

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAURA MARIA BASSANI MURI PAIXÃO

**PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA E ESCRITA NO QUARTO E NO
QUINTO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM ESCOLAS PÚBLICAS DO
MUNICÍPIO DE VITÓRIA(ES)**

VITÓRIA

2014

LAURA MARIA BASSANI MURI PAIXÃO

**PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA E ESCRITA NO QUARTO E NO
QUINTO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM ESCOLAS PÚBLICAS DO
MUNICÍPIO DE VITÓRIA(ES)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Culturas, Currículo e Formação de professores.

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste.

VITÓRIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P149p Paixão, Laura Maria Bassani Muri, 1967-
Práticas docentes de leitura e escrita no quarto e quinto anos
do Ensino Fundamental, em escolas públicas do município de
Vitória (ES) / Laura Maria Bassani Muri Paixão. – 2014.
194 f.: il.

Orientador: Erineu Foerste.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Ensino Fundamental. 2. Escrita. 3. Leitura. 4. Professores
– Formação. I. Foerste, Erineu, 1961-. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

LAURA MARIA BASSANI MURI PAIXÃO

PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA E ESCRITA NO 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA(ES)

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 26 de setembro de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA



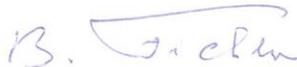
Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Edênize Ponzo Peres
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Bernd Fichtner
Universidade de Siegen - Alemanha

A meus pais que, abaixo de Deus, deram-me a oportunidade da vida.

A meu filho Matheus, a quem a vida me deu a oportunidade.

A meu esposo, Matuzalén Paixão, amor, carinho, dedicação, companheirismo, vida.

Às professoras do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental que fazem de sua profissão instrumento de vida e de oportunidade para todos.

AGRADECIMENTOS

Diante da solidão característica da trajetória da elaboração de uma dissertação de mestrado, a presença de Deus foi imprescindível para que chegássemos até aqui. Devido a isso, quero agradecer exclusivamente a Ele.

Agradeço exclusivamente a Ele, por ter permitido que algumas pessoas fossem para mim como anjos, a quem devo a conclusão deste trabalho, e qualquer tentativa de agradecimento se faz insuficiente perante a importância que tiveram.

Primeiramente agradeço ao Pai pelo meu orientador, o Professor Doutor Erineu Foerste, por ter acreditado nesta pesquisa de mestrado, acolhendo-me generosamente no Grupo de Pesquisa que coordena denominado Culturas, Parcerias e Educação do Campo, mesmo que minha experiência docente fosse toda vivenciada na metrópole, além da recepção em sua casa até altas horas da noite, quando tive várias vezes o privilégio de suas explicações em co-orientação por parte da cordialidade e doçura de sua esposa, que é uma querida, a Professora Doutora Gerda Margit Schütz-Foerste. Todo esse carinho só veio a fortalecer a admiração e o respeito que eu já nutria por eles há algum tempo.

Por falar em recepção calorosa, agradeço a Deus pela oportunidade ímpar de almoçar junto ao seio familiar do Professor Doutor Bernd Fichtner, em Siegen-Alemanha, onde fui alimentada não só física como também academicamente, novamente com dupla ou tripla orientação: dele, de sua esposa Maria Benites, e do meu orientador, além das contribuições das parceiras de Grupo de Pesquisa Jandira Marquardt Dettman, Sintia Bausen Kuster e Adriana Vieira Guedes Hartuwig. Sou ainda mais grata a Deus por poder contar com a preciosa presença desse Professor, compondo a banca examinadora da presente pesquisa.

Pelas contribuições, nos momentos de qualificação do projeto de pesquisa e da defesa da dissertação, das Professoras Dr^a Cleonara Maria Schwartz e Dr^a Edenize Ponzó Peres.

Agradeço também ao Pai celeste pela alegria de conhecer pessoas tão generosas e acolhedoras como os professores alemães, que já têm muito do nosso jeito brasileiro, Elke e Edmund Wild, sem os quais nossa missão acadêmica germânica não seria possível.

Deus, obrigada pelos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, pelo cuidado e atenção.

Pelos colegas do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo, pelo carinho e pelos momentos de companheirismo na militância por tão significativa causa, em especial, Walkyria Barcelos Sperandio e Júlio de Souza Santos, pelo incentivo e imprescindíveis contribuições.

Pelos funcionários da SEME/PMV, diretores, pedagogas e professoras das escolas pela acolhida compreensiva, pela atenção e colaboração.

Pelos colegas da turma 26 do Mestrado PPGE-UFES, pela alegria, cumplicidade e momentos inesquecíveis.

Obrigada pelos amigos e familiares que me incentivaram nos momentos de construção desta pesquisa, em especial meus sobrinhos Allisson, Lucas, Pedro, e meus amigos Júlia e Arthur, pois sua alegria e dedicação me fortaleceram para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida na linha Cultura, Currículo e Formação de Educadores, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, tem como objetivo investigar práticas docentes consideradas pelas professoras do 4º e 5º anos do EF como promotoras de leitura e escrita em escolas do Sistema Municipal de Educação Vitória(ES). Apoiamo-nos, para isso, na base teórica da perspectiva histórico-cultural a partir de Bakhtin (2003, 2010); Freitas (2007, 2012) e Fichtner (2012). Levamos em consideração os conceitos de sujeito, linguagem e texto desenvolvidos por Bakhtin (2003, 2010); de educação e dialogicidade em Freire (1967, 1987, 1997, 2010); e de parceria em Foerste (2005); dentre outros, no sentido de buscar respostas para as perguntas: que práticas docentes estão sendo consideradas pelas professoras desses dois anos de escolarização como promotoras de leitura e escrita? Que políticas têm promovido tais práticas? Quem são os beneficiados/prejudicados por tais formas de ensinar? A pesquisa se deu por meio de um estudo de caso realizado durante o ano letivo de 2013 com docentes que atuam junto às turmas em questão, em duas escolas do EF. Utilizamos como procedimentos para a produção de dados a observação participante, o questionário, a entrevista, o acompanhamento de atividades desenvolvidas nos cadernos de alunos e a análise documental. A análise dos dados foi organizada a partir das categorias sujeito, linguagem e texto. Os resultados evidenciam que, conforme a concepção bakhtiniana de linguagem e a freireana de educação, as práticas docentes observadas ainda não sinalizam a promoção da leitura e da escrita junto aos alunos do 4º e 5º anos EF, sendo necessário para isso que se repensem as políticas públicas, em especial as voltadas para a formação de professores, com o intuito de beneficiar os estudantes oferecendo-lhes uma formação que lhes permita ter a consciência de que o centro de gravidade da linguagem não reside nas normas, mas na significação que essa forma adquire no contexto, na interação com outros sujeitos.

Palavras-chave: Práticas de leitura e escrita – Ensino Fundamental – Formação de professores.

ABSTRACT

This research, developed on line of Culture, Curriculum and Teachers' Formation, by the Federal University of Espirito Santo's Postgraduate Program, aims to investigate the teaching practices considered by teachers of 4th and 5th years of Elementary School as promoters of reading and writing on Municipal Education System of Vitoria (ES) schools. For this, we use the theoretical base of historical and cultural perspective starting with Bakhtin (2003, 2010); Freitas (2007, 2012) e Fichtner (2012) to support us. We considered the concepts of subject, language and texts developed by Bakhtin (2003, 2010); of education and dialogicity on Freire (1967, 1987, 1997, 2010); and of partnership in Foerste (2005). Among others, to search answers to the following questions: what teaching practices are been considered by the teachers of two years of schooling as promoters of reading and writing? What policies have promoted those practices? Who are the benefited/harmed by those policies? The research was made through a case study performed during all the school year 2013 with teachers that work together to the referred classes on two schools of Elementary School. We use the participant's observation, questionnaire, interview, monitoring of the developed activities on students notebook and documents' analysis as procedures for the data's production. The data analysis was organized starting the subject, language and text categories. The results show that, according with language conception of Bakhtin and Freire's education conception, the teaching practices observed don't signal yet the promotion of reading and writing with students of 4th and 5th years of Elementary School. For this, is necessary to rethink public policies, especially the ones directed to training teachers with order to benefit the students offering a training that allow them to have the conscience that the gravity center of the language is not in the rules, but at the signification that this shape acquires on the context, in interaction with other subjects.

Keywords: Reading and writing practices – Elementary School – Training teachers.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Região Metropolitana da Grande Vitória.....	69
Mapa 2: Distribuição dos CMEIs e EMEFs do município de Vitória(ES).	71
Mapa 3: Mapa das Regiões Administrativas de Vitória(ES)	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Equipamentos públicos de educação no Município de Vitória	744
Tabela 2 Oferta de vagas do Processo Seletivo do curso de mestrado PPGE-UFES 2015	80
Tabela 3 Tipos de atividades desenvolvidas nos cadernos de língua portuguesa, durante todo o ano letivo 2013	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Reportagem do Jornal alemão Giessener Anzeiger.....	83
Figura 2: Atividade de cópia comumente realizada pelos alunos do 4 ^o e 5 ^o anos da escola A.....	128
Figura 3: Típica Atividade de interpretação de texto realizada tanto na escola A quanto na B.....	131
Figura 4: Continuidade da atividade iniciada na página anterior.....	132
Figura 5: Atividade de leitura, seguida de cópia de texto desenvolvida na escola B.....	138

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BU – Bloco Único
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE – Centro de Educação
CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
COMEV – Conselho Municipal de Educação de Vitória
DCEFV – Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Vitória (ES)
DEF – Divisão de Ensino Fundamental EF
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
FAE – Associação Franciscana de Ensino
GEF – Gerência de Ensino Fundamental
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Mat. – Turno Matutino
MEC – Ministério de Educação e Cultura
NEE – Necessidade Educativas Especiais
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PMV – Prefeitura Municipal de Vitória
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

RA – Região Administrativa

SEE-MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SEME – Secretaria Municipal de Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Vesp. – Turno vespertino

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	18
1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA E SUA ORIGEM	21
1.1.1 O Tema desta investigação	21
1.1.2 A contextualização do tema	21
1.1.3 O Problema da pesquisa	34
1.1.4 Os objetivos do estudo	34
1.1.4.1 O Objetivo Geral	34
1.1.4.2 Os objetivos Específicos	34
2 A EDUCAÇÃO PÚBLICA ESCOLAR E O PROBLEMA DA ALFABETIZAÇÃO	35
3 A INTERLOCUÇÃO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA	45
3.1 AS DISSERTAÇÕES E TESES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGGE) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	46
3.2 OS PERIÓDICOS.....	54
4 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA 59	
4.1 A PESQUISA	59
4.2 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA.....	60
4.3 O LOCAL DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	67
4.3.1 Vitória (ES) e sua organização administrativa e educacional	67
4.3.2 Docentes da rede municipal que atuam no 4º e 5º anos EF ...	76
4.3.3 As escolas pesquisadas	84
4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	89
4.5 OS PRESSUPOSTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	91
4.5.1 As concepções de sujeito, de linguagem e texto	91
4.5.2 As concepções de sujeito, linguagem, texto e seus efeitos na escola e na sociedade	97

4.5.3 Possibilidades de diálogos para o ensino de leitura e escrita na escola.....	98
5 PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA(ES): PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	100
5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PROMOTORAS DAS ATUAIS PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA E ESCRITA NO 4º E 5º ANOS EF EM ESCOLAS DA SEME/PMV	101
5.2 SUJEITO, LINGUAGEM E TEXTO: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DAS PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA E ESCRITA NO 4º E 5º ANOS EF EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA(ES).....	118
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	150
APÊNDICES	162
APÊNDICE A – Cartas de apresentação: à Secretária de Educação SEME/PMV.....	163
APÊNDICE B – Carta de apresentação à Subsecretária Pedagógica.....	164
APÊNDICE C – Carta à Subsecretária de Gestão Escolar.....	165
APÊNDICE D – Carta de apresentação ao Diretor da escola.....	166
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	167
APÊNDICE F – Consentimento Livre e Esclarecido	168
APÊNDICE G – Questionário Dirigido aos Sujeitos da pesquisa/Entrevista Semiestruturada realizada com as professoras observadas em duas escolas SEME/PMV.....	169
APÊNDICE H – Plano para Entrevista Semi-Estruturada	172
APÊNDICE I – Gráficos elaborados a partir das respostas das 44 professoras de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental aos Questionários da pesquisa...	174
APÊNDICE J Atividades realizadas anteriormente à Pesquisa de Campo nas duas escolas.....	183
APÊNDICE K Tradução da reportagem de nossa visita a uma escola de Educação Básica na Alemanha	185
APÊNDICE L: Conteúdos Programáticos Escola B	187

APÊNDICE M Escolas Municipais de Ensino Fundamental	189
APÊNDICE N Calendário Escolar 2013	194

Estudar a língua é tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação.

Dentro de tal concepção, já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas a que estamos habituados, seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares. No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças.

João Wanderley Geraldi

1 APRESENTAÇÃO

Por meio desta dissertação de Mestrado, apresentamos nossa pesquisa, que faz parte de um conjunto de produções acadêmicas desenvolvidas na linha Culturas, Currículo e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Trata-se de um estudo de caso que tem por objetivo analisar as práticas docentes consideradas pelas professoras¹ do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental²(EF) como promotoras de leitura e escrita (sendo estas duas aqui concebidas como “momentos inseparáveis de um mesmo processo – o da compreensão e o domínio da língua e da linguagem” (FREIRE, 1983, p. 56) em escolas do Sistema Municipal de Educação de Vitória(ES).

A escolha do objeto da presente pesquisa se justifica por diversos fatores, tais como o grande desafio que sempre foi e continua sendo o ensino da leitura e da escrita, em especial nas séries iniciais do EF, dando destaque aqui ao 4º e 5º anos, uma vez que as pesquisas acadêmicas ainda não apresentaram estudos voltados para analisar este tema com as lupas ajustadas para os anos escolares aqui investigados, fator que poderá ser comprovado na revisão acadêmica deste estudo; o fato de esse assunto fazer parte de toda a minha

¹ Optamos por utilizar nesta pesquisa o termo professora, no feminino, devido ao número significativo de professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

² Hoje essas turmas são denominadas 4º e 5º ano – conforme Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que define a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração; Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que tornou obrigatória a matrícula de crianças aos seis anos completos neste nível de escolarização formando as turmas agora denominadas 1º ano; e Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que chamou a atenção para a matrícula das crianças aos seis anos e determinou o prazo até 2010 para que os sistemas e redes de ensino se adequassem). Devido a essa legislação e com o intuito de facilitar o entendimento do presente texto, vou definir as séries em questão a partir da denominação Ensino Fundamental de 9 anos, ou seja, 4º e 5º anos.

experiência docente, um trajeto percorrido durante vinte e três anos nesse sistema educacional nas turmas em questão; a constatação das peculiaridades e demandas das séries analisadas, uma vez que são turmas constituídas por sujeitos que já passaram por diferentes experiências de apropriação de leitura e escrita desde que ingressaram no Ensino Básico, fazendo com que esta seja uma oportunidade para promover reflexões e problematizações, buscando unir esforços e vozes, com o intuito de (re)pensar ações pedagógicas que visem ao fortalecimento dos passos dados até aqui com as crianças; de resgatar o que ficou pelo caminho; e problematizar o que ainda se faz necessário caminhar, a fim de que se efetivem, entre os anos iniciais e o 4º e 5º anos do ensino fundamental, eventos dialógicos (BAKHTIN, 2003; 2010³), de real interação entre sujeitos sociais a partir das práticas docentes de leitura e escrita.

A base teórica adotada neste estudo apoiou-se na perspectiva histórico-cultural (BAKHTIN, 2003, 2010³; FREITAS, 2002, 2012; FICHTNER, 2012), por considerarmos que esta apresenta importantes pistas que nos ajudam a investigar e a entender as relações entre escola, ensino e sociedade, uma vez que a apropriação do conhecimento é resultado do desenvolvimento histórico e cultural da humanidade.

A modalidade de pesquisa adotada é o estudo de caso (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995; 2005; 2007). Assim sendo, a produção dos dados se deu por via de observação (FREITAS, 2002) participante (ANDRÉ, 2007, BOGDAN, BIKLEN, 1994) em salas de aula de 4º e 5º anos em duas escolas de Ensino Fundamental; de entrevistas semiestruturadas e estruturadas (MOREIRA e CALEFFE, 2008) (APÊNDICE H) com os sujeitos da pesquisa em observação; aplicação de um questionário (SARMENTO, 2003) junto a 44 (quarenta e quatro) das 244 (duzentas e quarenta e quatro) docentes que atuam no 4º e 5º anos do EF desta Secretaria Municipal de Educação (SEME/PMV) (APÊNDICE G); análise dos procedimentos de ensino relacionados à leitura e escrita

³ Vale aqui salientar que esta obra teve sua publicação original em 1929, mas só chegou ao Brasil, pela primeira vez, em 1979, quando traduzida por Michel Lahud e Yara Frateschi a partir da edição francesa (Paris, Les Editions de Minuit, 1977).

Fonte: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero43/brabaj.html>

presentes no cadernos de alunos das turmas acima citadas; além de análise de documentos (GIL, 2010; Michel, 2009) produzidos por legisladores nacionais e municipais, voltados para esse fim.

Os dados foram analisados à luz dos conceitos de sujeito, linguagem e texto, desenvolvidos por Bakhtin (2003, 2010), e, por não terem sido as ideias desse autor direcionadas necessariamente à educação (FICHTNER, 2012), buscamos uma mediação a partir de Possenti (1993), Geraldi (1996; 1999; 2010), Koch (2006); dos conceitos de ensino e dialogicidade em Freire (1967; 1983; 1997; 2010), dentre outros que dialogam com a temática pesquisada, no sentido de responder aos questionamentos que venham a surgir no decorrer do estudo.

Para atingir os objetivos propostos, organizamos a produção escrita da pesquisa em sete capítulos que apresentamos como tentativa de compartilhar as análises que contribuíram para pensar as práticas docentes de leitura e escrita no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Neste primeiro capítulo do percurso investigativo, apresentamos o problema da pesquisa, seu objetivo geral e os específicos, assim como também o tema, na tentativa de contextualizá-lo, deixando a marca da vivência educacional por nós experimentada durante os vinte e três anos em que viemos nos constituindo como professora de leitura e escrita junto ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Vitória(ES).

Em seguida, com o intuito de situarmos historicamente as discussões apresentadas no presente estudo, tentamos, no segundo capítulo, refletir acerca das ideias e concepções de alfabetização que se fizeram hegemônicas nos últimos anos em nosso país.

Situamos no terceiro capítulo o diálogo com alguns trabalhos de pesquisa que também investigaram práticas de leitura e escrita produzidos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, por compreendermos que essas discussões garantem um contorno mais preciso de como esse objeto vem sendo investigado no Espírito

Santo, assim como alguns artigos relativos ao tema aqui analisado publicados em periódicos, valendo destacar que tais estudos evidenciam a existência de lacunas referentes à continuidade, à integração, à articulação do trabalho desenvolvido pelos professores do 1º ao 5º ano do EF, quanto às práticas de leitura e escrita, fator que se faz o problema da presente pesquisa.

No quarto capítulo apresentamos o percurso metodológico empreendido na investigação, que se caracteriza como estudo de caso de cunho qualitativo sobre práticas docentes de leitura e escrita no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em escolas do município de Vitória(ES). Aqui explicitamos a maneira como ocorre nossa inserção em campo; assim como a produção de dados; a caracterização do município que se fez campo para nosso estudo; as escolas estudadas e os sujeitos participantes desta investigação em seus aspectos sociais, culturais, econômicos; os pressupostos teórico metodológicos com quem dialogamos nesta pesquisa.

No quinto capítulo trazemos uma discussão sobre as práticas de leitura e escrita observadas durante o período de inserção em campo, assim como sobre as políticas promotoras de tais formas de ensino.

No sexto e último capítulo deixamos nossas considerações finais, onde tivemos a oportunidade de registrar nossas compreensões a partir do que foi aqui estudado.

1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA E SUA ORIGEM

1.1.1 O Tema desta investigação

Esta pesquisa tem como tema as práticas docentes consideradas pelas professoras do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental como promotoras de leitura e escrita, em escolas do Sistema Municipal de Vitória-ES.

1.1.2 A contextualização do tema

Eu ia muito à ópera, no Teatro da Ópera de Lisboa. Ia lá para o 'galinheiro', para a parte de cima do teatro, onde via o

camarote real que começava embaixo, se estendia até lá em cima e fechava com uma coroa, uma coroa dourada enorme. Coroa esta, que, vista do lado da plateia, do lado dos camarotes, era magnífica. Mas do lado em que nós estávamos não era, porque a coroa só estava feita em três quartas partes. E dentro era oca, e tinha teias de aranha, e tinha pó. Isso foi uma lição que eu nunca esqueci: para conhecer bem as coisas, há que dar-lhes a volta. Dar-lhes a volta toda.

