

## 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 Marisa<sup>1</sup>. 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).

---

<sup>1</sup> 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-los<sup>2</sup>. 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*

---

<sup>2</sup> 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 errado  
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 errado 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 anestesiar 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 pesquisado<sup>3</sup>, 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

---

<sup>3</sup> 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 besteirolas 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 cai<sup>4</sup>

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

---

<sup>4</sup> 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*<sup>5</sup>. A seguir, as crianças deram início ao teatro. Com um figurino impecável<sup>6</sup>, 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

---

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> 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 Goulart<sup>7</sup>. 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.

---

<sup>7</sup> 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 turno<sup>8</sup>. 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

---

<sup>8</sup> 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 déficit<sup>9</sup>. O discurso que defende tal teoria não faz parte apenas da fala dessa professora. É uma

---

<sup>9</sup> 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 continuada<sup>10</sup> 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.

---

<sup>10</sup> 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.