a realização da reflexão e da análise lingüística.</p> <p><input type="checkbox"/> Constituir um corpo de conhecimentos relevantes sobre o funcionamento da linguagem e o sistema da língua.</p> <p><input type="checkbox"/> Reconhecer a partir da percepção da variedade lingüística, os valores sociais nela implicados e, conseqüentemente, o</p>	<p>expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto, ou de seu autor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ planejamento prévio da fala em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; ▪ redação de textos considerando suas condições de produção: <ul style="list-style-type: none"> - finalidade; - especificidade do gênero; - lugares preferenciais de circulação; - interlocutor eleito. <p><input type="checkbox"/> Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisão geral de classe das palavras. ▪ Verbo. ▪ Revisão. ▪ Modo imperativo. ▪ Elementos formadores. ▪ O significado da palavra: sinônimo, antônimo, parônimo e polissemia. ▪ Conotação e denotação. ▪ Sentido literal ou figurado das palavras ou expressões. ▪ Derivação por sufixação, prefixação, sufi- 	
--	---	--	--

	<p>preconceito contra as formas populares, em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Revisar o conteúdo morfossintático do ciclo anterior. □ Ampliar o repertório lexical e produzir construções sintáticas mais complexas. □ Utilizar corretamente o sistema grafonêmico da língua, bem como as convenções ortográficas. 	<p>xação e prefixação, justaposição e aglutinação.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrangeirismos e brasileirismos, neologismos, gírias e onomatopéias. ▪ Pronomes relativos. ▪ Conjunções (coordenativas e subordinativas) ▪ Frase, oração/período. ▪ Termos essenciais da oração: <ul style="list-style-type: none"> - sujeito (classificação) - predicado (nominal, verbal e verbo-nominal). - objeto direto, objeto indireto e predicativo do sujeito. ▪ Período composto por coordenação. ▪ Oração coordenada sindética e assindética. ▪ Período composto por subordinação: <ul style="list-style-type: none"> - orações subordinadas substantivas; - orações subordinadas adjetivas; - orações subordinadas adverbiais. ▪ Concordância nominal. ▪ Concordância verbal. ▪ Sintaxe de regência. 	
--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none">▪ Colocação de pronomes oblíquos átonos:<ul style="list-style-type: none">- próclise;- mesóclise;- ênclise. ▪ Crase. ▪ Figuras de linguagem.	
--	--	--	--

ANEXO 2

Dados da população residente do bairro da escola pesquisada, de 5 ou mais anos de idade, alfabetizada e a taxa da alfabetização

POPULAÇÃO RESIDENTE , DE 5 ANOS OU MAIS DE IDADE, ALFABETIZADA E TAXA DE ALFABETIZAÇÃO			
GRUPO POR IDADE	POPULAÇÃO	TOTAL ALFABETIZADA	ALFABETIZAÇÃO %
TOTAL	6.481	6.066	93,60
05 a 09 anos	564	374	66,31
10 a 14 anos	514	505	98,25
15 a 19 anos	524	519	99,04
20 a 24 anos	619	608	98,22
25 a 29 anos	616	606	98,37
30 a 34 anos	603	585	97,01
35 a 39 anos	575	558	97,04
40 a 44 anos	447	436	97,54
45 a 49 anos	377	367	97,34
50 a 54 anos	385	365	94,80
55 a 59 anos	345	324	93,91
60 a 64 anos	283	264	93,28
65 a 69 anos	256	238	92,97
70 a 74 anos	165	145	87,87
75 a 79 anos	112	98	87,50
80 anos ou mais	96	74	77,08

Fonte: IBGE - 1991 Tabulação: SECITEC - PMN

ANEXO 3

Número de Alunos e Professores por Segmento de Ensino na Rede Municipal de Educação de Niterói

	Número de Alunos	Número de Professores
Educação Infantil	5.182	258
Ensino Fundamental (Regular)	15.149	807
Ensino Fundamental (EJA)	1.924	96
Total	22.255	1.161

FONTE: Quadro Geral de Aproveitamento Escolar da FME/abril/2003

ANEXO 4

Dados Gerais da Escola Municipal Beta

Tabela 1: Caracterização do corpo docente da escola

Número de Professores	18	
Sexo	Masculino	0
	Feminino	18
Idade	Entre 25 e 35 anos	11
	Entre 36 e 45 anos	02
	Entre 46 e 55 anos	04
	Acima de 56 anos	01
Grau de Instrução	2º Grau	02
	Normal Superior	02
	Graduação	11
	Especialização	03
Tempo na Rede Municipal de Niterói	Menos de 1 ano	05
	Menos de 4 anos	04
	Entre 9 e 5 anos	05
	Entre 19 e 10 anos	01
	Mais de 20 anos	03
Tempo na Escola	Menos de 1 ano	05
	Entre 4 e 1 ano	07
	Entre 10 e 5 anos	04
	Há 15 anos	02

FONTE: Arquivo de professores

Tabela 2: Número de turmas por ano escolar

Educação Infantil	Manhã		02
	Tarde		01
1º Ciclo	Manhã	1º ano	02
		2º ano	02
		3º ano	01
	Tarde	3º ano	01
2º Ciclo	Tarde	4º ano	01
		5º ano	02

FONTE: Dados fornecidos pela Secretária da Escola

Tabela 3: Ocupação dos pais dos alunos de 1º ciclo da Escola Beta

Acompanhante	02
Balconista	01
Cabeleireira	01
Comerciante	01
Copeira	01
Cozinheira	03
Doméstica	02
Dona da Casa	10
Funcionário Público	01
Garçõnete	01
Gerente	02
Pintor	01
Recepcionista	03
Secretária	01
Técnico	01
Vendedor (a)	01
Não Declarada	111

FONTE: Fichas dos alunos

ANEXO 5

Numeração da transcrição das entrevistas realizadas

Entrevista 1: Diretora da Escola (7p.)

Entrevista 2: Professora Ludimila (6p.)

Entrevista 3: Professora Marisa (7p.)

Entrevista 4: Professora Paula (6p.)

Entrevista 5: Vice-presidente da Associação de Moradores/ Agente Administrativo da Escola (6p.)

Entrevista 6: Entrevista coletiva com as Professoras Ludimila, Paula e Marisa (12p.)

OBS. Na transcrição das entrevistas, as pausas foram marcadas por ... A utilização de (...) ocorreu apenas quando trechos dos textos produzidos foram destacados.