José Saramago

Nossos governantes constantemente insistem em nos apresentar, por meio de seus documentos oficiais, sejam eles de âmbito federal, estadual ou municipal, dados sobre a educação escolar brasileira que apontam avanços “magníficos” na qualidade do ensino⁴. No entanto, o presente estudo é proposto como um esforço junto a inúmeros pesquisadores que procuram compreender as contradições existentes no interior das escolas públicas e suas motivações quanto às práticas de leitura e escrita, bem como suas implicações no processo de formação dos sujeitos desde os anos iniciais do EF. Tais contradições já são conhecidas há décadas, como podemos ver a partir de Paro (2000)

A situação precária em que se encontra o ensino público, em especial de 1º grau, no Brasil, é fato incontestável, cujo conhecimento extrapola o limite dos meios acadêmicos, expandindo-se por toda a população. A situação também não é nova, persistindo por décadas, com tendência de agravamento dos problemas e carências, sem que o Estado tome medidas efetivas visando a sua superação.

Esse fato leva a se colocarem sérias dúvidas a respeito do real interesse do Estado em dotar a população, em especial as amplas camadas trabalhadoras, de um mínimo de escolaridade, expresso na própria Constituição, mas que não encontra correspondente em termos de sua concretização. Parece, assim, que o caso da educação escolar constitui apenas mais um dos exemplos do descaso do poder público para com os serviços essenciais a que a população tem direito, como saúde, saneamento, moradia, etc. (PARO, 2000, p. 19)

⁴ Segundo o BRASIL/ Ministério de Educação e Cultura (MEC)/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) (2012), a taxa de escolarização líquida do Ensino Fundamental (6 a 14 anos) passou de 93,8% em 2003 para 95,3% em 2009. Outro dado apresentado demonstra que a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) evoluiu de 3,8 em 1997 para 4,6 em 2009.

(Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios (PNAD)/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Elaboração: MEC/ INEP, (maio de 2012).

Assim sendo, os que estão no poder não querem deixar seus camarotes, não querem ver a educação brasileira a partir de outro ponto de vista, fazendo, intencionalmente, com que o quadro permaneça o mesmo, ou que fique ainda pior, como nos mostra Maria Helena de Souza Patto (1999) na introdução de seu livro *A produção do fracasso escolar*.

[...] Ao longo dos sessenta anos que nos separam do início da instalação de uma política educacional no país, sucessivos levantamentos revelam uma cronificação deste estado de coisas praticamente imune às tentativas de revertê-lo, seja através da subvenção de pesquisas sobre suas causas, seja pelo caminho de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais (PATTO, 1999, p. 19).

E, num de seus estudos realizados dez anos mais tarde, vemos que as promessas contidas nessas reformas educacionais não se concretizaram:

[...] chegamos ao século XXI com mais de 90% das crianças brasileiras em idade escolar incluídas no ensino fundamental. Mas desses 90%, a maioria frequenta escolas cuja precariedade educacional não lhes permite nem mesmo o manejo da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas. Desses 90%, é cada vez maior o número dos que as frequentam apenas como condição para receber uma bolsa-família miserável que dá continuidade à transformação dos direitos sociais em favor dos poderosos, marca registrada, desde sempre, da relação de classes no país. Se hoje temos cerca de 14,6 milhões de brasileiros acima de 15 anos de idade que não sabem ler e escrever, tudo indica que este número está em franca expansão (PATTO, 2009, p. 187).

A partir dos estudos dessa autora e de muitos outros, como Freire (1967; 1983; 1997; 2010), Freitas (1989), Kramer & Souza (1996), Geraldi (1999, 2010), Algebaile (2009), fica evidente que os baixos índices de desenvolvimento dos nossos estudantes estão sempre associados ao fracasso na alfabetização e no acesso à leitura e à escrita, e que os maus resultados escolares são quase sempre atribuídos às dificuldades dos alunos, de seus familiares, ou de seus professores e pedagogos, não se questionando os demais envolvidos nesse processo educacional. Tais autores denunciam concepções defendidas por nossos governantes em seus documentos oficiais que parecem gerar, não por acaso, explicações que, além de justificadoras de um sistema econômico perverso, isentam o Estado da responsabilidade de efetivar condições de ensino nas instituições escolares.

Freitas (1989) deixou claro que “[...] os índices do analfabetismo no Brasil mantêm-se os mesmos desde longa data [...]”, e que,

[...] a partir disso, pode-se inferir que, na realidade, os dirigentes do país não têm interesse em acabar com o analfabetismo (p.11).

Essa autora ainda afirma que

[...] a solução para o analfabetismo não consiste apenas no aumento quantitativo de oportunidade de ingresso na escola; o problema é muito mais complexo: refere-se à qualidade e à eficiência da própria escola.

Assim como Freire (1984), acreditamos que o analfabetismo não seja uma doença ou “erva daninha”, nem resultado da incapacidade dos homens. Aqui o analfabetismo é discutido como uma das características mais marcantes de uma educação que oprime e cria dependência.

Esses estudos evidenciam que o acesso à leitura e à escrita é um dos principais fios que precisam ser desenrolados, pois

Entre os graves problemas historicamente enfrentados pela escola brasileira coloca-se o do fracasso na alfabetização e no acesso à leitura/escrita. Apesar dos esforços, seja no nível da pesquisa, seja no nível da intervenção educacional, é fato inegável que nossa população não tem garantia de acesso à leitura e à escrita (KRAMER & SOUZA, 1996. p. 13).

Geraldi (1999, p. 39) também avalia que

No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já nos habituamos a chamar de ‘crise do sistema educacional brasileiro’, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. Não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na ‘era da comunicação’, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar lingüisticamente uma sentença. E, para comprovar tais afirmações, os exemplos são abundantes: as redações de vestibulandos, o vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável facilmente pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção, etc.

A leitura dessas e de outras obras, como as de Saviani (2007) e Freitas (2002, 2012), só veio a fortalecer o interesse, que já vinha me acompanhando em meu percurso profissional, uma vez que, assim como todo professor e toda

professora, também me inquieto diante de muitas questões presentes no quadro educacional da atualidade.

Venho fazendo reflexões sobre tal assunto desde que, em fevereiro de 1985, iniciei o curso do Magistério numa escola pública de Vila Velha. Dei prosseguimento a meus estudos e, em dezembro de 1990, terminei a graduação em Licenciatura Letras Português, pela Universidade Federal do Espírito Santo. Desde fevereiro do ano seguinte, venho me constituindo como professora efetiva no Sistema Municipal de Vitória, nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental (EF), em escolas das redes pública e particular; e do Ensino Médio (EM) na rede privada, todos no município de Vitória, tendo a oportunidade de fazer parte do processo de apropriação da leitura e da escrita junto a crianças, adolescentes e jovens. Sendo assim, já atuei como professora de leitura e escrita por todo o Ensino Fundamental e Médio.

No início do ano letivo de 1991, fui lecionar junto a três turmas, naquela época denominadas quarta série do EF (uma vez que as aulas eram divididas pelas áreas do conhecimento já nessa série, sendo eu responsável pelo ensino de Língua Portuguesa) numa escola municipal, localizada no bairro São Pedro; e quatro turmas do Ensino Médio numa escola da rede privada, em Jardim da Penha, alimentada academicamente pelos pressupostos do teórico Ferdinand de Saussure, o representante mais eminente do objetivismo abstrato já severamente criticado pelo filósofo da linguagem, o russo Mikhail Bakhtin, desde as primeiras décadas do século XX; entretanto tais estudos ainda não tinham chegado ao conhecimento dos brasileiros, e muito menos dos professores dos sistemas educacionais públicos e privados do município em questão.

Particpei também da elaboração do documento denominado Diretrizes Curriculares do município de Vitória, em 2004, junto a um grupo de professores deste sistema de ensino, assessorado por professores do Centro de Educação da UFES. Foi nessa ocasião que tomamos conhecimento dos estudos do autor com quem dialogamos nesta pesquisa, Mikhail Bakhtin. Tive ainda a chance de fazer parte de momentos de diálogo com meus pares, uma vez que coordenei e também ministrei Encontros de Formação Continuada de Professoras das

séries iniciais e finais do EF nessa mesma rede municipal, e do EM da rede privada, cujo tema girava em torno do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Pude ainda representar minhas colegas em Fóruns de Alfabetização, Leitura e Escrita (em nível municipal e estadual), sempre procurando embasar minha participação nesses eventos a partir de uma escuta criteriosa e atenta dos(as) professores(as) por mim representados e das aproximações teóricas abordadas.

No período compreendido entre janeiro de 2006 a janeiro de 2009, atuei como assessora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória – SEME/PMV, podendo, a partir dessa oportunidade, conhecer a realidade de muitas escolas desse sistema municipal.

De fevereiro de 2009 até março de 2012, voltei a atuar somente como professora do 5º ano do Ensino Fundamental, numa escola da rede municipal de Vitória. Já o fazia desde 1991, mas, naquela época, também dividia meu tempo em outras escolas com outros níveis de ensino no contraturno, uma vez que, como é de conhecimento geral, a remuneração docente não é compatível com a possibilidade de trabalhar em apenas um horário.

Nessa escola em que atuei somente com o 5º ano, tive a oportunidade de fazer parte de um grupo constituído por oito professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental (EF), sendo eu a única professora que não era graduada no curso de Pedagogia, uma vez que minha formação é, conforme já foi dito, Magistério e Letras Português.

Tal peculiaridade acadêmica me deu subsídios para propor a pesquisa de mestrado que ora apresento, pois, devido a essa formação inicial, eu sentia mais segurança do que minhas colegas para trabalhar algumas questões relativas ao processo de apropriação de leitura e escrita, entre os alunos do 4º e do 5º ano do EF.

Quando destaco no parágrafo anterior que eu tinha mais facilidade para atuar diante de ‘algumas questões’ ligadas ao ensino de leitura e escrita nos anos

escolares aqui investigados, refiro-me às situações em que me deparo com alunos que chegam a essas turmas sem saber ler ou escrever, uma vez que a minha formação Magistério/Letras não me oportunizou ter acesso às discussões e estudos voltados a essa etapa do processo de apropriação de leitura e escrita. Essa situação sempre me impôs inquietação e uma responsabilidade muito grande diante daquele grupo docente.

Em muitos momentos de planejamento, de recreio, em conversas informais no corredor da escola, em encontros de formação continuada na SEME, elas me pediam orientações referentes a meus conhecimentos linguísticos, esclarecimentos sobre algum(ns) de seus escritos ou de seus alunos. Elas se queixavam diante de suas dificuldades ao trabalhar com a escrita e a leitura com as turmas do 4º e do 5º anos EF. Diziam que queriam ficar paradas na janela de minha sala de aula para me ver reescrevendo textos no quadro com meus alunos, discutindo sobre os gêneros dos textos lidos. Afirmavam que não tiveram acesso a esse tipo de conhecimento em sua formação inicial ou mesmo na continuada, e, por isso não se sentiam seguras para fazê-lo.

Elas relatavam que faziam muitas propostas de trabalho escrito com seus alunos, mas, ao verificar as dúvidas que eles apresentavam em seus textos, elas ficavam desorientadas, pois não dominavam o que eles realmente precisavam para ler e escrever.

Certa vez, uma delas confessou sua insegurança ao escrever no quadro para seus alunos, e por isso ela sempre copiava de algum livro o que seria escrito na lousa de sua sala de aula.

Algumas professoras, pedagogas e até diretoras ficavam inseguras ao escrever um bilhete para os pais dos alunos, com receio de exporem suas fragilidades diante da linguagem escrita. Devido a isso, de vez em quando elas me procuravam até nos momentos em que eu estava dando aula para tirar suas dúvidas.

Elas diziam ainda que não gostavam de ler, uma vez que não foram apresentadas ao gosto pela leitura. Ou, então, que não liam porque seu salário não era suficiente para aquisição de bons livros.

Afirmaram várias vezes, inclusive em encontros de formação continuada organizados pela SEME/PMV, que seria interessante que essa secretaria oferecesse um curso de leitura e escrita para as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, para que elas tivessem a oportunidade de desenvolver atividades enquanto leitoras e escritoras, para que lessem, escrevessem, realizassem análise linguística do que haviam escrito, revisassem sua escrita, reescrevessem seus próprios textos de forma coletiva e/ou individualmente.

Durante essas discussões eu também apresentava a minhas colegas as minhas fragilidades diante do trabalho que eu deveria desenvolver para (re)iniciar o processo de alfabetização dos alunos que eu recebia no 4º ou 5º anos sem ler e escrever.

Desde que iniciei minha constituição como professora, venho entrecruzando tais discursos, muitas vezes não ouvidos, não considerados e não creditados, sobre a relação entre os nossos saberes enquanto professoras e nossas práticas de leitura e escrita na sala de aula.

Eu não podia ouvir o que elas falavam e simplesmente deixar esses relatos de lado. Desde o início de minha trajetória como professora de séries iniciais do EF, devido à minha formação inicial, eu sentia enorme vontade de promover alguma ação que pudesse nos tirar daquela situação de insegurança, fator que gerava consequências graves no dia-a-dia em sala de aula e na vida de nossas crianças e adolescentes.

Inicialmente, diante dessas questões, eu propus ao grupo de colegas momentos de formação, a fim de trocarmos as experiências que tínhamos desenvolvido com nossas turmas. Já o fizemos algumas vezes e se constituíram em grandes oportunidades de aprendizagem, tanto para mim como para elas e para o coletivo da escola em que atuávamos, mas só essa ação não me bastava.

Meu trabalho como professora sempre foi objeto de minha reflexão, não só a partir de conteúdos, trabalhos, currículos, grades e pautas, mas também a partir desses discursos ouvidos-vividos na sala dos professores, nos

corredores da escola, da Secretaria de Educação, nos momentos de formação continuada oferecidos pela SEME/PMV, dentre outros espaços educativos.

Penso que, de alguma maneira, meu conceito de ser professora de leitura e escrita se produziu a partir desses discursos, além dos manuais, documentos, pareceres, diretrizes, portarias e decretos. Creio nesses discursos como constituidores do que chamamos educação, pois:

[...] A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos (BAKHTIN, 2003, p. 348).

A partir dessa interação, reflito sobre meu trabalho enquanto professora de leitura e escrita nas séries iniciais, procurando no presente rever o que passou e repensar o que virá, pois “A linguagem é uma tarefa, um projeto sempre caminhando e sempre inacabado.” (BAKHTIN, 2003).

Nesse contato constante com professoras que se tornou a história da minha vida, percebi nitidamente que: “[...] um professor – para tornar seus alunos leitores/escritores vivos – precisa ser ele mesmo leitor /escritor, [...]” (KRAMER, 1996. p. 9).

Ouvir, produzir e reproduzir esses discursos, para mim, uma grande conversadora em que me tornei, passou a ser fonte de encantamentos e angústias, uma vez que, em meus estudos acadêmicos, descobri que

[...] não são palavras apenas o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, agradáveis ou desagradáveis [...] A palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (BAKHTIN, 2003, p. 95)

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 1997, p. 86).

Essas nossas falas, minhas e de minhas colegas, não são isoladas, não são dúvidas que se remetem apenas às professoras da escola ou do município em que atuo; elas representam a situação da educação no Brasil, fato que requer olhares de pesquisadores(as) a fim de buscarmos soluções para a melhoria do ensino, essencialmente na escola pública. Nesses movimentos, surgem

constantemente estudos relacionados à importância de se investir na valorização e na formação dos professores voltada para o ensino da leitura e da escrita, como se pode ver no documento do MEC Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries)⁵ (1997, p. 19)

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever.

Os(as) estudiosos(as) da área já mencionados vêm reforçando a ideia de que a formação deve proporcionar não apenas apropriação de conhecimentos e habilidades aos professores, mas também a possibilidade de reflexão sobre suas práticas com vistas a redimensioná-las, redirecioná-las e, de novo, submetê-las à reflexão.

Tal ideia, reforçada por estudiosos e pesquisadores, não tem sido levada à frente, pois, devido aos baixos salários, houve um significativo aumento do volume de trabalho da maioria dos professores brasileiros, que foram obrigados a atuar em dois ou até três turnos, fato que levou esses(as) profissionais a trabalhar quase sempre em condições de nem mesmo de planejar suas aulas, quanto mais de produzir qualquer tipo de reflexão.

O que venho propor aqui é uma análise acerca de possíveis contribuições para que nossos estudantes tenham acesso à leitura e à escrita, a partir de interações dialógicas (BAKHTIN 2010). E, para isso, partimos do ponto de vista de que “todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (FREIRE, 1983, p. 57). Reconhecemos que não apenas nossos alunos precisam estudar mais, ler mais; nós também precisamos buscar incessantemente uma atitude séria e curiosa diante desse problema, pois, segundo Freire (1983), esse é um dever revolucionário. O autor

⁵ No momento em que esse documento foi elaborado, a organização das etapas do Ensino Fundamental ainda eram denominadas séries, e não anos, como o é atualmente.

defende que chegará o dia em que “[...] ninguém trabalhará para estudar nem ninguém estudará para trabalhar, porque todos estudarão ao trabalhar” (FREIRE, 1983, p. 81), postulando assim, que não há prática sem teoria nem teoria sem prática, mas, para atingirmos essa meta, é preciso mexer em muitas “teias de aranha” e levantar a poeira acumulada historicamente em nossas escolas.

Essas discussões e minha trajetória como professora de leitura e escrita junto aos alunos do 4º e 5º anos EF me levaram a buscar respostas para as seguintes questões: que práticas docentes estão sendo consideradas pelas professoras desses dois anos de escolarização como promotoras de leitura e escrita? Que políticas têm promovido tais práticas de ensino? Quem são os beneficiados/prejudicados por tais práticas?

Além de buscar respostas para tais questões, pretendemos aqui fomentar reflexões acerca da presente temática no intuito de contribuir para uma melhor compreensão da função que tem sido atribuída à atual escola inserida num contexto econômico perverso, como podemos ver por meio das palavras de Forrester (1997), quando ele afirma que há um enorme número de seres humanos que não são mais necessários ao mercado de trabalho:

[...] eles não respondem – ou antes, são os mercados que não respondem mais à sua presença e não precisam deles. Ou precisam muito pouco e cada vez menos. Sua vida, portanto, não é mais “legítima”, mas tolerada. Importuno, o lugar deles neste mundo lhes é consentido por pura indulgência, por sentimentalismo, por reflexos antigos, por referência ao que por muito tempo foi considerado sagrado (teoricamente, pelo menos). Pelo medo do escândalo. Pelas vantagens que os mercados ainda podem tirar disso. Pelos jogos políticos, pelas jogadas eleitorais baseadas na impostura de ver em curso uma “crise” provisória que cada campo pretende ser capaz de estancar (FORRESTER, 1997, p. 27).

Bourdieu (2007), em seus estudos sobre a questão acima apresentada, afirmou que a escola continua excluindo como sempre o fez, só que agora mantém os alunos por mais tempo em seu interior, oferecendo-lhes diplomas desvalorizados.

Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta

impotente. Não demoram muito a descobrir que a identidade das palavras (“colégio”, “colegial”, “professor”, “secundário”, “vestibular”) esconde a diversidade de coisas; que o colégio onde os orientadores escolares os colocaram é um ponto de reunião dos mais desprovidos; que o diploma para qual se preparam é na verdade um título desqualificado; que o vestibular que podem conseguir, sem as menções indispensáveis, os condena às ramificações de um ensino que de superior tem só o nome; e assim por diante [...] (BOURDIEU, 2007, p. 485)

Saviani (2007) também trata dessa questão:

Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, desse modo, a “inclusão excludente” (SAVIANI, 2007, p. 440).

Esses pesquisadores evidenciam o tipo de ações traçadas a partir das políticas públicas de educação da atualidade: a permanência por mais tempo dos alunos na escola sem que isso necessariamente lhes garanta aprendizagem. Isso quer dizer que, com as palavras de Lia Freitas (1989), agora “os excluídos se encontram dentro da escola” (p. 18).

Como se tudo isso já não fosse suficiente, nossas unidades de ensino têm ainda se submetido a avaliações em larga escala⁶ que têm feito dos resultados mais um fator de responsabilização da escola, desviando mais uma vez o questionamento das reais condições da educação no Brasil, além de promover

⁶ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador que se baseia no desempenho do aluno em avaliações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e em taxas de aprovação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. O IDEB de cada Instituição é apresentado em uma escala de zero a dez pontos. (Fonte site <http://portal.mec.gov.br>).

uma competição negativa no contexto escolar, que passa a buscar, a qualquer preço, a melhoria dos índices e não da aprendizagem efetiva.

Dentro desse quadro educacional, como já dito antes, venho circulando desde 1991 por todo o Ensino Fundamental e Médio no município de Vitória (ES), mas foi no 4º e no 5º anos que minha âncora vem se firmando por mais tempo.

Essa realidade e minha experiência docente me provocaram a realizar a presente pesquisa, no intuito de analisar, a partir do ponto de vista de quem está há algum tempo dentro dessas salas de aula, as práticas docentes consideradas pelas professoras do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental como promotoras da leitura e da escrita, em escolas do Sistema Municipal de Vitória(ES); as políticas atuais geradoras de tais práticas; assim como quem são os beneficiados/prejudicados por tais concepções, buscando promover reflexões sobre esse tema de uma forma geral, a partir das séries aqui analisadas, com a proposta de descortinar o que está por trás de estatísticas e propagandas governamentais que insistem em nos mostrar um “dourado” que só existe para quem vê a escola de outros ângulos e interesses, buscando superar as avaliações que limitam ao professor as causas do analfabetismo brasileiro.

Vale destacar ainda que aqui não queremos de forma alguma mostrar uma sapiência que certamente não temos, mas sim, apresentar os frutos de um exercício duro de aprendizagem, focado muito mais na nossa tentativa de entendimentos do que na nossa capacidade de explicações, uma vez que este foi o caminho que encontramos para tentar entender melhor um problema tão complexo no debate político e social de nosso país.

Assim sendo, convidamos a todos e todas a nos acompanhar, por meio da leitura da presente pesquisa que ora apresentamos ao debate, não na tentativa de nos limitarmos à fachada, mas sim, na de olhar a escola pública fundamental a partir de um ponto de vista que nos permita ver o “oco”, as “teias de aranha”, o “pó” escondido atrás das estatísticas e propagandas governamentais, entendendo como Saramago (2001) que, para conhecer melhor as coisas, “há que dar-lhes a volta”, procurando articular o que

acontece na escola com a realidade social brasileira, vendo “a instituição e seus sujeitos como parte de uma totalidade a ser transformada.” (FISCHER, 1989 apud FREITAS, 1989, p. 8).

1.1.3 O Problema da pesquisa

A presente pesquisa girará em torno do seguinte problema: Que práticas docentes estão sendo consideradas pelas professoras do 4º e do 5º anos do EF como promotoras de leitura e escrita no Sistema Municipal de Educação de Vitória(ES)? Quais são as políticas geradoras de tais práticas docentes? Quem são os beneficiados/prejudicados por tais práticas?

1.1.4 Os objetivos do estudo

1.1.4.1 O Objetivo Geral

Investigar práticas docentes de leitura e escrita consideradas pelas professoras do 4º e 5º anos do EF como promotoras de leitura e escrita em escolas do Sistema Municipal de Educação Vitória(ES).

1.1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar as políticas geradoras de tais práticas docentes nas escolas públicas de ensino fundamental no município de Vitória (ES).

- Refletir sobre os beneficiados/prejudicados por essas formas de ensino de leitura e escrita.

Para início de conversa, no próximo capítulo, contextualizaremos o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas, considerando as discussões teóricas que problematizaram a alfabetização.

2 A EDUCAÇÃO PÚBLICA ESCOLAR E O PROBLEMA DA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é o primeiro objetivo da educação formal, tanto no sentido cronológico (1ª série do 1º grau) quanto como marco de saída da ignorância. (FREITAS, 1989, p. 17)

Neste capítulo tentamos refletir sobre as ideias e concepções de alfabetização que se fizeram hegemônicas nos últimos anos em nosso país, com o único intuito de situarmos historicamente as discussões apresentadas na presente pesquisa.

Sendo assim, iniciamos esta conversa revisitando o período compreendido entre 1980 e 1990, momento em que “[...] as urgências sociais e políticas decorrentes das pressões pela abertura política e pela reorganização democrática das instituições e relações sociais [...]” (MORTATTI 2000, p.257), no final da década de 1970, fizeram com que a sociedade civil se reorganizasse conforme o papel dos intelectuais “de esquerda”.

A partir desse fato, os profissionais da educação brasileira começaram a refletir as questões educacionais considerando os aspectos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos sob a orientação da teoria dialético-marxista.

Tal referencial teórico tinha como objetivo combater a consciência ingênua que atribuía à escola uma função redentorista e reprodutora de modelos, fossem eles econômicos, culturais ou hegemônicos. Com isso, o que se pretendia, segundo essa autora, era ir de encontro ao fracasso escolar das camadas populares, especialmente no período em que ocorria o início da alfabetização nas então chamadas 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, uma vez que a alfabetização passou a ser a mais importante estratégia para o alcance dos ideais de democracia.

Devolvendo a palavra à autora:

[...] o eixo da discussão é deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da

escola e do professor nesse processo [...] (MORTATTI, 2000, p. 254).

Para isso, os estudos da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) abriram a década de 1980, tendo como base a teoria construtivista, que tinha como objetivo se contrapor às práticas tradicionais de alfabetização em vigor, que se baseavam em listas de aptidões necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita (GONTIJO, 2005, p. 53).

Para Mortatti (2000) tais estudos psicogenéticos tinham a língua escrita não como um código de transcrição de elementos sonoros, nem tampouco como objeto escolar, mas sim, como um sistema de representação cultural. Assim sendo, a alfabetização passou a ser reconhecida como um processo em que o aprendiz é visto como um sujeito que tem autonomia no processo de construção de seu conhecimento, na interação com o objeto de tal saber, de maneira ativa e com competência linguística, de acordo com uma sequência psicogenética.

Seguindo essa linha de pensamento, os até então considerados como principais suportes práticos das professoras, tais como os diversos tipos de métodos e cartilhas, passaram a ser firmemente rejeitados.

Essa rejeição, segundo Mortatti (2000), gerou dificuldades para a efetivação da psicogênese da língua escrita no fazer pedagógico, fato que adiou a tão esperada solução para os problemas do fracasso escolar, dando lugar às práticas caracterizadas pela escolha entre diversas formas de opinião, sem seguir uma linha rígida de pensamento.

Fechando a década de 1990 e abrindo os anos 2000, o uso dos termos alfabetização e letramento como processos distintos, porém indissociáveis, trouxe de volta as acaloradas discussões sobre os métodos para o ensino da língua escrita, nesse caso, revigorando os fônicos, uma vez que tal contexto restringe o conceito de alfabetização à aquisição de habilidades de ler e escrever, enfatizando os aspectos fonético-fonológicos.

Nesse mesmo contexto, Soares (2003), apesar de ter defendido a indissociabilidade dos termos alfabetização e letramento, enfatizou a importância de atribuir-lhes conceitos diferenciados, uma vez que, segundo ela, em 1980 e 90, a especificidade da alfabetização, que para essa autora significa instrução feita de forma intencional e direta dos sistemas alfabético, fonológico e ortográfico do sistema de escrita, ficou significativamente comprometida, pois o construtivismo, ao pressupor que a criança descobre por si mesma as relações fonema-grafema, através de experiências com práticas de leitura e escrita, priorizou apenas o letramento – “desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita [...]”(SOARES, 1999, p. 14).

Além disso, Soares (1999) apresentou ainda mais dois motivos para a necessidade de se especificar o conceito de alfabetização. O primeiro deles diz respeito à implantação do sistema de ciclos, que, segundo ela, possibilitaria maior tempo para que o processo de alfabetização se concretizasse. Fato que pode ter resultado em falta de compromisso com as finalidades da aprendizagem da leitura e da escrita.

Em contraposição a tal motivo, Gontijo (2005) afirma que a implantação do ciclo, na década de 90, fazia parte de programas compensatórios que tinham como finalidade diminuir gastos com a educação por parte do governo, não sendo, assim, considerada como real prioridade para a melhoria na qualidade da Educação Básica no Brasil.

A outra causa apontada por Soares (1999) para destacar a especificidade da alfabetização está relacionada ao fato de que, com a ênfase dada pelo construtivismo aos aspectos psicológicos, as dimensões fonética e fonológica da alfabetização foram colocadas em segundo plano.

Mais uma vez, Gontijo (2005) discorda de Soares (1999), afirmando que, ao evidenciar a construção das relações entre o oral e o escrito desenvolvida pelo aprendiz, Ferreiro e Teberosky continuam a enfatizar as dimensões fonética e fonológica em suas teorizações sobre a evolução da escrita nas crianças.

Ainda neste mesmo momento histórico, Belintane (2006) criticou a indicação do retorno do uso sistemático da “metodologia fônica” apresentada num relatório encomendado em 2003 pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, cujo título era Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil: Novos caminhos, que tinha como finalidade “[...] analisar a situação da alfabetização no Brasil e apresentar propostas para o avanço do debate e das políticas e práticas em nosso país.” (BRASÍLIA, apud BELINTANE 2006, p. 263), afirmando que essa metodologia revela uma

[...] avareza epistemológica, o foco reduzido sobre a decodificação reedita as soluções, presentes nas cartilhas tradicionais, os esquemas cartesianos de sempre: partir da menor dificuldade (começar pelas sílabas mais fáceis), uma ordem rigorosa (famílias silábicas em sequência, em ordem de dificuldade), redução das diferenças subjetivas, apagamento de quase todos os tipos de diferenças (BELINTANE, 2006, p. 272).

Vale aqui destacar que o pensamento de Soares (1999) estava em consonância com as ideias apresentadas no documento de Brasília tão criticadas por Belintane (2006), pois, apesar de ter defendido a junção dos termos alfabetização e letramento, ela declarou em seu artigo que era necessário usar métodos distintos que atendessem “às especificidades de cada um dos processos.” (SOARES, 2003, p. 15-16).

Assim sendo, pode-se entender que, para essa autora, a alfabetização era concebida como processo de codificação (transformar fonemas em grafemas) e decodificação (fazer o caminho contrário: grafemas em fonemas), concepção esta que oportuniza a utilização de métodos aqui já tão criticados.

Como se vê, o conceito de alfabetização que subjaz os métodos fônicos, o construtivismo e alfabetização/letramento não contribuíram para que ocorressem mudanças efetivas no processo de apropriação da língua escrita no Brasil. Kramer (2001, p. 13) analisa essas mudanças como geradoras de “alternativas equivocadas”, uma vez que

pretendem trazer soluções rápidas e eficazes para os mais diversos contextos, soluções redentoras para o campo da educação, saídas mágicas, mirabolantes, de forte impacto social e fáceis ganhos eleitorais, [...]

Tal afirmativa vai ao encontro dos estudos realizados por Giroux, citado por Macedo (2000, p. 88), quando ele preconiza que essa perspectiva de alfabetização

[...] funciona bem para fazer adultos produtivos trabalhadores e cidadãos numa dada sociedade. A despeito de seu apelo à mobilidade econômica, a alfabetização funcional reduz o conceito de alfabetização, e a pedagogia a que ele se ajusta, aos requisitos pragmáticos do capital; conseqüentemente, as noções de pensamento crítico, cultura e poder desaparecem sob os imperativos do processo de trabalho e da necessidade de acumulação de capital.

Desse modo, queremos romper com o propósito atribuído à alfabetização que serve apenas “[...] para reforçar a abordagem pragmática ou utilitarista do ensino da leitura e da escrita [...]” (SOUZA, 2010, p. 22), entendendo como Gontijo (2005, p. 48) que “[...] a alfabetização não deve se resumir apenas à compreensão [...] das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral em discurso escrito e vice-versa [...], mas deve também ser entendida como um processo de produção de sentido, em que a linguagem escrita é encarada como um meio de interação com o outro, ou seja, é necessário que a criança entenda para quem escreve, o que escreve e por que escreve. Dessa forma, como sugere a autora, o escrever e o ler passam a ser entendidos como um processo dialógico.

Portanto, assim como Gontijo (2005), acreditamos que um conceito de alfabetização precisa ser suficientemente aberto para abranger

[...] as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas pelos diversos grupos sociais e a dimensão linguística da alfabetização. Nesse sentido a alfabetização deve ser vista como prática sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e compreensão das relações entre sons e letras. (p. 66).

Partindo de tal concepção, problematizamos nesta pesquisa o distanciamento dos professores de 4º e 5º anos do EF dos investimentos de formação inicial e em serviço, assim como das discussões que visam ao processo de alfabetização concebido como apropriação de leitura e escrita, direcionados às professoras que atuam junto ao 1º, 2º e 3º anos EF, uma vez que tal período

escolar não é suficiente para se consolidarem tantos e tão importantes objetivos, pois o estudo da língua é “[...] um processo ininterrupto constituído por interações verbais e sociais dos locutores” (BAKHTIN, 2010, p. 131-2).

Além disso, as docentes que atuam com o 4º e 5º anos EF precisam estar em constante diálogo com aquelas que iniciam o trabalho com o ensino da leitura e escrita, assim como com as discussões acerca desse tema, uma vez que elas são as responsáveis pela continuidade do trabalho que já foi iniciado nos anos anteriores junto a seus alunos. Como resposta à questão por nós apresentada às professoras sujeitos desta pesquisa, em ambas as escolas onde realizei a presente pesquisa, durante a realização da entrevista semi-estruturada (APÊNDICE H), relativa á discussão acima, obtivemos de todas elas declaração semelhante:

PESQUISADORA: Você, enquanto professora do 5º ano do EF conhece o trabalho desenvolvido pelas professoras do 1º, 2º e 3º anos desta escola? Por favor, explique como isso se dá.

PROFESSORA (5º ano Escola A): Não sei como esses professores estão trabalhando. Também não sei que práticas de leitura e escrita foram desenvolvidas nos anos anteriores com essa turma com que atuo.

PESQUISADORA: Há momentos sistematizados nesta escola para que aconteça o diálogo entre as docentes de 4º e 5º anos e as dos anos anteriores?

PROFESSORA: Hoje, por exemplo, que é uma terça-feira, as professoras do 3º ano estão em planejamento, e eu do 5º ano estou em planejamento, só que, pela demanda que a gente tem, a gente não consegue sentar para trocar ideia. O que você está trabalhando com a turma? Eu estou trabalhando com isso. Não posso definir se esse é o objetivo da escola ou não. Mas, pela demanda que a gente tem isso não dá tempo de fazer. Acredito que essa troca poderia contribuir para a gente perceber o que já foi trabalhado com a turma, o que a gente precisa focar mais, o que já foi trabalhado com a turma e não precisa mais repetir, que a gente acaba retomando. O que precisa reforçar com aquele aluno, pensando já no envio dele para o ano seguinte. Mesmo para dar continuidade ao que já foi trabalhado.

A professora do 4º ano dessa mesma escola disse que fica sabendo o que está sendo trabalhado pelas outras professoras informalmente, em conversa com as colegas, mas “isso não é suficiente.” E ainda, a professora da Escola B: “Não

sei. Se tiver que dar continuidade no ano que vem ao que está sendo feito neste ano eu não vou saber, porque não me foi passado.”

Desde o momento em que se percebeu que, para tirar o povo da ignorância, o primeiro passo a ser dado na educação formal é a alfabetização, como vemos em Freitas (1989) - trecho que se faz epígrafe deste capítulo –, fica evidente que, durante mais de trinta anos, todos os esforços pedagógicos se voltaram exclusivamente para o trabalho com o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Não queremos aqui negar a necessidade e importância de tais investimentos, mas, sim, lembrar que a alfabetização não se encerra apenas nesses três primeiros anos de escolarização. Durante todo esse tempo foram feitos estudos, debates, dentre muitos outros movimentos que não incluíram o 4º e o 5º ano como parte integrante desse processo. As professoras que atuam com tais turmas não tiveram acesso a esses questionamentos e análises. Ficamos apenas recebendo os frutos de tais concepções, tendo que, a partir dos alunos que recebemos (os que chegam lendo e escrevendo, ou não), dar continuidade a um processo de cujas construções, debates e implementações não fizemos parte.

Dessa forma, queremos aqui evidenciar essa questão como um dos possíveis “problemas da alfabetização” nas escolas públicas, retomando parte do título deste capítulo. Além de não participarem dessas discussões na formação inicial, as professoras (a maioria formada em Pedagogia) recebem durante esse curso de graduação uma formação voltada essencialmente para o trabalho com a alfabetização inicial: as professoras do 1º, 2º e 3º anos EF⁷. Acreditamos ser necessário salientar aqui que as professoras entrevistadas e as que responderam ao nosso questionário (ver APÊNDICE I) apresentaram queixas em relação à preparação sistematizada e específica oferecida pelas

⁷ O curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação (CE) da UFES possui em sua organização curricular as seguintes disciplinas: Alfabetização I, com carga horária de 60h semestrais; e Alfabetização II, com outras 60h por semestre; Português (conteúdo e metodologia), 60h/semestre; Currículo dos Anos Iniciais do EF, com 75h por semestre. Fonte: WWW.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/organizacao%20curricular%20NOTURNO%200682.pdf

Apresentamos aqui como fonte apenas o site do curso de Pedagogia noturno da UFES, por não termos conseguido acessar o site em que se encontra a organização curricular do diurno.

universidades para as docentes atuarem na consolidação da apropriação da leitura e da escrita que deve acontecer no 4º e 5º anos EF. Elas afirmaram que esta não foi suficiente para se sentirem seguras em sua atuação como professoras dos anos em questão, conforme o relato da professora do 5º ano da escola A

PESQUISADORA: Como foi a sua formação como professora até chegar aqui?

PROFESSORA: Minha formação acadêmica não foi suficiente, apesar de que, não acho que a gente de fato aprende a dar aula na faculdade, aliás, hoje eu tenho isso muito claro para mim. Eu me formei no final de 2004. O que eu sei como professora eu posso falar com tranquilidade que foi correndo atrás para aprender, conversando com colegas de trabalho, trocando ideias, fazendo cursinhos, mais para ajudar em termos de leituras, para dinamizar as aulas, mas a gente aprende é na raça mesmo, é na sala de aula, porque, por mais que a gente tenha teoria, que é importante sim, é na prática que a gente aprende.

PESQUISADORA: E a formação para trabalhar com leitura e escrita no 4º e 5º anos?

PROFESSORA: Honestamente eu não posso dizer que eu tive esse tipo de formação, formação específica para isso eu não tive não. Na faculdade eu tive Metodologia do Ensino de Português, que em um semestre só é muito pouco para o monte de coisa que a gente tem dentro da língua portuguesa, porque leitura e escrita você também trabalha em História e Geografia. Particularmente, acho que deveria ter uma matéria específica só para isso, que ajudasse a gente a ter uma visão geral e que a gente não tem.

PESQUISADORA: Você disse que no contraturno trabalha com o 2º ano. O curso de Pedagogia supriu as suas necessidades para atuar com a alfabetização nas séries iniciais?

PROFESSORA: Um pouco melhor do que para trabalhar com o 5º ano. A preocupação com esse processo inicial ainda é a menina dos olhos da educação.

Essas falas nos remetem ao que Freitas (1989) evidencia sobre a peculiaridade da profissão do educador: “[...] ele é formado no mesmo lugar onde trabalha e, portanto, é sujeito e objeto da ação pedagógica. É por isso que, [...] o professor tende a aplicar em sua prática os mesmos princípios sob os quais foi educado, independentemente da realidade onde atua. O acesso das crianças das camadas populares à escola tornou esta estratégia inadequada, pois as concepções liberais de educação, vigentes nos cursos de magistério e nas

faculdades de educação, têm-se mostrado ineficazes para a efetiva escolarização dessas crianças. (p. 110)

Saindo das universidades, elas não recebem formação em serviço, como já dito anteriormente, voltada para tal ação entre seus alunos. Quando indagadas no momento da entrevista semi-estruturada sobre sua participação em alguma formação continuada sobre o ensino de leitura e escrita direcionada a professores do 4º e 5º anos EF anos nos últimos três anos, as três professoras pesquisadas apresentaram respostas semelhantes. A do quinto ano da escola A afirmou: “Não que eu me lembre. Este é o meu terceiro ano de contrato. Eu tive formação, mas não focando a leitura e a escrita. Tive sobre alfabetização, mas não com foco na leitura e na escrita.”

Já a professora dessa mesma escola que atua com o 4º ano foi mais taxativa: “Não. O que mais tem é uma formaçãozinha, mas de uma forma geral, organizada pela escola, não direcionada especificamente para a leitura e escrita do 4º e 5º anos”. E a docente da escola B: “Na PMV não. Só no Estado”.

Outra questão que se torna pertinente ressaltar aqui se refere ao trabalho que as docentes graduadas em outras licenciaturas também devem desenvolver junto aos alunos que chegam ao 4º e 5º anos, lendo e escrevendo ou não.

Dentre as quarenta e quatro professoras do 4º e 5º anos EF-SEME/PMV que responderam ao Questionário desta pesquisa (ver APÊNDICE G), 29,54% se identificaram formadas em nível médio pelo curso do Magistério e graduadas em uma licenciatura. Assim sendo, das quarenta e quatro, 20,45% são licenciadas em Letras Português; 4,5% possuíam licenciatura em Educação Física; 2,27%, em História; 2,27%, em Estudos Sociais; e ainda 2,27% em Supervisão Escolar.

Devido a esses fatores, muitas e muitas vezes, acabamos desenvolvendo as práticas que consideramos promotoras de leitura e escrita sem a formação necessária para tais ações, práticas essas que ora se tornam o tema da presente pesquisa. Não queremos aqui julgar essas profissionais, muito pelo contrário. Queremos que este espaço se constitua numa oportunidade de

análise, discussão, gerando melhores expectativas de trabalho para aquelas que, como eu, atuam junto ao 4º e 5º anos do EF.

Assim sendo, até aqui, justificamos nossas escolhas por meio de nosso percurso docente no município em que atuamos, relatamos brevemente o modo como realizamos nossa inserção em campo e a produção de dados. Adiantamos também uma rápida apresentação dos nossos pressupostos teórico-metodológicos para que, a partir deste capítulo, iniciemos os aprofundamentos necessários ao desenvolvimento desta pesquisa.

Com o intuito de voltar nosso olhar para o interior da escola e procurar articular o que ali acontece com a realidade social brasileira, dedicamo-nos a buscar outros pesquisadores que tiveram ou têm preocupações semelhantes às nossas quanto ao problema do ensino da leitura e da escrita em nosso país. Essa busca nos permitiu compreender melhor o problema em questão, para partirmos para a prática de nossa pesquisa, sem a preocupação de esgotar todos os estudos sobre a temática em questão.

Sendo assim, no próximo capítulo, apresentaremos um diálogo realizado com os artigos, as dissertações e as teses que abordam práticas de linguagem em contextos escolares, de uma forma mais ampla, fator que nos oportuniza conhecer as representações dessas práticas por meio das apropriações feitas pelos pesquisadores em questão.

Vale aqui ressaltar que a redação atual deste capítulo é fruto de nossas idas e vindas entre as estantes (virtuais ou não) de pesquisas e as observações na escola.

3 A INTERLOCUÇÃO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA

[...] essas palavras são palavras de outras pessoas [...]. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora [...] (BAKHTIN, 2003, p. 402).

Assim como analisa Bakhtin (2003), a partir de nossos diálogos, por meio da escuta da palavra do outro, das pesquisas do outro, reelaboramos essas “palavras alheias”, tendo-as como auxílio, como possíveis pistas, subsídios para que não iniciemos nossa caminhada enquanto pesquisadores de mãos vazias. Assim elas são molas propulsoras para passos mais firmes em direção às nossas palavras.

Para o levantamento das dissertações e teses, buscamos, no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob os descritores “práticas de linguagem”; “ensino”; “dialogismo/dialogicidade”; 3ª e 4ª séries/4º e 5º anos EF (com alguma variação desses termos), produções acadêmicas desenvolvidas entre os anos 2004 a 2013 que abordaram a temática em questão.

Fizemos tal recorte temporal, tomando como referência a implantação das Diretrizes Curriculares do Município de Vitória (ES), uma vez que tal documento representa a inserção, nos trabalhos pedagógicos realizados na SEME/PMV, da concepção de linguagem defendida por Bakhtin (1992), um dos principais teóricos orientadores desta pesquisa, que concebe a linguagem como “constitutiva do ser humano e de suas relações”, sendo, portanto,

necessário trabalhar a linguagem como processo de interação verbal, concebendo a língua como ‘[...] conjunto de variedades utilizadas por um grupo social, de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua se engaje.’ (BAKHTIN, 1992). (SEME, 2004. p.206).

Queremos destacar aqui que, diante dos descritores acima citados, não foi encontrada nenhuma dissertação, tese ou artigo que apresentassem estudos

voltados para analisar esse tema com as lupas ajustadas para as séries aqui investigadas, fazendo com que direcionássemos nossa busca por meio de uma variação em relação a esses termos.

Diante dessa constatação, vale evidenciar aqui a existência de lacunas referentes à continuidade, a integração, a articulação do trabalho desenvolvido pelos professores do 1º ao 5º ano do EF, quanto às práticas de leitura e escrita, fator que se faz problema da presente pesquisa.

A partir desse recorte, localizamos as pesquisas que veremos a seguir, tomando como principal eixo a produção acadêmica realizada pelos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, uma vez que esse grupo vem conquistando espaços de discussão significativa em cenário nacional sobre o tema aqui investigado, oportunizando diálogos cuja aproximação envolve a formação docente voltada para a apropriação da leitura e escrita nos diversos níveis e etapas da educação.

3.1 AS DISSERTAÇÕES E TESES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPPGE) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Foram encontrados trinta e nove dissertações desenvolvidas pelo mesmo programa de pós-graduação em que estamos inseridos⁸, e que tratam, conforme já dissemos anteriormente, de uma forma ampla, das práticas docentes de linguagem, estendendo-se aos mais diversos níveis e etapas de escolaridade.

⁸ Vinculado ao Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) foi reconhecido de acordo com a Portaria MEC 182, de 02/02/1999. O Centro de Educação da UFES é uma Unidade que congrega o Curso de Pedagogia, a formação pedagógica dos Cursos de Licenciatura da Universidade, atualmente quatorze cursos, e o Programa de Pós-Graduação em Educação. O PPGE integra o sistema de Pós-Graduação da UFES, que consta de 39 mestrados e 14 doutorados, em 12 diferentes áreas.

Dentre elas, oito dissertações têm o foco voltado exclusivamente para as práticas de leitura, assim como as realizados por Lobo (1988), Costa (1989), Côco (2000), Côco (2006), Lima (2007), Rocha (2008), Falcão (2010), Antunes (2011).

Sete põem em questionamento as práticas de produção de texto escrito, como se pode constatar por meio dos trabalhos de Costa (1988), Oliveira (1991), Stange (1998), Castelan (2005), Viana (2010), Milanezi (2011), Costa (2012).

Quinze delas discutem as práticas de alfabetização: dessas, nove refletem sobre como se dá o processo inicial (em turmas de 1º, 2º, estendendo seu olhar até no máximo ao 3º ano do EF – fato que justifica a problemática da presente pesquisa – como podemos conferir em Silva (1987), Balarini (1987), Costalonga (1992), Gontijo (1996), Barbosa (1998), Caroselli (2006), Becalli (2007), Souza (2010), Costa (2010); uma delas, Oliveira (1988), trata de alfabetização de jovens e adultos); valendo aqui destacar também que o maior interesse tem se voltado para a História da Alfabetização no Espírito Santo, trazendo como foco a década de 1870 a partir de Assunção (2009), o período compreendido entre 1924 e 1938 - pesquisado por Gomes (2008), as décadas de 1950 – problematizada por Campos (2008) – de 1960 no município de Linhares – discutida por Souza (2010) , e ainda o período compreendido entre 2000 e 2009 no município de Viana – investigado por Pinheiro (2012).

Quatro delas têm o olhar voltado para o trabalho com a literatura, a partir de Lima (2004), Koehler (2008), Moreira (2010), sendo que uma pesquisadora associa tal assunto à formação de professores por meio de um projeto de parceria entre universidade e escola básica, Martins (2008).

Duas dissertações tiveram o olhar voltado de forma especial para o ensino-aprendizagem de conhecimentos gramaticais, como em Padilha (2004) e Rios (2008).

Uma pesquisadora, Oliveira (2004), problematizou o termo letramento; e por fim, e não menos importante, Gerlin (2006), que discutiu os trabalhos de professoras realizados com leitura e escrita em bibliotecas escolares.

A primeira dissertação escolhida para aqui ser apresentada tem como título *Leitura literária e formação de professores: um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica*, defendida por Eliane Dias Martins, em 2008. Essa autora analisou aspectos do trabalho com textos literários em uma escola básica pública de uma comunidade menos favorecida economicamente do município de Vila Velha(ES). Essa pesquisa investiga dimensões teórico-práticas de projetos colaborativos que envolveram professores da escola com formação na área, pesquisadores da universidade e estudantes em fase de conclusão da Licenciatura Letras-Português, e como contribuem para a superação de práticas consideradas inadequadas de leitura literária. Além disso, apresenta o desafio do aprofundamento de reflexões sobre o modelo de formação de professores que não tem atendido às necessidades concretas do trabalho pedagógico, uma vez que concebem os profissionais como meros reprodutores de teorias pensadas exclusivamente pela academia, e a prática como local de sua realização.

Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa (TRIVIÑOS, 2006), em que se buscou a produção de dados numa variedade de situações, em momentos diferentes e com fontes diversas de informação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Ao basear sua pesquisa no conceito de *parceria colaborativa* (FOERSTE, 2005), buscou em todos os momentos interagir com o outro, compreendendo que o diálogo valoriza a heterogeneidade, a multiplicidade, e, para refletir sobre essa interação, ancorou-se, assim como nós na presente pesquisa, na concepção de dialogismo de Mikhail Bakhtin (2003). Essa pesquisa permitiu olhar o objeto de estudo de diversos ângulos, ouvindo vários sujeitos que pensam e lidam com a literatura em seu dia-a-dia, apontando a necessidade de se aprofundarem estudos sobre a implementação de mudanças significativas no currículo do Curso de Letras, que visem à formação do professor para o exercício crítico de sua profissão, sendo que tais mudanças devem ser pensadas com o auxílio do professor da escola básica, que conhece as demandas da educação. Aponta a parceria como um caminho que abre possibilidades para as relações interinstitucionais entre universidade, escola básica, secretarias, sindicatos, na busca de impulsionar o processo de profissionalização docente.

A segunda, intitulada *Práticas de alfabetização em séries iniciais em duas escolas do ensino fundamental no município de Vitória*, foi defendida em outubro de 2010, por Kaira Walbiane Couto Costa. Em seu trabalho, a autora analisa as práticas de alfabetização das professoras de duas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES), e, mesmo se detendo no primeiro ciclo de alfabetização, situação problematizada nesta pesquisa, contribuiu para o questionamento que aqui realizamos acerca das dimensões da alfabetização privilegiadas pelas professoras alfabetizadoras, a fim de concluir sobre o conceito que orienta tais práticas docentes. Essa pesquisa se fundamenta teoricamente a partir dos mesmos pressupostos teóricos da nossa pesquisa: a perspectiva bakhtiniana de linguagem, dialogando com diferentes autores que partem dela, pautando-se no estudo qualitativo com base na perspectiva histórico-cultural, escolhendo, assim como nós, o estudo de caso, conforme André (1995), para alcançar os objetivos propostos. Tal pesquisa detectou que as práticas de produção de textos e de leitura presentes nas salas de aula pesquisadas podem ser pensadas como embriões de um trabalho de alfabetização que pode vir a ser potencializado (parti desse questionamento para prolongar essa discussão até os anos por nós analisados), dependendo, para isso, do modo como a alfabetização é conceitualizada nos documentos oficiais que orientam as políticas e as práticas de alfabetização no Brasil. A autora afirma que nesses documentos a alfabetização continua a ser pensada como processo de aquisição das habilidades de ler e escrever com ênfase na decodificação e codificação, mostrando que esse conceito reforça e dá sustentação ao trabalho dos docentes com as unidades mínimas da língua, impedindo que as práticas de produção de texto e de leitura se desenvolvam. Escolhemos tal dissertação, apesar de ter o foco apenas voltado para as séries iniciais, fator problematizado nesta pesquisa, por considerar de suma importância dar continuidade aos estudos nela realizados, ajustando a lupa também para os anos de escolarização objetos da presente pesquisa. Pretendemos realizar tal proposta, pensando a alfabetização como um termo muito mais amplo, e não direcionado apenas ao 1º, 2º e 3º anos do EF, conforme discussões já apresentadas anteriormente.

A terceira dissertação que apresentamos se intitula *Práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública*, defendida por Janaína Silva Costa Antunes, em agosto de 2011. A autora analisou exclusivamente as práticas de leitura, dissociadas das práticas de escrita (fator problematizado em nossa pesquisa), tanto docentes quanto discentes, nos anos iniciais EF (do 1º ao 5º anos), em uma escola do Sistema Público Municipal de Ensino de Vitória(ES), com o intuito de compreender o modo como os sujeitos interagiram com a leitura, os objetivos que orientavam as atividades e como os procedimentos de ensino aprendizagem influenciavam no processo de constituição do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental da escola pesquisada. Perseguindo o objetivo central, durante toda a sua pesquisa, a autora se baseou teoricamente em Zaponne (2001) e autores afins, discutindo como a leitura tem sido concebida nas pesquisas acadêmicas; buscou também adotar a perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1992) de linguagem, uma vez que se aproxima da linha discursiva descrita pelo primeiro autor citado, pois, segundo ela, ambos acreditam que, sendo a leitura considerada um processo discursivo, o leitor é sujeito que atribui sentidos aos textos a partir de sua experiência com leituras anteriores. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo o estudo de caso como opção metodológica, uma vez que tal aproximação facilitou a apreensão da realidade múltipla e dinâmica de quatro salas de aula (as séries iniciais do antigo sistema de seriação do Ensino Fundamental⁹). A pesquisadora conclui que as atividades de leitura observadas durante a pesquisa se voltavam basicamente para a realização de tarefas nos livros didáticos, cadernos ou folhas xerocopiadas. A autora afirma que tais atividades de leitura podem não contribuir para a formação de leitores, conforme a concepção de que a leitura é um processo discursivo em que os sujeitos leitores produzem sentidos a partir de contextos que produzirão outros sentidos. Além disso, podem contribuir para que as crianças associem a leitura sempre à realização de tarefas, muitas vezes cansativas, o que afasta a possibilidade de perceber a leitura como atividade dialógica.

⁹ Aqui ainda se tratava de ensino fundamental de oito anos.

Constatou que, em alguns poucos momentos de observação, houve tentativas, por parte das professoras, de ir além do reconhecimento dos sentidos construídos pelos autores, mas tal prática não se constituiu uma regularidade, uma vez que, na maior parte do tempo, as práticas se voltavam para a localização de informações no texto, seguida de realização de tarefas. A autora afirma ainda que é preciso que os professores tenham contato, por meio de cursos de formação e/ou momentos de estudo, com as teorias que sustentam as práticas que possam contribuir para a formação de leitores na escola, a fim de que a apropriação da leitura vá além dos espaços escolares. Tal dissertação traz significativas contribuições para a presente pesquisa que ora realizamos.

A quarta dissertação, defendida em abril de 2013, por Gisele Santos De Nadai, intitulada *Práticas de leitura na quarta série do ensino fundamental de escolas da Prefeitura Municipal da Serra(ES)*, trouxe contribuições indispensáveis às investigações realizadas no presente projeto de pesquisa, apesar de sua base teórica não ter se pautado a partir dos nossos pressupostos, uma vez que teve como base Roger Chartier (1999) e as noções conceituais de apropriação, representação e práticas. Buscou identificar as concepções de leitura, modos de ler, finalidades, tempos, espaços e suportes de leitura que configuram práticas leitoras no âmbito escolar. Para isso adotou a opção metodológica de estudo de caso de cunho comparativo, tendo como base Lüdke e André (2001) e Michel (2009), uma vez que vivenciou o dia-a-dia da sala de aula de duas turmas inseridas em escolas com diferentes Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (outro fator que problematizamos nesta investigação).

Constatou que as práticas leitoras, em ambos os casos, apesar das diferenças em relação a tais resultados, são semelhantes, sendo marcadas pelo didatismo escolar, e que o tipo de avaliação que, por meio de exames padronizados, se aplica a aferir nota ao desempenho das crianças nas escolas não dá conta de perceber os intervenientes que constituem esse processo. Por meio da análise dos dados construídos nessa pesquisa, a autora afirma que as crianças se relacionam com a leitura de modo afetivo e racional, considerando-a uma prática importante para sua vida, independentemente da condição socioeconômica em que se encontram. Ela ainda destaca que, a partir das

práticas de leitura observadas, foram priorizadas as leituras didáticas, cujas finalidades foram marcadas pelo cumprimento de tarefas, enquanto os alunos priorizaram as práticas de leitura impostas pela escola. A autora afirma que alguns alunos o fizeram por interesse próprio, fugindo do estabelecido pela escola, realizando leituras que atendessem suas expectativas de prazer e curiosidade. Verificou-se que a leitura silenciosa controlada pelas professoras, cuja concepção de leitura é a mera decodificação do texto, foi a modalidade predominante, considerada a partir de seu aspecto utilitário e em suportes iguais, limitando as crianças, na maioria das vezes, a leituras superficiais e acríticas, como se o fomento ao prazer da leitura não estivesse vinculado à prática pedagógica, refletindo-se negativamente na formação do leitor e revelando o quanto a escola ainda distancia o aluno do gosto pela leitura, deixando assim de cumprir o seu papel de formar sujeitos leitores, ativos e críticos. Ela destaca que os profissionais envolvidos na educação de sujeitos que se queiram leitores (re)pensem suas práticas e se apropriem de referenciais teóricos que possam sustentá-las, com a finalidade de melhor conduzir suas representações de leitura.

A partir da temática relativa às práticas docentes de linguagem, encontramos a tese de doutoramento de Vanildo Stieg (2012), com o título *Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES*.

Tal pesquisa se configura como um estudo de caso que analisou a adoção do termo ou perspectiva do letramento (questão também discutida em nossa pesquisa), por parte do discurso oficial (MEC), fator que possibilitou a conciliação entre as ideias do construtivismo e as defendidas pelos seguidores dos antigos métodos de alfabetização. Segundo este pesquisador, tais conciliações levam a pensar que o MEC tratou, e ainda tem tratado, o ensino da leitura e da escrita como um produto, uma mercadoria. Ao questionar os motivos que o levam a essa conclusão, apresenta como resposta o fato de o MEC ter sido condizente com as intencionalidades da economia mundial sobre nossa escola/país, destacando que, até o ano de 2022, o Brasil necessita provar que cumpriu (mais) um dos principais itens da agenda neoliberal:

apresentar um IDEB 6,0. Tal informação vem ao encontro de discussões realizadas na presente pesquisa, uma vez que, assim como Stieg, questionamos as melhorias para a escola garantidas por essa meta/dado quantitativo.

Stieg afirma que o letramento também caminhou nessa direção, uma vez que pretende formar minimamente leitores e escritores, o suficiente para que possam fazer as avaliações que colocariam os empresários brasileiros em evidência diante das discussões da economia mundial, idealizando, por meio do letramento, a constituição dos alfabetizados funcionais.

Além dessa, encontramos também a tese de Letícia Queiroz de Carvalho (2012), intitulada *A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores*. Essa pesquisadora teve como objetivo investigar o ensino de literatura na formação de professores a partir das relações estabelecidas entre universidade e espaços não escolares, tendo como principal teórico Freire (1987, 1996).

Buscou responder a questões relativas à possibilidade de se estabelecerem diálogos entre a literatura trabalhada na universidade e a vivida nos espaços não escolares; à problematização da formação dos professores de literatura e língua portuguesa nos cursos de graduação; a possíveis mudanças nos estágios supervisionados de Letras-Português e Pedagogia, a partir da inserção da leitura literária em projetos sociais que extrapolam o universo escolar.

Seguiu os passos da metodologia qualitativa, tendo como foco a observação participante com particularidades da pesquisa-ação. Os resultados apontaram para a reformulação dos estágios supervisionados que devem ter como principal objetivo a integração do professor de literatura em qualquer espaço social que permita seu movimento consciente e responsável de participação na cultura.

A partir da análise do *corpus* constituído pelas dissertações de mestrado defendidas no PPGE - UFES, escolhemos quatro que se aproximam dos

questionamentos aqui apresentados, mesmo que não estivessem inseridos na discussão mais específica das práticas docentes de leitura e escrita no 4º e 5º anos EF, por compreendermos que essas discussões garantem um contorno mais preciso de como esse objeto vem sendo investigado no Espírito Santo.

Diante dessa constatação, vale evidenciar aqui a existência de lacunas referentes à continuidade, à integração e à articulação do trabalho desenvolvido pelos professores do 1º ao 5º ano do EF, quanto às práticas de leitura e escrita, também entre as pesquisas acadêmicas, fator que evidencia a necessidade da presente pesquisa.

3.2 OS PERIÓDICOS

Dentre os mais variados artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE – UFES*, encontramos, no exemplar de número 24, de julho/dezembro de 2006, dois artigos que se aproximam da temática do presente projeto de pesquisa, e que muito contribuem para a nossa discussão, são intitulados “Os sentidos da leitura”, elaborado pela Professora do PPGE/UFES Dr^a Cleonara Maria Schwartz; e “A formação de professores para o ensino da leitura e da escrita”, da Professora Marildes Marinho (Associação Franciscana de Ensino – Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG).

No primeiro deles, intitulado *Os sentidos da Leitura*, Schwartz (2006) traz os resultados de uma investigação feita a partir de textos produzidos por crianças de 3ª e 4ª séries do antigo processo de seriação do Ensino Fundamental, com o intuito de analisar os sentidos atribuídos por elas mesmas à importância da leitura, a fim de compreender como crianças que já haviam passado pelo processo de alfabetização estavam se relacionando, na escola, com a leitura e como esses sentidos se articulam com diferentes concepções que subjazem às teorizações acadêmicas sobre a leitura e sobre o seu ensino. Apresenta como base teórica as reflexões de Bakhtin (1992) e Leontiev (1978) acerca das noções de ideologia, língua, linguagem, consciência, sentido e significação. Conclui que, no espaço escolar, nas séries finais da primeira etapa do ensino fundamental, ainda predominam trabalhos com a leitura respaldados pela

abordagem de leitura do tipo utilitarista, enfatizando o aprendizado mecânico de habilidades de leitura, contribuindo para a formação de alfabetizados funcionais, já que a preocupação é sanar as dificuldades experienciadas pelos alunos na leitura de formulários, catálogos de vendas, rótulos, de solicitação de emprego, de imposto, textos publicitários, dentre outros, fator que simplesmente favorece para que a escola seja veiculadora de concepções de leitura que formem o leitor como decodificador de mensagens ou como capturador de sentidos do texto, uma vez que ele é concebido como um objeto, pois a experiência com a leitura privilegia um trabalho que se encerra no próprio texto, dando destaque ao uso da escrita na escola para atender às necessidades das atividades escolares e ao uso da escrita no contexto social para atender às exigências do mundo do trabalho.

O artigo de Marinho (2006), com o título *A formação de professores para o ensino da leitura e da escrita*, apresenta alguns elementos para a discussão do processo de formação de professores cujo objeto é a leitura e a escrita. Tem como referência o Pró-Leitura, projeto desenvolvido em parceria entre o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG) e a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), projeto este que não foi desenvolvido junto à SEME/PMV, cuja justificativa pode ser conferida no subcapítulo 5.1. No corpo de seu artigo, a autora apresenta objetivos, metodologia, possíveis resultados, dilemas e perspectivas de um projeto de formação dessa natureza.

Aponta como importante resultado dessa proposta a possibilidade de articulação dos três níveis da atividade acadêmica ou do papel da universidade na produção do conhecimento: ensino, pesquisa e extensão. Ela destaca que os principais desafios no desenvolvimento das ações de formação continuada são: a dificuldade em se garantir o princípio básico que o sustenta, a *continuidade* (grifo da autora); a articulação entre o espaço e a formação, na universidade, e o cotidiano da escola, a *avaliação*.

A Revista de Linguística Alfa (2008), apresenta o artigo “Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do Ensino Fundamental”, em que a autora, Assolini (2008), realiza uma análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do Ensino Fundamental, referentes a

questões que envolvem a produção textual escrita. Tais investigações estão fundamentadas na Análise do Discurso de "linha" francesa e na abordagem sócio-histórica do letramento, termo discutido no segundo capítulo desta pesquisa. O corpus do estudo dessa autora foi constituído por entrevistas semiestruturadas, realizadas com seis diferentes professores da antiga segunda série do Ensino Fundamental, das redes pública e privada. Integram ainda o corpus as observações da prática pedagógica desses professores e as produções linguísticas realizadas pelos alunos das seis salas de aula pelas quais os professores eram responsáveis. A partir de suas análises a autora conclui que o Discurso Pedagógico Escolar, sobretudo quando concretizado em condições de produção que promovem a interdição e a censura, impõe ao educando a condição de sujeito enunciador de sentidos institucionalmente prefixados, incapaz de argumentar, discutir e empreender gestos de interpretação. Ela destaca que é relevante um trabalho pedagógico em que a linguagem seja trabalhada enquanto estrutura e acontecimento, mas aponta a necessidade de os próprios professores buscarem alternativas para se deslocarem da posição de sujeitos que se submetem aos ditames do livro didático. Esse pensamento é problematizado na presente pesquisa.

Em nossas buscas por artigos publicados na Revista Brasileira de Educação¹⁰, a partir de nossos descritores, não encontramos nenhum artigo. Tal fator nos levou a realizar aproximações, no intuito de enriquecer o debate sobre a temática que ora problematizamos. Assim sendo, dos trezentos e dois (302) artigos publicados nesse periódico, foram encontrados apenas quatro que se aproximaram de nossa temática, sendo que dois deles se voltaram para as práticas de alfabetização concebidas como práticas de leitura e escrita em língua materna na fase inicial de escolarização de crianças, tais como em Albuquerque; Moraes; Ferreira (2008); e Mortatti (2010). Os outros dois trataram do termo letramento, diferenciando-o de alfabetização, conforme Soares (2004) e Goulart (2006).

¹⁰ A **Revista Brasileira de Educação** é uma publicação quadrimestral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), coeditada com a Editora Autores Associados, voltada à publicação de artigos acadêmico-científicos, com o objetivo de promover intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional.

Dos 262 artigos publicados na Revista Educação & Sociedade¹¹, no período compreendido entre 2004 e 2012, foram encontrados apenas dois artigos que se aproximam da temática aqui analisada, sendo um deles o estudo elaborado por Gontijo (2011), intitulado O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método Lição de coisas, que se trata de um estudo amplo que objetiva analisar a história da Alfabetização no Espírito Santo (1870 a 1920) a partir do método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas, de Norman Calkins, traduzido por Rui Barbosa.

O outro artigo, *A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000*, de Ferraro (2011) apresenta uma importante análise do caminhar da alfabetização brasileira, tendo como base os dados dos Censos Demográficos de 1991 e 2000. Esse pesquisador realiza uma discussão bastante provocadora em relação ao conceito censitário de alfabetização (aquele que consegue escrever ou ler um simples bilhete) e as consequências que tais pesquisas podem trazer para a elaboração de políticas públicas voltadas para o ensino da leitura e escrita neste país. Traz como foco inicial as desigualdades quanto à alfabetização em larga escala do processo de escolarização, passando, em seguida, a analisar as taxas de alfabetização por sexo, cor ou raça. Conclui que é logo no início do processo de escolarização que são estabelecidas as desigualdades na alfabetização, apontando desafios para o ensino da leitura e escrita no Brasil.

Vale destacar que essa interlocução com a produção acadêmica nos proporcionou a identificação de lacunas que ora constituem nosso objeto de estudo. Assim sendo, a partir dos objetivos ora propostos, apresentaremos, no

¹¹ A Revista **Educação & Sociedade** é um dos mais importantes periódicos hoje editados na área da Educação no país. Editada desde 1978, a Revista é publicada quadrimestralmente. Tem como objetivo o incentivo à pesquisa acadêmica e o debate amplo sobre o ensino, nos seus diversos prismas, ela atinge, após anos de publicação ininterrupta, um grande acúmulo de análises, informações, debates, fontes teóricas, relatos de experiências pedagógicas, entre outros, de grande interesse a cientistas e educadores que atuam nas ciências humanas e outros campos do saber.

capítulo seguinte, os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a presente pesquisa.

4 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objeto das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado [...] (BAKHTIN, 2003, p.395).

Em seus estudos relativos às Ciências Humanas, Bakhtin situa o homem como um ser expressivo, dando ênfase à necessidade de focar o olhar em sua singularidade, uma vez que, exprimindo a si mesmo, cria textos, fazendo de si objeto de estudo para o outro e para si. Segundo esse autor, não há como falar em ciências humanas se o homem for estudado fora do texto. (BAKHTIN, 2003; FREITAS, 2002,2012).

4.1 A PESQUISA

Desse modo, indicamos nossa escolha metodológica e os princípios éticos adotados, considerando o objeto das Ciências Humanas “o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p. 395). Essa abordagem se articula à pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de cunho sócio-histórico (FREITAS, 2007), por meio da produção de dados.

Sendo assim, neste capítulo, apresentamos, a partir dos pressupostos que nos orientam para a textualização da presente pesquisa, o caminho por nós percorrido no processo de delimitação do objeto de estudo, bem como no desenvolvimento da pesquisa de campo e análise de dados, com o intuito de conhecer e exprimir a novidade, pois, assim como Freire (1997, p. 32), entendemos que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A presente pesquisa, como já dito antes, buscou investigar as práticas docentes consideradas pelas professoras do 4º e 5º anos EF como promotoras

de leitura e escrita em escolas do sistema público de Educação do município de Vitória (ES); as políticas geradoras de tais práticas; assim como os beneficiados/prejudicados por essas formas de ensino.

A partir dos objetivos ora propostos, buscamos orientar nossa pesquisa nos apoiando nos pressupostos teórico-metodológicos dos estudos qualitativos (BAKHTIN, 2003, 2010) de cunho sócio-histórico (FREITAS, 2012; FICHTNER, 2012), por concordarmos com esses autores, ao afirmarem que, para investigar o homem, é fundamental pesquisá-lo no lugar onde vive, relaciona-se consigo mesmo e com o(s) outro(s), conhecendo seu contexto histórico, social e cultural. Dessa forma, optamos por realizar esta pesquisa como participantes do sistema social estudado, buscando compreender, viver e interpretar tal realidade. Devido a isso, procuramos privilegiar a observação do espaço onde se percebem as ações dos sujeitos no momento real, por entender, assim como Bogdan e Biklen (1994), que, neste tipo de investigação, “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Procuramos responder a nossas indagações, frequentando os lugares de estudo, uma vez que as ações são mais bem compreendidas se observadas no contexto em que ocorrem, não perdendo de vista a compreensão dos atos singulares e dos processos de sua realização na cadeia infinita das enunciações (BAKHTIN, 2010), das múltiplas vozes que participam do diálogo da vida, revelando cada palavra como uma arena em miniatura (PONZIO, 2011).

4.2 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Com o intuito de responder às questões da presente pesquisa, buscamos realizar essa investigação qualitativa a partir do olhar sociológico que caracteriza essa metodologia, a partir da valorização da descrição; da observação participante; da aplicação de questionário; da análise documental; dos estudos das atividades presentes em cadernos de alunos; e da entrevista em profundidade. Os resultados encontrados podem ser chamados de “qualitativos” uma vez que são ricos em detalhes descritivos relativos a

pessoas, locais e diálogos, arquitetônica bakhtiniana que qualifica a relação essencial entre o eu e o outro (GERALDI, apud KRAMER & SOUZA, 2007, p. 42).

Assim sendo, as questões desta pesquisa foram formuladas com a finalidade de estudar os fenômenos em sua complexidade e em contexto natural, com o intuito de privilegiar a compreensão de comportamentos a partir da voz dos sujeitos da investigação.

Zibetti (2005) afirma que é se inserindo no contexto escolar que se compreende como a escola desenvolve seu papel socializador; de que forma ela transmite seus conteúdos, crenças e valores, presentes nas ações, interações, rotinas e relações sociais que caracterizam a sua experiência.

Essa autora ainda ressalta que, assim como a realidade social, que se configura de forma contraditória, também a escola, como constitutiva dessa práxis, reproduz diariamente todas essas e outras contradições sociais.

É captando o movimento que configura esta dinâmica de trocas, de relações entre os sujeitos – que por sua vez reflete os valores, símbolos e significados oriundos das diferentes instâncias socializadoras -, que se pode visualizar melhor como a escola participa do processo de socialização dos sujeitos que são, ao mesmo tempo, determinados e determinantes. (ZIBETTI, 2005, p. 39).

A fim de captar os detalhes do contexto investigativo, a partir da perspectiva de que nada é trivial e que cada aspecto merece nossa atenção (BOGDAN E BIKLEN (1994, p. 48), lançamos mão da descrição como método de produção de dados, interessando-nos mais o processo do que “simplesmente os resultados ou produtos” (1994, p. 49).

Nesse sentido, nosso interesse pelo “significado é de importância vital” (1994, p. 50) para a abordagem aqui pretendida, o que nos possibilitou uma tentativa de entender a dinâmica intensa das situações, uma vez que nosso olhar partiu da “perspectiva dos participantes” (1994, p. 50).

Devido a isso, sentimos que se fazia necessário passar um tempo significativo com as pessoas estudadas (observação participante), tentando conhecê-las e nos deixando conhecer, com a finalidade de estabelecer uma relação de

confiança. Assim, elaboramos um registro escrito e sistemático de tudo o que foi escutado e observado.

Foi só depois disso que elaboramos questões para realizar a entrevista com as professoras/sujeitos desta pesquisa, registrando fielmente as suas respectivas respostas. As estratégias utilizadas durante esta investigação estão explicitadas ao longo da metodologia.

Queremos aqui destacar que, em todo o processo de observação em sala de aula ou em qualquer outro espaço escolar, buscamos adotar uma postura ética, procurando eliminar a possibilidade de que os sujeitos participantes da presente pesquisa se sentissem avaliados ou inspecionados, introduzindo aos poucos cada instrumento de produção de dados, sempre por meio de acordos feitos previamente com os sujeitos participantes, uma vez que, como Freitas (2002, p.34), entendemos que o momento de observação deve ser concebido como uma oportunidade discursiva, dialógica e polifônica, a partir de que se tentam descrever tais “eventos de linguagem marcados pela interlocução”.

Partindo desse princípio, antes de iniciar nossas investigações, buscamos o consentimento das professoras e demais profissionais envolvidos (diretores e pedagogas) em nossa pesquisa, solicitando a assinatura (APÊNDICE E) desses sujeitos, com o intuito de assegurar sua adesão voluntária ao presente projeto de investigação, deixando-os cientes do tipo e da seriedade do estudo realizado.

Além disso, com a intenção de proteger os sujeitos contra qualquer espécie de prejuízo, não os expondo a riscos que possam ocorrer, tivemos o cuidado de ocultar suas identidades, assim como as das escolas estudadas, buscando contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais das informações obtidas por meio das observações, pois concordamos com Bogdan e Biklen (1994, p. 75) que “a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo”.

A nossa observação participante se deu com muitas mudanças no decorrer do estudo: logo no início, em ambas as escolas, optamos por nos manter um pouco afastadas, pois procurávamos aceitação, mas, com o passar do tempo,

fomos participando com mais intensidade, chegando, ao final da observação, a atender solicitações para participar de um momento de diálogo num encontro de formação das professoras da escola A, e de uma experiência de análise e reescrita textual com os alunos do 4º ano da escola B. Tais ações solicitadas podem mostrar o interesse dos professores em buscar outras alternativas para seu trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula.

Durante toda a pesquisa de campo, preocupamo-nos em realizar um relato escrito de tudo o que ouvimos, vimos e pensamos no decorrer da produção de dados, buscando detalhá-los de forma precisa e extensiva. Assim, descrevemos o local, as pessoas, suas ações e diálogos, além de registrar a parte que apresenta o nosso ponto de vista. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 152).

Além da observação participante, também acompanhamos as práticas pedagógicas das professoras mediante cópia e análise do caderno de alguns alunos, em que foram registradas as atividades de leitura e escrita desenvolvidas em aula ao longo do ano escolar. Conseguimos ter acesso a praticamente todas as atividades realizadas naquele ano.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram realizadas após o início da observação participante e da análise documental. Visamos, com esse importante instrumento, à produção de dados descritivos expressos na linguagem do próprio sujeito da investigação, dando-nos oportunidade para desenvolvermos uma ideia sobre como o outro interpreta o mundo que o cerca.

Optamos por realizar inicialmente a entrevista estruturada (APÊNDICE G), com o intuito de buscar dados para descrever o perfil dos professores do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental das duas escolas pesquisadas e das unidades de ensino públicas do município de Vitória(ES), dados esses relativos à identificação pessoal, profissional e condições de trabalho dos sujeitos.

Realizamos também a entrevista semi-estruturada (APÊNDICE H) com a intenção de produzir dados relativos às concepções das professoras em questão acerca da leitura e escrita e da produção dos seus alunos, e às ofertas de formação continuada em serviço por parte da Secretaria de Educação desta

municipalidade. Sempre buscamos ouvir cuidadosamente, para que o sujeito se sentisse à vontade para falar sobre seus pontos de vista.

As entrevistas feitas com as professoras das escolas A e B foram gravadas por meio digital a partir da permissão dos sujeitos e transcritas para posterior análise. O roteiro para as entrevistas às professoras seguiu os seguintes tópicos: conceito de leitura e escrita; percentual de alunos que leem e escrevem; formação inicial – favorece ou não o trabalho com leitura e escrita no 4º e 5º anos do ensino fundamental; (des)continuidades no processo de ensino de leitura e escrita nas séries iniciais; formação em serviço voltada para o tema e as turmas em questão; opção pelo magistério nas séries estudadas.

Além disso, tal investigação foi enviada, em forma de questionários, às demais professoras do 4º e 5º anos do ensino fundamental da SEME/PMV (num total de 244 cópias, sendo uma para cada docente dessa rede municipal), por intermédio das pedagogas que se fizeram presentes em um momento de formação em serviço oferecido por esta Secretaria. Desse total, conseguimos o retorno de apenas 44 questionários, sendo que três deles não foram respondidos, uma vez que as professoras envolvidas se recusaram a fazê-lo, não justificando tal decisão.

Vale aqui destacar que essa etapa do processo da presente pesquisa só nos foi possível devido à importante colaboração dessas pedagogas e professoras, com a permissão da Secretaria de Educação em questão. Deixamos aqui nosso agradecimento a todos e todas que com o seu empenho permitiram que este estudo se concretizasse.

Além disso, consultamos também documentos que dividimos em Documentos relacionados à escola: o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação das duas escolas envolvidas nesta investigação; e Documentos relacionados às políticas do município de Vitória(ES), sendo eles: Documento Preliminar: implantação do bloco único no sistema municipal de ensino de Vitória(ES) (1990); Plano de trabalho: equipe central do bloco único (1993); Sucesso

escolar (1995); Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2004¹²), valendo destacar aqui que a implementação deste documento foi escolhido como marco do recorte feito para o desenvolvimento das buscas de produções acadêmicas apresentadas no terceiro capítulo da presente pesquisa; Política de Formação (2007); Programa de Formação em Alfabetização (2007); Documento Orientador: Ciclo Inicial de Aprendizagem (2011), lembrando que todos eles foram elaborados em consonância com os documentos da federação.

Por ser esta uma pesquisa cujo objeto está inserido num contexto educacional, e pretendermos, com os seus resultados, contribuir com as reflexões acerca dos processos educativos, com o intuito de promover melhorias nas práticas de ensino da leitura e da escrita nas escolas, optamos por realizar um estudo de caso, pois, segundo Lüdke e André (1986) essa metodologia está fundamentada numa abordagem qualitativa que busca problematizar os desafios da escola.

No presente trabalho de pesquisa, o que mais nos instigou foi a tentativa de compreender a instituição escolar, sem desconsiderar sua relação com a sociedade em que está inserida. Neste estudo de caso, foi essencial considerar o contexto social que existe além da escola e da comunidade. Para isso, buscamos sustentação em fundamentos teóricos que nos permitiram compreender que os processos educacionais são parte integrante de formações historicamente determinadas.

Vale ressaltar que, com o presente estudo de caso, não pretendemos produzir amostras com resultados generalizáveis para uma população (generalização estatística), mas que ele fomente proposições teóricas que possam ser

¹² Este documento foi elaborado por equipes de especialistas assessorados por professores do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo nas diferentes áreas que compõem a Base Nacional Comum para o Ensino Fundamental, com o objetivo de orientar (e não impor) as escolas do município na organização, no desenvolvimento, na construção e na avaliação de suas propostas pedagógicas. O nosso estudo aqui terá como foco o ensino de leitura e escrita no 4º e 5º anos.

Fonte: Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental – SEME/PMV (2004, p. 6-7).

Também disponível no site:

www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_ens_fund_dir_curriculares.pdf

relacionadas a outros contextos, ao que Yin (2001) denomina “generalização analítica.”

Assim sendo, por meio de uma narrativa densa e viva, procuramos oportunizar ocasião favorável para que nossos leitores associem o que foi por nós observado a outros casos conhecidos por eles próprios em outros contextos, uma vez que Bogdan e Biklen (1994), Sarmiento (2003) e André (2007) afirmam que o estudo de caso é caracterizado, principalmente, por analisar um fenômeno específico, um acontecimento, uma instituição ou um grupo social, dando ênfase no particular (no mundo micro) sem perder de vista o contexto (mundo macro) e as suas inter-relações, com um todo orgânico, de forma dinâmica, a partir de um enfoque sócio-histórico, permitindo maior aproximação entre os sujeitos envolvidos e o pesquisador, fazendo-o assumir, até certo ponto, o papel de membro do grupo, chegando ao conhecimento da vida desse grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 1994), não podendo assumir apenas a postura de contemplador, uma vez que o pesquisador é colocado diante de sujeitos que têm voz,

[...] que tem que falar com eles, estabelecer um diálogo com eles. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos [...] (FREITAS, 2002, p. 24).

Tal raciocínio coincide também com o que Bakhtin nos escreve:

[...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante [...] (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Para André (2005), o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma maneira particular de pesquisa, que lança mão de técnicas que produzem dados muito explorados em estudos sociológicos e antropológicos.

Assim sendo, fizemos uso da observação participante em salas de aula de 4^o e 5^o anos do Ensino Fundamental; entrevistas com as professoras dessas turmas; análise de práticas de leitura e de escrita desenvolvidas por essas docentes *in locus*; análise das atividades de leitura e escrita presentes nos

cadernos dos alunos dessas turmas; aplicação de questionários estruturados e semiestruturados com professoras de 4^o e 5^o anos do Ensino Fundamental de toda a SEME/PMV; além de estudos de fontes documentais produzidas por legisladores municipais, voltados para esse fim, buscando “[...] documentar o não documentado [...]” (ANDRÉ, 1995, p. 41), uma vez que este oculta realidades permanentemente reveladas nos contextos escolares e, ao se revelar, nos permite descobrir novos sentidos dessas realidades, pois, como nos lembra Pinel (2005, p. 273): “Quanto mais eu retiro o véu que cobre/esconde um sentido que clama por aparecer, mais sentidos ficam à espreita, esperando retiradas de sentido.”

Os instrumentos de produção de dados utilizados partem do princípio, defendido por Sarmiento (2003), de que as informações produzidas a partir de observações, entrevistas (APÊNDICE H), aplicação de questionários (APÊNDICE G), atividades dos cadernos de alunos, e documentos permitem fazer a triangulação dos dados produzidos, com a finalidade de possibilitar a confirmação das informações adquiridas. Com as próprias palavras de Sarmiento,

[...] o cruzamento de informação permite, deste modo, explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge. Mas não apenas. A triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir, em suma, a exceção que é sempre mais interessante de estudar do que a regra em si mesma”. Em síntese, a triangulação dos métodos de recolha de informação, bem como a manipulação de fontes, obedece ao duplo requisito da abrangência dos processos de pesquisa e da confirmação de informação (SARMENTO, 2003, p. 157).

4.3 O LOCAL DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Por considerarmos necessário indicar o campo sócio-histórico de inserção dos sujeitos pesquisados, situaremos neste subcapítulo o lugar de produção discursiva em que este estudo foi realizado.

4.3.1 Vitória (ES) e sua organização administrativa e educacional

Mostramos aqui algumas peculiaridades do município que se faz palco desta investigação, tendo como base os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Vitória é uma das três ilhas-capitais do Brasil (as outras são Florianópolis e São Luís). É a capital do estado do Espírito Santo, na Região Sudeste. Situa-se a 20°19'09' de latitude sul, e 40°20'50' de longitude oeste, limitando-se ao norte com o município da Serra, ao sul com Vila Velha, a leste com o Oceano Atlântico e a oeste com Cariacica.

Segundo estimativas datadas de 2011, é a quarta cidade mais populosa do estado (atrás dos municípios limítrofes de sua região metropolitana: Vila Velha, Serra e Cariacica), com 379 526 habitantes, sendo 43 423 deles pertencentes à faixa etária dos 05 aos 14 anos; e faz parte de uma área geográfica de grande nível de urbanização denominada Região Metropolitana da Grande Vitória, junto aos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana e Vila Velha, conforme mapa a seguir:



Mapa 1: Região Metropolitana da Grande Vitória.

Fonte: www.quetiempo.es

Além da ilha principal, fazem parte do município outras 34 ilhas e uma porção continental, num total de 93.381 Km². Originalmente eram 50 ilhas, muitas das quais foram agregadas por meio de aterro à ilha maior. A cidade administra a Ilha da Trindade e a Ilha de Martim Vaz, a 1100 Km da costa, importantes bases para estudos meteorológicos, uma vez que se localizam em área de dispersão de massas de ar.

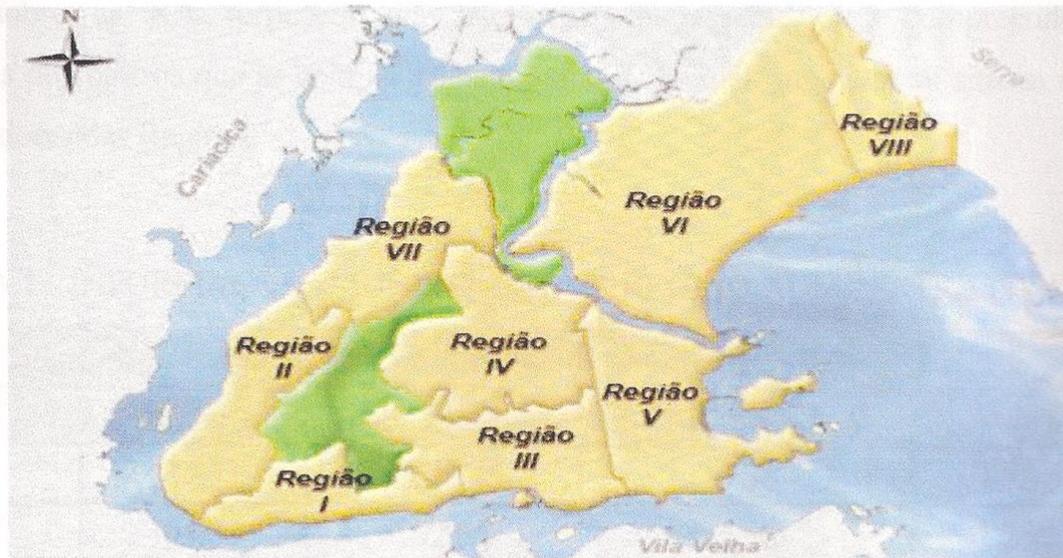
O município em questão possui o quarto melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil: 0,856 (após Florianópolis, Porto Alegre e Curitiba), sendo considerado elevado; e o maior Produto Interno Bruto (PIB) per capita do Brasil: 54,76% da região Metropolitana e 27,2 % do Espírito Santo, fator que o faz ser considerado rico, se comparado aos demais municípios do estado.

Possui dois grandes portos: o Porto de Vitória e o Porto de Tubarão, que fazem parte do maior complexo portuário do país. Devido a isso, a economia desse município é voltada para as atividades portuárias, o comércio ativo, a indústria, a prestação de serviços e também ao turismo de negócios.

Sua Prefeitura (PMV) está organizada em 23 Secretarias, sendo uma delas a Secretaria Municipal de Educação (SEME), atendendo, de acordo com os Resultados Finais do Censo Escolar 2012, 9 774 alunos nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs); 22 738 nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), sendo 7 683 no 1º ano, e 15 055 no 2º ao 5º ano; 12 687 do 6º ano 9º anos; e ainda 2 849 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), incluindo os alunos da EJA Integrada à Educação Profissional.

As crianças da Educação Infantil são atendidas em 47 CMEIs, e as do Ensino Fundamental, em 53 EMEFs, distribuídos conforme o mapa:

MAPA 1 Organização Regional do Município de Vitória.



Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória (VITÓRIA, 2009).

Mapa 3: Mapa das Regiões Administrativas de Vitória(ES)
 Fonte: Fernandes (2010)

A RA I – Centro, possui 8 bairros (Centro, Fonte Grande, Forte São João, Piedade, Parque Moscoso, Santa Clara, Ilha do Príncipe e Vila Rubim), numa área de aproximadamente 2 201 923 metros quadrados. Essa região possui 4 EMEFs, sendo localizadas nos bairros Centro, Fonte Grande e 2, na Ilha do Príncipe, oferecendo ao todo 06 turmas de 4º ano e 08 de 5º anos¹³. A RA II – Santo Antônio, é constituída por 12 bairros (Alagoano, Bela Vista, Cabral, Caratoira, Estrelinha, Grande Vitória, Inhanguetá, Mário Cypreste, Morro do Quadro, Santa Tereza, Santo Antônio e Universitário) numa área aproximada de 4 649 790 metros quadrados. Apresenta 07 EMEFs, sendo duas localizadas em Santo Antônio, duas em Bela Vista, uma em Grande Vitória, outra em Inhanguetá e ainda mais uma em Santa Tereza, oferecendo um total de 15 turmas de 4º ano e 20 de 5º ano (ver todas as escolas da PMV, assim como o calendário letivo de 2013, no APÊNDICE M).

¹³ Os dados relativos ao número de turmas do 4º e 5º anos do EF por região administrativa foram organizados pela pesquisadora a partir de um quadro de unidades de ensino e sua localização elaborado e gentilmente fornecido pela Gerência de Ensino Fundamental (GEF/SEME/PMV/2012).

Jucutuquara, é a RA III, com 13 bairros (Bento Ferreira, Consolação, Cruzamento, de Lourdes, Fradinhos, Gurigica, Horto, Ilha de Santa Maria, Jesus de Nazareth, Jucutuquara, Monte Belo, Nazareth e Romão) numa área aproximada de 4 376 542 metros quadrados. Há nessa região 8 EMEFs, distribuídas nos bairros Bento Ferreira, Consolação, Bairro de Lourdes, Fradinhos, Ilha de Santa Maria, Jesus de Nazareth, Monte Belo e Romão, garantindo 19 turmas de 4º ano e 21 de 5º ano.

Maruípe, a RA IV compreende 12 bairros (Maruípe, da Penha, Bonfim, Itararé, Joana D'Arc, São Benedito, Santa Cecília, Santa Martha, Santos Dumont, São Cristovão, Tabuazeiro, Andorinhas) numa área aproximada de 5 671 517 metros quadrados. Atende seus alunos em 13 EMEFs, distribuídas pelos bairros Maruípe, da Penha, Joana D'Arc, Santa Martha, São Cristóvão, Andorinhas, Bonfim, 3 delas no bairro Itararé e duas em São Benedito, oferecendo 25 turmas de 4º ano e 33 de 5º.

A RA V, Praia do Canto, apresenta 9 bairros (Barro Vermelho, Enseada do Suá, Ilha do Boi, Praia do Canto, Praia do Suá, Santa Helena, Santa Lúcia, Ilha do Frade e Santa Luiza) numa área aproximada de 5 315 956 metros quadrados. É a região com melhor infraestrutura da cidade, abriga ilhas, praças e praias famosas e tem intensa atividade de comércio e serviços. Devido a isso, apresenta grande número de escolas privadas, tendo apenas uma pública municipal, localizada em Santa Lúcia, com 2 turmas de 4º ano e 2 de 5º.

A RA VI, Continental é constituída por 13 bairros (Antônio Honório, Boa Vista, Goiabeiras, Jabour, Jardim da Penha, Maria Ortiz, Mata da Praia, Morada de Camburi, Pontal de Camburi, República, Segurança do Lar, Solon Borges e Aeroporto) numa área aproximada de 13 007 200 metros quadrados. Apresenta 07 EMEFs, localizadas nos bairros Antônio Honório, Goiabeiras, República, duas em Jardim da Penha (e ainda uma exclusiva para atendimento a Jovens e Adultos – EJA) e duas em Maria Ortiz, com 15 turmas de 4º ano e 16 de 5º.

A RA VII, São Pedro, na baía noroeste de Vitória, compreende 10 bairros (Comdusa, Conquista, Ilha das Caieiras, Nova Palestina, Redenção,

Resistência, São José, Santo André, São Pedro e Santos Reis), numa área aproximada de 3 600 782 metros quadrados. Possui 9 EMEFs, localizadas em Comdusa, Ilha das Caieiras, Nova Palestina, duas em Resistência, duas em São José e ainda duas em São Pedro, com 19 turmas de 4º ano e 24 de 5º.

E por fim, e não menos importante, a RA VIII, Jardim Camburi, norte da Baía de Vitória, é formada pelo bairro Jardim Camburi, numa área de aproximadamente 2 605 116 metros quadrados. Apresenta apenas 3 EMEFs com 8 turmas de 4º ano e de 5º.

Apresentamos a tabela a seguir (BASSANI, 2013, p. 58), com o intuito de destacar que o município de Vitória, mesmo sendo uma capital da região Sudeste, tem absoluta escassez de bibliotecas públicas; e que, além das escolas, que o município tem a obrigação por lei de garantir, poucas são as ofertas complementares.

Tabela 1 Equipamentos públicos de educação no Município de Vitória

Equipamento	Região Administrativa								Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Centro Municipal de Ensino Infantil	5	7	7	10	2	5	8	2	46
Núcleo Brincarte – Educação Infantil	-	-	1	1	-	1	2	-	5
Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF	4	8	8	12	1	8	9	3	53
Ensino Complementar	1	1	-	-	1	1	-	-	4
Espaço Educativo	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Biblioteca do Professor	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Polo Universidade Aberta do Brasil – UAB	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Total	11	16	16	23	4	17	19	5	111

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Data da informação: 10/03/2010. Informação: Assessoria Técnica de Planejamento.¹⁴

¹⁴ A tabela acima (BASSANI, 2013, p. 58) sofreu alteração no que se refere à identificação das RAs.

Outra questão que achamos pertinente evidenciar aqui é que, no município em questão, o valor do salário médio inicial de um professor de Ensino Fundamental, que atua com uma carga horária semanal de trabalho de 25 horas é de R\$ 1.168,44¹⁵, fator que agrava as condições do trabalho docente, pois, por conta do baixo salário, esse profissional tem que, para sobreviver, trabalhar em mais de uma escola e em mais de um turno, fato verificado por meio da tabulação das respostas das professoras de 4º e 5º anos EF ao Questionário aplicado durante a realização deste estudo: dentre as 44 docentes que responderam, 69,04% atuam em dois turnos, em especial no matutino e vespertino (Ver APÊNDICE I, Gráfico 9), além dos 2,38% que lecionam em três jornadas de trabalho, ficando sobrecarregados, fator que pode comprometer o ensino neste município.

Além disso, pode acarretar o que Paro (2000) anunciou há 14 anos: “[...] numa economia de mercado, ‘quem é bom’ (grifo do autor) acaba sendo atraído para outros setores que pagam mais, muito antes de se decidir a ser professor. [...]”.

Tal fator indicia o desprestígio da profissão, atraindo para essa função pessoas com pouca qualificação, e levando o desânimo aos que nessa área de atuação permanecem. Uma professora sujeito desta pesquisa, durante a realização da entrevista, mesmo não sendo interrogada sobre esse tema, afirmou que

Esse negócio de trabalhar com produção de texto é um tiro no pé. Depois a gente vai ver o trabalhão que dá, ficar corrigindo aquele montão de redação, levando trabalho para casa. A gente não ganha para isso não, tá? Ainda mais que eu dou aula o dia inteiro. Se valesse a pena (fez um gesto com os dedos significando dinheiro) ainda vai, mas...

Vale ressaltar aqui que a fala da professora foi por nós aqui apresentada como justificativa para o não compromisso com o trabalho docente voltado para o ensino da leitura e da escrita.

Após contextualizar o município em que se inserem as unidades de ensino aqui pesquisadas, apresentamos suas docentes, sua caracterização, assim como as

¹⁵ Esse valor é a média salarial de duas das três professoras que participaram desta pesquisa.

comunidades por elas atendidas, tendo como base, para tal descrição, os dados produzidos a partir dos questionários aplicados a professoras desta SEME (APÊNDICES G, H, I), além dos contidos nos PPPs dessas unidades de ensino.

4.3.2 Docentes da rede municipal que atuam no 4º e 5º anos EF

Com o intuito de conhecer melhor as professoras que atuam com os anos aqui investigados, preparamos um questionário (APÊNDICES G, H, I), como já dissemos no subcapítulo 4.2, com o propósito de entregá-los a todas as 244 docentes que atuam com o 4º e 5º anos nas diversas escolas públicas do município de Vitória. Conseguimos encaminhá-los por intermédio das pedagogas das respectivas escolas, num momento de formação (agosto/2013) dessas profissionais autorizado por esta SEME/PMV, espaço este que nos permitiu dialogar com as pedagogas, apresentar-lhe a pesquisa, nossos objetivos para com ela, além da estratégia de aplicação do instrumento em questão, enviando um exemplar para cada professora das 244 turmas de 4º e 5º anos EF desta rede municipal de educação, devidamente identificada pela turma para quem leciona. Ficou acordado que as pedagogas levariam o material para suas escolas, entregariam às professoras e recolheriam esse material para nos devolver no próximo encontro.

Dos 244 questionários enviados, recebemos de volta, pelas mãos das pedagogas no seu encontro de formação do mês seguinte, apenas 44 (o que equivale a apenas 18,03% do todo, apesar de ter representação de todas as RAs do município), destacando ainda que três deles (9,52%), provenientes da mesma escola, não foram preenchidos como uma forma de protesto. Achamos pertinente aqui evidenciar tal fato, pois o consideramos como um indício de que o silêncio de 203 professoras diante de uma pesquisa autorizada pela UFES e pela SEME/PMV pode falar mais que mil palavras.

A pedagoga que devolveu as três pesquisas em branco tentou se explicar

As minhas três professoras me entregaram o seu questionário em branco como forma de protesto que eu não entendi direito. Vi que elas combinaram de entregar assim e eu não pude fazer nada. Fazer o quê? Você desculpa aí.

Nessa situação, não ficou claro para nós contra quem ou contra quem elas estavam protestando, pois o motivo que as levou a essa decisão não foi devidamente esclarecido, mas fica evidente que há algum tipo de descontentamento por parte dessas profissionais, que pode ser associado à realização de pesquisas acadêmicas em sua escola, ou a algum outro fator por nós não identificado claramente.

Em relação à não devolutiva dos 200 questionários, vale aqui deixar um questionamento: que motivo(s) levaria(m) tantas professoras ao silêncio diante de uma investigação científica autorizada pela UFES e pela SEME/PMV? Sobrecarga de trabalho? Algum tipo de protesto cujos alvos não foram identificados? Alguma falta de clareza em relação a alguma das questões por nós formuladas? Infelizmente não temos dados suficientes para responder a tais perguntas, mas fica aqui a questão.

Trabalhamos então com os 44 questionários devolvidos, que se tornaram fonte de informações por nós consideradas como relevantes não só para este estudo, como também para futuras pesquisas que possam vir a tratar da presente temática. Devido a isso, consideramos importante apresentá-los em partes durante o desenrolar desta investigação, com os dados que a ela se fazem pertinentes, e, na íntegra, aquelas informações que não cabem aqui discutir (APÊNDICE I).

A partir das respostas ao Questionário (Ver APÊNDICE I) que se fez instrumento da presente pesquisa, apresentamos a seguir o perfil das professoras que atuam com o 4º e 5º anos EF desta SEME.

Do universo das professoras que responderam a esse questionário, 85,71% são pessoas do gênero feminino, e 4,76%, do masculino.¹⁶

Em relação à idade das docentes, 7,14% têm entre 20 e 30 anos; 26,19%, entre 31 e 40 anos; dando destaque para as pessoas com 41 e 51 anos, pois

¹⁶ Destacamos aqui que, em todos os registros aqui feitos, deve-se lembrar que 9,52% das pessoas investigadas se abstiveram de responder.

representam o maior grupo de professoras: 30,95%; os de idade entre 51 e 60 correspondem a 26,19%, não sendo identificada nenhuma profissional acima dessa faixa etária.

O dado referente ao significativo percentual das professoras com faixa etária entre 41 e 50 anos é por nós considerado relevante, ainda mais se associado ao outro item representado no Gráfico 5 (ver APÊNDICE I) relativo ao tempo de docência, uma vez que 45,23% já atuam como professoras há mais de 20 anos. Vale aqui salientar que essas informações indiciam possíveis distanciamentos por parte das professoras das bases teóricas atualmente discutidas, como, por exemplo, o fato citado no subcapítulo 1.1.3, em que a pesquisadora relata que sua graduação em Letras Português se deu tendo como base os pressupostos teóricos de um teórico já ultrapassado (Ferdinand de Saussure). Esse fator pode representar a necessidade de se planejarem políticas de formação contínua para aproximar nossas professoras de tais estudos, uma vez que as novas abordagens teóricas de linguagem só têm chegado há algum tempo para as docentes envolvidas diretamente com as séries iniciais.¹⁷, em especial aquelas que não têm sido atendidas pelas formações voltadas apenas para o 1º, 2º e 3º anos EF.

Outra situação que merece destaque é o quesito residência, visto que 33,33% das professoras pesquisadas moram na capital. Isso equivale a dizer que 66,67% se deslocam diariamente de seus municípios (de Vila Velha, 28,57%; da Serra, 16,66%; de Cariacica 7,14%; além de outras cidades, 4,76%). Tais dados salientam a necessidade de se pensarem políticas voltadas para melhorias quanto ao transporte coletivo, ao vale transporte para essas profissionais, além das sérias questões relativas ao trânsito da Grande Vitória, que significa desgaste físico e emocional, fator que compromete o desempenho profissional de nossas docentes.

¹⁷ Atualmente esse trabalho vem sendo desenvolvido em escala nacional por meio do já citado Pacto Nacional de Alfabetização na Idade certa (PNAIC), oferecido nesta SEME apenas às professoras do 1º, 2º e 3º anos EF.

Dentre as professoras que atuam com os anos aqui investigados, conforme já debatido no capítulo dois, 57,70% são licenciadas em Pedagogia; 21,42% em Magistério e Letras-Português; e 11,36% Magistério e outras licenciaturas, dentre elas Educação Física, História, Estudos Sociais e Supervisão Escolar. Este último dado evidencia um dos motivos que justificam a pertinência da presente pesquisa, uma vez que não há nesta Secretaria dados semelhantes a esse verificado a partir dos questionários por nós aplicados junto às professoras do 4º e 5º anos do EF.

Dessas professoras, 52,36% foram graduadas pelas universidades públicas federais; e 38,09%, pelas universidades privadas, fator que fomenta muitas discussões aqui já apresentadas nos capítulos 1 e 2, referentes à qualidade do ensino oferecido na única universidade pública do Espírito Santo.

Além da formação inicial, 4,76% fizeram mestrado; 76,19% têm especialização (duas das professoras que se fizeram sujeito dessa pesquisa estão neste índice); e 9,52% não possuem outra formação (uma das professoras pesquisadas está aqui incluída). Como se verifica, os cursos de mestrado e doutorado não têm muita representatividade entre esse grupo de docentes, fator que merece aqui destaque com o intuito de promover reflexões acerca do(s) motivo(s) que pode(m) estar desestimulando a procura por tais cursos. Deixamos aqui um possível indício para tal situação: diferentemente das redes estaduais e federais de educação, existe uma política regulamentada pela Lei nº 6.754, de 16 de abril de 2006, que instituiu o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Servidor do Magistério Público do Município de Vitória¹⁸, nesta SEME/PMV, que não estimula as docentes à realização de tais estudos, pois, na questão salarial, uma professora recém efetivada na rede, com formação em nível superior com Licenciatura Plena tem o piso salarial de R\$ 1.168,44 (hum mil cento e sessenta e oito reais e quarenta e quatro centavos); uma com mestrado, também recém efetivada, R\$ 1.412,20 (hum mil quatrocentos e doze

¹⁸ O Plano de cargos, Carreira e Vencimentos do Servidor do Magistério Público do Município de Vitória pode ser acessado na íntegra pelo site:

sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2006/L654.PDF

As informações sobre as questões salariais apresentadas nesta pesquisa foram consultadas no anexo III deste documento.

reais e vinte centavos; e com doutorado, R\$ 1.538,46 (hum mil quinhentos e trinta e oito reais e quarenta e seis centavos, denotando que esse acesso ao conhecimento acadêmico não é valorizado por esta Secretaria como mais uma possibilidade de diálogo que enriqueceria os debates sobre as questões aqui discutidas e muitas outras que se referem aos mais variados processos de escolarização, além de deixar indícios de que, para atuar com crianças e adolescentes, não é necessário ter acesso aos conhecimentos acadêmicos. Vale ressaltar que não há nenhum plano municipal que proponha alguma mudança em relação a este quadro lastimável de remuneração docente.

Outra questão que vale aqui ser destacada acerca desse dado se refere à quantidade de vagas oferecidas pela única universidade pública do Espírito Santo para que essas docentes cursem mestrado ou doutorado. Como exemplo, podemos citar o processo seletivo do próprio PPGE para o ano letivo de 2015, como se verifica na tabela abaixo¹⁹.

Tabela 2 Oferta de vagas do Processo Seletivo do curso de mestrado PPGE-UFES 2015

Linha de Pesquisa	Professor	Total de vagas na Linha de Pesquisa
Cultura, Currículo e Formação de Educadores		05
Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas		06
Educação e Linguagens		

¹⁹ Quadro apresentado no edital com o título Normas para o Processo de seleção de candidatos ao Mestrado em Educação, do PPGE-UFES. Fonte: WWW.prppg.ufes.br/sites/prppg.ufes.br/files/field/anexo/edital%20mestrado%202014-2015%20aprovado.pdf

Acessado em 24/8/2014.

O nome dos professores foi retirado do quadro por uma questão ética.

		05
História, Sociedade, Cultura e políticas Educacionais		08
TOTAL DE VAGAS		24

Tal número evidencia a necessidade de se repensarem políticas públicas que atendam às demandas do estado.

Em relação às condições trabalhistas, 80,95% das professoras são efetivas nesta rede de ensino; 11,9% são contratadas temporariamente e 4 atuam em outro turno por regime de extensão de carga horária.

O fator que aqui vamos relatar destaca a relevância da presente pesquisa, pois apenas 9,2% das docentes estão há menos de 2 anos atuando com o 4º e 5º anos do EF; 33,33% atuam com esses anos de escolarização no período compreendido entre 1 a 5 anos; 23,8% entre 6 a 10 anos; e 23,8% já atuam há mais de 10 anos com essas turmas. Tal fato é aqui evidenciado, pois ele comprova a necessidade de se pensarem políticas públicas voltadas para a formação e acompanhamento da atuação dessas profissionais, uma vez que elas vêm atuando junto aos anos de escolarização aqui discutidos sem migrarem seu atendimento do 5º para o 1º ano, ou do 4º para o 2º ou 3º. Elas realmente localizam sua atuação nos anos investigados, ficando distantes das formações oferecidas por esta SEME.

Mais uma vez, realçamos a situação de acúmulo de turnos de trabalho com o intuito de refletir sobre os possíveis danos que esse fator oferece ao processo de ensino. 69,04% dessas profissionais trabalham em dois turnos; 19,04%, em apenas um; e, ainda pior, 2,38% sobrevivem dando aulas de manhã, à tarde e à noite. Esse fato indicia que nossas professoras “não fogem à luta”, como cantado em nosso Hino Nacional. Além da luta histórica desta categoria acerca de melhores condições de trabalho e de salários mais dignos, queremos aqui

refletir também acerca de que tantos esforços podem ser mais bem aproveitados de outras formas, tais como a possibilidade do regime de trabalho com dedicação exclusiva, fazendo com que no(s) contraturno(s) as docentes possam estudar, planejar melhor suas aulas, desenvolver projetos com os alunos, dentre outras alternativas que possam aumentar seu leque de conhecimentos, assim como é feito em países desenvolvidos como a Alemanha, onde pudemos estar em missão acadêmica, a partir do intercâmbio que promove a internacionalização do mestrado e doutorado do PPGE-UFES no período compreendido entre abril e maio do presente ano.

Nessa oportunidade, estivemos em intenso diálogo com professores das Universidades de três estados alemães, a saber: Siegen, Giessen, Greifswald, sobre questões culturais e educativas, além de realizarmos pesquisa de campo na escola de séries iniciais da educação básica por eles denominada Grundschule Rödgen, com o intuito de observar práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do EF, assim como políticas voltadas para esse trabalho, em que obtivemos relatos de diversos professores sobre suas condições de trabalho. Segundo vários deles, quando entrevistados individualmente, sem que um tivesse acesso à resposta do outro, apresentaram a mesma afirmativa: “O professor aqui na Alemanha é feliz”. Os docentes dos anos iniciais trabalham em regime de dedicação exclusiva, mesmo porque as aulas de núcleo comum só acontecem no turno matutino, não havendo possibilidades de se acumularem aulas em outros turnos. O que acontece nesse horário são aulas de música, esportes, dentre outros correlatos. Recebem o referente a 13 salários mínimos do Brasil para lecionarem pela manhã e, no contraturno, estudam, planejam, reúnem-se com os colegas dos outros anos de escolarização, participam de formação, dentre outras atividades relativas à sua atuação.

Mesmo que se diga que a Alemanha garante esse tipo de política por ser um país de grandes possibilidades financeiras, vale aqui destacar que o município de Vitória (ES) é considerado suficientemente rico – como já mencionamos, tendo como base os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no capítulo 4.3.1, p 70 da presente pesquisa, onde afirmamos que

O município em questão possui o quarto melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil: 0,856 (após Florianópolis, Porto Alegre e Curitiba), sendo considerado elevado; e o maior Produto Interno Bruto (PIB) per capita do Brasil: 54,76% da região Metropolitana e 27,2 % do Espírito Santo, fator que o faz ser considerado rico, se comparado aos demais municípios do estado.

– para apresentar a sua população docente e estudantil uma proposta mais digna de investimento na educação capixaba.

A figura abaixo traz uma reportagem sobre nossa missão acadêmica na escola germânica *Grundschule Rödgen*. A tradução do texto está no APÊNDICE K.



Figura 1: Reportagem do Jornal alemão Giessener Anzeiger

Data de publicação: 02/05/2014

Também acessado por meio do site:

http://www.giessener-anzeiger.de/lokales/stadt-giessen/nachrichten-iessen/brasilianer-in-roedgen_14104372.htm

visitado em 20/07/2014

Nessa oportunidade tivemos um excelente momento de troca de experiência, e ficou muito claro o quanto se investe em leitura e escrita, dando destaque ao trabalho voltado para a literatura, em especial na escola pesquisada, que é, como se lê na reportagem, reconhecida por seus programas de leitura. Um dos professores da escola ganhou recentemente um concurso de serviços públicos e foi convidado para apresentar seu livro, no dia 25 de maio, como parte do programa de horticultura, fato que evidencia investimentos em relação ao reconhecimento do trabalho de seus docentes. Na reportagem do jornal

alemão, encontramos uma pequena descrição do que pudemos conhecer por lá.

Com a variedade de oportunidades de leitura que esta escola primária oferece aos alunos, tais como um cantinho aconchegante para leitura, motivação à leitura e escrita com bonecos manipulados pelas crianças, pastas de trabalhos de leitura e escrita ministrados no ensino inicial, os professores do Brasil receberam muitas sugestões educativas que podem ser aplicadas em seu país de origem. (GIESSENER ANZEIGER, 02/05/2014).

Conhecendo um pouco mais nossas professoras e suas jornadas de trabalho, assim como algumas outras possibilidades de políticas voltadas para a valorização das docentes que desenvolvem práticas de leitura e escrita no país que tão bem nos acolheu e conosco dialogou, apresentamos a seguir as duas escolas em que realizamos nossas pesquisas aqui em Vitória(ES).

4.3.3 As escolas pesquisadas

Inicialmente planejávamos realizar esta investigação numa das maiores escolas da rede municipal de educação de Vitória (ES), porque, assim sendo, teríamos possibilidades de fazer contato com o maior número possível de professoras dos anos aqui analisados, mas, infelizmente, apesar de termos tentado várias vezes, não fomos recebidas pelo diretor desta unidade de ensino, que alegou não ter tempo para realizar este tipo de atendimento. A partir dessa negativa, repensamos nosso critério de escolha da unidade de ensino e optamos por fazer a investigação em instituições cujas equipes diretiva e docente valorizassem as iniciativas de pesquisa e se colocassem à disposição para colaborar com o seu desenvolvimento, mesmo tendo apenas uma turma de cada série estudada. Partindo desse princípio, tivemos nossa proposta de investigação acolhida pela equipe de duas escolas que atendem a diferentes comunidades: uma localizada na região capixaba em que residem as pessoas menos abastadas financeiramente e de povoação mais recente (a Escola A); e uma outra localizada numa área com grande crescimento comercial e populacional (em condomínios e prédios), abrigando a nova classe média da cidade (a Escola B), com o intuito de realizar este estudo. Há uma descrição de atividades no APÊNDICE J que indica os contatos iniciais da pesquisadora para a seleção das instituições investigadas.

Para a caracterização das escolas pesquisadas, por não haver outros documentos que os substituam de forma mais atualizada, tomamos como referência os registros feitos em seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), apesar de a direção de ambas as escolas ter declarado que tais documentos estivessem defasados; as nossas observações em campo; além das entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa, levando em consideração os seguintes aspectos: localização, histórico, espaço físico, comunidades atendidas, profissionais envolvidos.

A Escola A foi criada na segunda metade da década de 1990, a partir do desmembramento de outras unidades escolares dessa região, tanto as municipais quanto as estaduais, devido ao número excessivo de alunos para corrigir o fluxo. Desde maio do ano 2000, por meio de uma Portaria SEME/PMV, esta unidade de ensino passou de Escola de Primeiro Grau (EPG) a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), com 528 (quinhentos e vinte e oito) alunos nos turnos matutino e vespertino, assim como as demais escolas da Rede Municipal de Ensino, conforme Lei Municipal. No ano de sua criação, a escola não possuía sede própria, sendo instalada, na ocasião, num barracão que servia a uma construtora, totalmente fora dos padrões mínimos para o seu funcionamento, sendo o espaço físico atual somente inaugurado em 2002.

Desde então, possui salas de aula amplas e bem arejadas, uma grande e bem cuidada Biblioteca, sala de Direção, sala de Professores, sala de planejamento, Secretaria, sala onde se guardam os materiais de Educação Física, laboratório pedagógico para atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sala para Grêmios e Conselho de Escola, depósito de material escolar, depósito de material didático, depósito de merenda, área de serviço, depósito de material de limpeza, sala de recursos audiovisuais, laboratório de Informática, sala de Coordenação, sala de Pedagogos, refeitório, pátio coberto, sanitários masculino e feminino, quadra poliesportiva e áreas de circulação. Na escola há trabalhos de alunos expostos nos corredores e murais do pátio interno.

Conforme registros em seu PPP, esta unidade de ensino está localizada numa região de origem popular, surgida a partir de antigas ocupações dos manguezais que formam aqueles arredores. Sua população, na sua maioria, é formada por pessoas de poucos recursos materiais, com renda familiar baixa. A escola possui um grande número de alunos(as) com Necessidades Educativas Especiais (NEE), outros(as) em situação de risco social, abandono familiar, apontada no documento em questão como fatores que acabam interferindo no aprendizado, nas relações interpessoais, na distorção idade/série, dentre outros.

Um grande número de alunos(as) não reside com os pais e sim, com os avós, tios, irmãos mais velhos, estranhos, ou mesmo vizinhos. Sendo assim, como consta neste documento analisado, as relações da escola com as famílias é um desafio a ser superado.

Neste PPP há um questionamento que precisa aqui ser destacado: a equipe que o organizou afirma que colocar calçadas, asfalto, transporte coletivo nas ruas não significa urbanização. Segundo essa equipe, “O homem faz parte dessa paisagem urbana e sua vida não melhorou com essa ‘falsa urbanização’ (grifo dos autores). Bairro com moradias precárias e fome constitui aglomeração e não urbanização.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA A. 2010 a 2014, p. 17²⁰). As ruas foram aterradas, mas as péssimas condições de vida da população continuam sem alteração.

A EMEF atende, basicamente, alunos provenientes da zona urbana, em sua maioria filhos de trabalhadores de construção civil, domésticas, diaristas, os quais se encontram inseridos numa diversidade cultural, regional, étnica, religiosa e política complexa. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA A. 2010 a 2014, p. 13).

Já as atividades da Escola B tiveram início no começo da década de 1990, apesar de o ato de sua criação só ter sido estabelecido três anos depois, por meio de uma Lei Municipal. Sua construção se deu para atender à grande

²⁰ Como não existe registro de páginas neste documento, a paginação utilizada foi feita a partir de uma sequência instituída pela pesquisadora.

demanda de vagas apontadas por meio de organização e mobilização da comunidade local.

Na época ainda não apresentava a estrutura atual, e a escola funcionava em instalações provisórias (um barracão: experiência muito comum no início da história de muitas escolas deste município). Atendia em três turnos a aproximadamente 1.120 (mil cento e vinte) alunos.

A escola já teve outros nomes, e o atual foi escolhido pelos pais dos alunos na assembleia da associação comunitária, que contou com a presença de 200 (duzentos) pais e teve como outros pontos de pauta assuntos como o início das aulas, as condições físicas da escola e a qualidade do ensino, além da eleição da direção e do conselho de escola.

Em seu primeiro ano de atuação, esta unidade de ensino atendeu da antiga pré-escola à oitava série do ensino fundamental, além da população adulta, com 12 (doze) turmas de pré a oitava série no matutino, 12 (doze) no vespertino, 03 (três) turmas de Fase I (1ª a 4ª série), e 04 (quatro) turmas de supletivo de 5ª a 8ª séries.

Só alguns anos depois aconteceu a inauguração do seu prédio definitivo, atendendo a aproximadamente 1.075 (mil e setenta e cinco) alunos de 1ª a 8ª série EF e ensino noturno semestral presencial.

Atualmente esta escola atua com 12 turmas de 1º ao 9º anos. Apesar de a estrutura física estar atualmente carente de reformas esta escola atende à demanda educacional vigente. Possui 12 salas de aula, sala de apoio da coordenação, 1 laboratório de Ciências, 1 laboratório de Informática, 1 auditório, sala de artes, salas para atendimento a alunos NEE, 1 biblioteca, refeitório, cozinha (recentemente reformada), depósito de alimento, banheiros para alunos (feminino e masculino), 1 banheiro para os alunos com necessidades especiais, 1 quadra coberta, 1 depósito de materiais esportivos, secretaria, sala de pedagogos, sala de planejamento, sala de professores, banheiros para professores, sala da direção, depósito de materiais

pedagógicos, cantina (desativada) onde funcionará a Rádio Escola, sala do grêmio, sendo sua estrutura bem semelhante à da Escola A.

A maior parte dos alunos desta escola é natural da cidade de Vitória, embora haja um número significativo de alunos nascidos no interior do Espírito Santo, além dos oriundos de Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro.

O núcleo familiar desses alunos é constituído de poucos membros: entre duas a cinco pessoas. A escolaridade dos pais é, em sua maioria, de Ensino Médio completo ou incompleto, sendo a renda familiar, quase em sua totalidade, de dois a cinco salários mínimos. A maior parte dessas famílias reside em imóvel próprio, representando o dobro das que residem em imóvel alugado²¹.

Nossa inserção em campo na escola A teve início em fevereiro de 2013 e término em julho do mesmo ano, tendo como ponto de partida a apresentação formal da pesquisadora e da investigação realizada numa reunião entre a professora do 4º ano, a pedagoga das séries iniciais e a pesquisadora (a docente responsável pelo trabalho com o 5º ano não esteve presente porque estava realizando perícia médica por ter sofrido um acidente de trabalho). Tal fato atrasou o início da observação participante na série em questão, uma vez que esta professora teve que se afastar por licença médica até o mês de agosto daquele ano. Devido a isso, iniciamos a pesquisa de campo apenas no 4º ano, deixando para mais tarde a realização de tal tarefa junto ao 5º ano com a chegada da professora substituta (em março de 2013).

Na reunião acima citada, apresentamos às profissionais presentes as justificativas, os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Falamos também acerca das questões de ética previstas para a realização desta investigação. Os termos de consentimento foram devidamente assinados, conforme APÊNDICES E e F.

²¹ Vale lembrar aqui que toda a caracterização das escolas pesquisadas foi extraída dos PPPs das respectivas unidades de ensino.

Em agosto de 2013 iniciamos nossa pesquisa de campo na escola B, seguindo os mesmos passos da inserção na escola A. Realizamos esta investigação até dezembro daquele ano, acompanhando a professora responsável pelas aulas de Língua Portuguesa nas duas turmas analisadas, uma vez que nesta unidade de ensino as áreas do conhecimento são divididas entre duas profissionais: uma atua com Língua Portuguesa e Ciências (sujeito desta pesquisa), e a outra com Matemática, História e Geografia.

4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA²²

A Escola A tem uma professora que atende o quarto ano e outra a quarta série, uma vez que esta unidade de ensino mantém a nomenclatura antiga para as turmas que iniciaram o ensino fundamental antes da nova legislação que o define em nove anos. Ambas as docentes têm idade entre 31 e 40 anos, sendo residentes em Vitória(ES): uma reside em bairro bem próximo à escola, pertencente a essa mesma RA, e a outra num bairro de outra RA. Vale aqui esclarecer que denominaremos tais turmas como 4^o e 5^o anos.

Tais professoras são formadas em Pedagogia: uma pela UFES e outra por uma universidade privada. As duas possuem Especialização: a do 4^o ano tem especialização em Psicopedagogia, Diversidade e inclusão, e Alfabetização; e a do 5^o ano possui especialização em Educação.

São professoras contratadas temporariamente, sendo que a do 5^o ano atuou com essa turma em regime de extensão de carga horária de um contrato temporário, uma vez que substituiu a professora efetiva que estava de licença médica devido a um acidente de trabalho. Tal situação de contrato temporário é um dos principais desafios para a educação nessa RA, uma vez que, por essa região ser de difícil acesso, as professoras efetivas raramente localizam suas

²² Os dados sobre as duas professoras que se fizeram sujeitos dessa pesquisa, assim como as informações relativas às demais 44 professoras desta SEME/PMV tiveram como fonte as Entrevistas Estruturada e Semi-Estruturadas e os Questionários por elas preenchidos, conforme APÊNDICES G, H e I.

cadeiras nessas escolas, fator que dificulta a continuidade dos trabalhos, pois a cada ano têm-se novos quadros de professoras.

O tempo de docência das duas está entre 6 a 10 anos, e já atuam com os anos aqui pesquisados num período compreendido entre 1 a 5 anos. As duas trabalham em dois turnos: matutino e vespertino. A professora do 4º ano atua no matutino com o mesmo ano da tarde; e a do 5º ano leciona no matutino com o 2º ano. É o primeiro ano que as duas trabalham nesta unidade de ensino.

Na Escola B, as turmas do 4º e do 5º ano são atendidas por duas professoras que dividem as áreas do conhecimento: uma atua com Língua Portuguesa e Ciências; e outra com Matemática, História e Geografia, sendo ambas efetivas há mais de vinte anos neste sistema de educação.

Em reunião com professoras e pedagoga, ficou decidido que a presente pesquisa seria realizada com a professora responsável pelas aulas de Língua Portuguesa nas duas séries aqui analisadas.

Essa profissional tem entre 41 e 50 anos, é casada e residente na Serra (ES), sendo formada em Pedagogia pela UFES, e não possui especialização. É concursada efetiva nesta SEME/PMV há 21 anos, atuando com o 4º e 5º anos num período superior a 10 anos.

Atua em sala de aula no turno matutino e vespertino, sendo que pela manhã dá aula para o 1º ano EF, em uma escola do sistema municipal da Serra (ES), cidade onde reside.

Os dados construídos pelas 44 professoras, com representação de escolas das oito RAs da cidade de Vitória(ES), que preencheram os questionários elaborados para a realização da presente pesquisa (APÊNDICE G e H), estão apresentados no APÊNDICE I com o intuito de fomentar reflexões e debates acerca das políticas públicas com as lupas voltadas para as profissionais que atuam com o 4º e 5º anos EF no município de Vitória (ES), uma vez que se trata de informações ainda não analisadas academicamente.

4.5 OS PRESSUPOSTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados levando-se em consideração os conceitos de sujeito, linguagem e texto, desenvolvidos por Bakhtin (2003, 2010)²³, Geraldi (1996; 1999; 2010), Koch (2006); de educação e dialogicidade em Freire (1967; 1980; 1983; 1984; 1987; 1997; 2010), dentre outros que dialogam com a temática pesquisada, no sentido de responder aos questionamentos que surgiram no decorrer do estudo.

4.5.1 As concepções de sujeito, de linguagem e texto

Como ponto de partida para as reflexões feitas nesta pesquisa, consideramos ser necessário retomar algumas questões básicas que vieram perpassando os estudos sobre texto, tais como a concepção de sujeito, de linguagem, e de texto, uma vez que concordamos com Bakhtin (2010), quando ele afirma que há uma variação na concepção que se tem do sujeito de acordo com a concepção de linguagem adotada, pois, para observá-la, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor - bem como o próprio som, no meio social.

A partir dessa constatação, nosso objeto de pesquisa se torna ainda mais complexo, fator que nos exigiu, conforme Bakhtin (2010, p. 73), um esforço no intuito de reduzi-lo a um denominador comum, pois nem todos os tipos de relações são necessários à compreensão dos fatos linguísticos, nem todos constituem a linguagem.

Com essas afirmações, esse autor propõe, e nós aceitamos tal proposta, de nos limitar a uma análise geral do que ele denominou linhas mestras do pensamento filosófico e linguístico de seu tempo, que ainda dizem respeito aos nossos dias.

Para os que consideram a linguagem como *representação do pensamento*, o sujeito é considerado como um ser psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. É visto como um *ego* que constrói suas próprias ideias, e

²³ os autores estão colocados nesta ordem uma vez que a obra de Bakhtin, como já dito anteriormente, foi publicada muito antes que a de Geraldi.

deseja que elas sejam “captadas” da mesma forma como foram por ele mentalizadas. Sendo assim, o sujeito da enunciação é o único responsável pelo seu sentido. Para essa forma de concepção, a linguagem é vista

enquanto produto acabado (*‘ergon’*), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética) – apresenta-se como depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (itálico usado pelo autor). (BAKHTIN, 2010, p. 75).

Assim sendo, a linguagem é considerada como um instrumento à disposição dos indivíduos, que a utilizam de forma descontextualizada. Conforme essa linha de pensamento, interpretar significa captar a intenção exata do que o emissor pretende veicular.

A partir dessa concepção, há o predomínio da consciência individual no uso da linguagem, como se o sujeito se achasse isolado social e historicamente. Segundo Koch (2006, p. 14), o “correlato político dessa concepção seria a ideologia liberal, segundo a qual os sujeitos é que fazem a história.”

A partir dessa concepção de linguagem, em que o sujeito é visto como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto

como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ (grifo da autora) essa representação mental juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo. (KOCH, 2006, p. 16).

Bakhtin (2010) continua sua reflexão, afirmando que há um outro grupo que concebe a linguagem como forma de assujeitamento. Como nos mostra Possenti (1993), aqui o sujeito não é dono de seu discurso e de sua vontade:

sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. Quem fala, na verdade, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor. Ele tem apenas a ilusão de ser a origem de seu enunciado, ilusão necessária, de que a ideologia lança mão para fazê-lo pensar que é livre para fazer e dizer o que deseja.

Com relação a essa tese de assujeitamento, Possenti (1993, p. 16) problematiza:

Para que o sujeito possa ser concebido como algo mais que um lugar por onde o discurso passa, vindo das estruturas, é necessário fazer a hipótese mínima de que ele age. Que, por exemplo, para compreender textos, não basta que ele ocupe um lugar, é necessário que ele produza uma *atividade* (grifo do autor). [...] Para a compreensão de textos, são necessários, além do conhecimento linguístico, conhecimentos, experiências, etc. [...]. Certamente, há domínios em que os sujeitos só sofrem efeitos, mas há outros em que sua atuação é demandada e verificável.

Nessa concepção de linguagem que enfatiza o código, isto é, apenas como instrumento de comunicação, e de sujeito como assujeitado ao sistema, o texto é visto como

Simple produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito.. também nessa concepção o papel do 'decodificador' (grifo da autora) é essencialmente passivo.(KOCH, 2006, p. 16).

Bakhtin (2010) também questiona as duas formas de conceber a linguagem acima apresentadas, defendendo uma terceira concepção, aquela que vê a língua como um lugar de interação, dando destaque para o caráter ativo dos sujeitos. Para ele, assim como também para nós, “a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da linguagem como de um sistema de formas normativas.” (p. 95). Esse sistema não passa de uma abstração. Na realidade o locutor usa a linguagem para suas “necessidades concretas”. Usa sim as formas normativas, mas conforme o contexto real de fala. Para ele, “o centro de gravidade da linguagem não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.” (p.96). Assim, do ponto de vista do locutor, a norma linguística padrão não é o mais importante, enquanto sinal estável e sempre igual, mas apenas enquanto signo sempre em variação e flexibilização. Assim também o é para o receptor, que faz parte de uma mesma comunidade linguística.

Dessa forma, a compreensão não deve ser confundida com o simples ato de identificar informações num dado enunciado, uma vez que

Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é decodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para

designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo. [...]

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ele não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura 'sinalidade' (grifo do autor) não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. (BAKHTIN, 2010, p. 96-7)

Para ele, assim como também para nós, até mesmo nessas primeiras fases de apropriação de linguagem, a forma é orientada pelo contexto, uma vez que já é um signo, ainda que a sinalidade que lhe é correlata seja real.

Acerca dessa fase inicial de apropriação da linguagem, no caso da escrita, devido às peculiaridades das séries aqui estudadas, pretendemos também promover momentos de reflexão a partir dessas mesmas concepções acima discutidas, acerca do termo alfabetização, que, para Soares (2005, p. 16), significa um " [...] processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico", além de distinguir esse do processo que ela denominou *letramento*, considerado como "[...] um estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais". (SOARES, 1999, p.38).

A separação de tais concepções foi criticada por teóricos como Macedo (2000), uma vez que, a partir da distinção entre os termos alfabetização/letramento, a autora admite que a alfabetização é um processo de decodificação e codificação, abrindo espaço para as más interpretações e consequentes criações de métodos baseados no que Bakhtin criticou na citação acima: a pura sinalidade em detrimento do signo.

Vale destacar aqui que o que faz a forma linguística ser um signo não é a sua identidade com o sinal, mas sim a sua possibilidade de mobilização, como na situação da descodificação enquanto forma linguística não ser o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular em determinado contexto ou esfera de comunicação discursiva.

Diferentemente da visão de Soares, adotamos, neste estudo, um conceito de alfabetização que abarque as diferentes dimensões desse processo,

procurando superar a dicotomia dos termos *alfabetização* como processo de codificação e decodificação, e *letramento*, termos supostamente utilizados para explicar a função social da leitura e da escrita, mas que na verdade servem apenas “para reforçar a abordagem pragmática ou utilitarista do ensino da leitura e da escrita.” (SOUZA, 2010, p. 22).

Nesse sentido, entendemos como Gontijo (2005, p. 48), citada por Souza (2010, p. 23), que a “alfabetização não deve se resumir apenas à compreensão [...] das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral em discurso escrito e vice-versa [...], mas deve também ser entendido como um processo de produção de sentido, em que a linguagem escrita é encarada como um meio de interação com o outro, ou seja, é necessário que a criança entenda para quem escreve, o que escreve e por que escreve, dessa forma como sugere a autora, o ler e o escrever passam a ser entendidos como um processo dialógico.” Portanto, assim como Gontijo (2005), acreditamos que um conceito de alfabetização precisa ser suficientemente aberto para abranger

[...] as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas pelos diversos grupos sociais e a dimensão linguística da alfabetização. Nesse sentido, a alfabetização deve ser vista como prática sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e compreensão das relações entre sons e letras. (p. 66).

As concepções de sujeito, linguagem e texto discutidas até aqui coincidem com a fundamentação teórico-metodológica em que se baseiam as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do município de Vitória (ES) (DCEFV), que têm como um de seus propósitos orientar as práticas docentes de leitura e escrita nas escolas.

Esse documento, apesar de afirmar que “[...] o ensino da língua materna deve ser produtivo, reflexivo, num processo contínuo, devidamente planejado e sistematizado previamente” (p. 206), sugere uma organização de trabalho em que mais uma vez separa a 1ª, 2ª e 3ª séries, período escolar que privilegia a alfabetização, da 3ª e 4ª séries, sem, contudo, fundamentar tal separação, conforme se verifica nos seguintes subtítulos: “Objetivos a serem alcançados

no processo de alfabetização” (p. 213), e “objetivos a serem alcançados no trabalho com a linguagem nas turmas de 3ª e 4ª séries” (p. 215), não fomentando o que Bakhtin, assim como nós, tanto defendemos: o estudo da linguagem como um processo ininterrupto constituído por interações verbais e sociais dos locutores” (Bakhtin 2010, p. 131-2). Essa ruptura apresentada no texto das DCEFV (2004) sugere uma lógica de ensino, podendo afetar toda a organização da formação das professoras das séries iniciais do EF e de todo o trabalho didático-pedagógico que determina a sequência de ensino da leitura e da escrita. Fator que sinaliza a ausência de diálogo entre os professores que assumem o ensino de leitura e escrita, porque os docentes do 4º e 5º anos não são envolvidos nas discussões e formações direcionadas aos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim como as crianças, o professor também é parte dessa dinâmica social que vai se constituindo na interação com os demais sujeitos do universo escolar.

Dessa forma, Brandão (2001, p. 12), resgatando as ideias de Bakhtin (1952), afirma que

[...] o sujeito social, histórica e ideologicamente situado, se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que eu sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade.

O texto encena, dramatiza essa relação. Nele o sujeito divide seu espaço com o outro porque nenhum discurso provém de um sujeito adâmico que, num gesto inaugural, emerge a cada vez que fala/escreve como fonte única do seu dizer.

Assim, o sujeito é visto como partícula de um “corpo histórico-social”, entrando em contato com outros discursos, com a possibilidade de se posicionar para construir sua fala, chegando dessa forma a um equilíbrio entre sujeito e sistema, onde a palavra é uma “ponte lançada entre mim e os outros”, procedendo de alguém e dirigindo-se a um outro alguém.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.[...]
(BAKHTIN, 2010, p. 127)

[...] e qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter já o germe de uma resposta. (p.136).

[...] compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (p. 137).

Nessa concepção interacional da linguagem, que parte do dialogismo, em que os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado

O próprio *lugar* (grifo da autora) da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH, 2006, p. 17).

Conhecer tais concepções apontadas por Bakhtin e demais teóricos que a partir dele dialogam, fez com que nos aproximássemos de algumas posições assumidas por Freire (1983) referentes à forma de ver o homem como um ser ativo em relação com o mundo, que pode, além de transformar o outro, também transformar-se, como veremos a seguir.

4.5.2 As concepções de sujeito, linguagem, texto e seus efeitos na escola e na sociedade

Como dissemos anteriormente, Bakhtin e demais teóricos que a partir dele dialogam, fizeram com que nos aproximássemos de algumas análises realizadas por Freire (1983, p. 27), fazendo-nos entender claramente o que ele afirma ao escrever que é impossível se fazer uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade de uma forma geral, como se esta fosse uma abstração.

Assim como há o trabalho embasado em concepções de linguagem que podem libertar, emancipar os sujeitos envolvidos no processo educativo, também há aqueles que têm como base concepções que podem escravizar, isolar, silenciar os sujeitos, tirar deles a possibilidade de criticar, replicar, de dialogar, de lutar por seus próprios desejos, pensamentos, direitos, ou seja, tiram-lhe a chance de se constituírem como sujeitos livres.

Freire (1983, p. 27) nos alerta para a importância de, ao assumir uma sala de aula, termos a clareza de “a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação, e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política.”

A partir dessa constatação, esse teórico brasileiro destaca que é imprescindível termos clareza de que não se pode pensar a educação sem que se esteja “atento à questão do poder.”

Vendo a partir de Bakhtin (2010, p. 99) e demais teóricos aqui apresentados que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial; de Freire (1983, p. 29) que “[...] a educação, por lidar o tempo todo com a palavra, tem em suas mãos o poder de reproduzir ou não a ideologia dominante [...]”, dependendo para isso da concepção de linguagem, sujeito e texto que o educador leve para sua sala de aula, pretendemos aqui investigar, por meio do estudo de caso, as práticas docentes consideradas pelas professoras do 4º e do 5º ano do EF como promotoras de leitura e escrita, em escolas do Sistema Municipal de Vitória (ES), as políticas geradoras de tais práticas, assim como os beneficiados/prejudicados por tais maneiras de ensino

4.5.3 Possibilidades de diálogos para o ensino de leitura e escrita na escola

Diante das problematizações aqui apresentadas, queremos destacar o que Foerste (2005) concebeu como parceria, numa dimensão colaborativa, em que os saberes do professor são considerados, uma vez que “a identidade profissional do professor configura-se na interface entre saberes, que são construídos e/ou adquiridos num processo multifacetado e complexo de formação e de prática profissional.” (FOERSTE; LÜDKE, 2003, p. 176).

Assim como Nóvoa (1995), dentre alguns outros teóricos, Foerste (2005) defende a realização de um trabalho conjunto envolvendo os professores da academia e os da educação básica, numa tentativa de construir, na prática, saberes típicos do ato de ensinar, ao mesmo tempo em que contribui com o processo de formação inicial de profissionalização docente. Assim, a “parceria

colaborativa” viria para articular os trabalhos realizados por universidades, secretarias de ensino, escola básica e entidades de organização docente, além de referendar a concepção de cooperação entre todos os profissionais do ensino.

Devido a isso, concordamos com Foerste (2005), uma vez que ele postula que a educação tem sede de práticas que oportunizem a parceria colaborativa, a partir de

um trabalho articulado de professores da universidade e profissionais do ensino básico que objetiva a construção de pressupostos teórico-práticos nos currículos dos cursos de formação a fim de garantir a indissociabilidade entre teoria e prática. Respeitando interesses específicos de cada instituição, essa prática caracteriza-se como um movimento a serviço da profissionalização do professor,

com o intuito de promover a “valorização do trabalho docente, tomando esta última como uma das dimensões basilares das lutas coletivas pela conquista da qualidade da escola básica”. (Idem ibidem).

Dessa forma, após revisarmos estudos sobre o tema em questão, apresentaremos no próximo capítulo nosso entendimento sobre o pensamento dos autores que nos ajudaram a compreender criticamente os dados produzidos a partir dos instrumentos da presente pesquisa.

5 PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA(ES): PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Assim como Freitas (1989), também concordamos com Flavell (1975) quando ele diz que a mesma filosofia que orienta a escolha do método de uma pesquisa deve ser também responsável pela maneira de analisar os dados por ela produzidos.

Assim sendo, adotamos uma técnica que, por ser em sua essência qualitativa e interpretativa, não nos forçasse a utilizar categorias predeterminadas para a leitura dos resultados, mas, muito pelo contrário, que nos permitisse organizar o material produzido a partir das categorias que foram surgindo no decorrer da pesquisa.

Adotamos então como procedimento para elaborar a interpretação de nossos dados a leitura repetida do que foi produzido a partir das observações, análise das atividades encontradas no cadernos dos alunos, entrevistas, questionários e análises documentais, juntamente com nosso referencial teórico.

Por interpretação, assim como Freitas (1989, p. 59), entendemos

A investigação do sentido latente a partir do conteúdo manifesto. Ou seja: além da literalidade de cada elemento, procurou-se reconstituir seu significado a partir de suas relações com a totalidade.

Dessa forma, vale aqui esclarecer que o critério por nós utilizado para validar nossos resultados difere daquele da pesquisa tradicional, uma vez que, no tratamento estatístico convencional, a validade dos resultados é dada por sua frequência, e, na presente pesquisa,

a validade do modelo que é construído pelo pesquisador, através da análise qualitativa dos dados, é determinada por sua coerência interna, isto é, pela sua capacidade de dar conta de todos os elementos observados. (THIOLENT, 1982, citado por FREITAS, 1989, p. 59).

Ainda cabe aqui lembrar que, apesar de não termos a pretensão de generalizar para todas as escolas públicas, para todas as professoras os resultados encontrados, nós os consideramos como sinalizadores que podem ser encontrados em diversos contextos do sistema educacional público brasileiro hoje.

5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PROMOTORAS DAS ATUAIS PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA E ESCRITA NO 4º E 5º ANOS EF EM ESCOLAS DA SEME/PMV

Como já discutimos no primeiro capítulo desta pesquisa, o ensino da leitura e da escrita no Brasil sempre foi e ainda é considerado como um difícil obstáculo a ser superado, uma vez que temos um dos mais altos índices de analfabetismo em todo o mundo (KRAMER, 2001), apesar de grandes investimentos em estudos e pesquisas que têm provocado especialistas, sistemas de ensino e gestores da administração pública a buscarem insistentemente políticas, metodologias e estratégias com o intuito de encontrar alguma solução para esse grave problema social.

Dessa forma, a sala de aula tem sido cenário de muitas mudanças nas propostas de ensino de leitura e escrita, em especial nas séries iniciais (hoje 1º, 2º, 3º anos do EF), presentes nas redes e sistemas de ensino. Tais mudanças provocaram desde a reorganização do tempo escolar até o surgimento de novas perspectivas teórico-metodológicas.

Kramer (2001, p. 13) analisa essas mudanças como geradoras de “alternativas equivocadas”, enquanto o direito de acesso efetivo à leitura e à escrita fica cada vez mais distante da maioria da população. Concordamos plenamente com essa autora, quando ela afirma que estamos longe da possibilidade de termos políticas capazes de garantir a disseminação da produção científica e cultural existente e de assegurar que todos nos tornemos produtores dela por meio da leitura e da escrita.

Assim como Kramer, também em nossa trajetória como professora efetiva (SEME/PMV), temos acompanhado algumas mudanças políticas, econômicas,

ideológicas e sociais que trouxeram implicações para as práticas de ensino de leitura e escrita no Ensino Fundamental, movimento este que se entrelaça com as mudanças na educação em todo o país.

Essa autora nos lembra que, já no início da década de 1990, vivenciamos a adoção do neoliberalismo nos campos econômico, político e ideológico, provocando a concentração de renda em poucas mãos, fato que gerou consequências graves não só no âmbito social, como o crescimento da miséria e da violência nas grandes cidades, mas também no educacional: aumento significativo das taxas de analfabetismo, repetência e evasão escolar. Tal modelo econômico exigiu mudanças urgentes de caráter teórico, ideológico e até metodológicos nas políticas de alfabetização.

Diante das discussões e propostas realizadas nesse período em âmbito nacional e internacional, como se verifica no segundo capítulo, por acreditar que essa visão ajudaria a solucionar os problemas educacionais ligados à alfabetização na América Latina, a SEME/PMV tomou como base os estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que, como nos relata Souza (2010), na tentativa de romper com a perspectiva teórica tradicional e tecnicista que priorizava os métodos baseados em pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, passou a organizar seu trabalho pedagógico em alfabetização a partir dos princípios teóricos da perspectiva construtivista interacionista, uma vez que a alfabetização passaria a ser concebida como um processo em que o aprendiz é visto como

[...] sujeito cognoscente, ativo e com competência linguística, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência psicogeneticamente ordenada [...] (MORTATTI, 2000, p. 267),

Assim sendo, tal concepção se tornou o principal fundamento teórico a sustentar a implementação do Bloco Único (BU), por meio do Decreto nº 8.449, de 3 de janeiro de 1991, nas escolas municipais desta SEME, mantendo-se em vigor até final da primeira década dos anos 2000. Essa medida de caráter político-pedagógico, tão criticada por Gontijo (2005) – ver capítulo 2 desta pesquisa – redimensionou o tempo escolar, eliminando a retenção das crianças da 1ª para a 2ª série, com a finalidade de

assegurar ao aluno o tempo necessário para superar seus níveis dentro do processo de alfabetização segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características socioculturais; proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas demais áreas do currículo; garantir às escolas a flexibilidade necessária para a reorganização do currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo ensino aprendizagem. (SEME, 1990, p. 7).

Para que se pudesse implantar o BU, rompendo com a concepção teórica em vigor naquele contexto histórico, foi necessário se repensar a política de formação dos profissionais da educação diretamente envolvidos no BU no município. Assim sendo, foi assegurado que somente as professoras que atuavam no BU participassem de cursos de aperfeiçoamento e da formação de grupos de estudos nas escolas, a fim de que se discutissem a reorganização dos trabalhos e as maneiras como as crianças aprendem, conforme se verifica no Documento preliminar: Implantação do bloco único no sistema municipal de ensino de Vitória(ES) (1990, p. 6), em que se garantia formação continuada para as professoras, com os seguintes objetivos:

criar espaços para o repensar da prática pedagógica dos **profissionais diretamente envolvidos no Bloco Único**, buscando uma mudança de postura frente à alfabetização; dar oportunidade de estudo aos **professores que atuam no Bloco Único**; promover a capacitação dos **profissionais envolvidos no Bloco Único**; implantar **ações que se refiram ao Bloco Único**, colocando o aluno no centro do processo educativo considerando suas vivências socioculturais. (Grifos nossos com a finalidade de evidenciar a ausência da participação das professoras do 4º e 5º anos EF nessa formação).

Mesmo com todo esse investimento em políticas de formação dos profissionais da educação diretamente envolvidos no BU no município, algumas questões que envolviam esse sistema de ciclos, no que se referia à temporalidade dessa reorganização das duas séries iniciais do ensino fundamental, foram alvo de sérias incompreensões, permitindo que a não retenção das crianças na 1ª série acarretasse a promoção automática de todas as crianças. Dessa forma

[...], ao invés de se repensar os motivos pelos quais as crianças continuavam chegando ao final do BU sem saber ler e escrever, elas eram promovidas para a 3ª série e, depois, para a 4ª série, sem ainda terem se apropriado da leitura e da

escrita, gerando, com isso, mais desafios para as séries subsequentes que deveriam lidar com crianças e adolescentes que não conseguiam acompanhar as atividades escolares por não saberem ler e produzir textos. (SEME, 2012. p. 18)

Os registros deixados no Documento preliminar: Implantação do bloco único no sistema municipal de ensino de Vitória(ES) (1990), evidenciam que as discussões e estudos acerca das novas propostas de alfabetização eram partilhadas apenas pelas professoras e profissionais da educação “envolvidas diretamente no BU”, sendo que as professoras que recebiam, nas séries seguintes (nas antigas 3ª e 4ª séries do EF), os alunos que se apropriaram ou não da leitura e da escrita, a partir dessa perspectiva teórico-metodológica, não faziam parte desse processo de formação continuada, considerada como ponto de partida para a implementação e posterior continuidade dessa política de alfabetização nas escolas deste município.

Tal fato deixou em evidência a visão fragmentada, não só por parte desta Secretaria, mas também em âmbito nacional, do processo de ensino da leitura e da escrita, uma vez que as professoras envolvidas com o BU (primeira e segunda séries) participavam de um tipo de formação em serviço, enquanto que as da 3ª e 4ª faziam parte de outro tipo de formação, sem nenhum tipo de correlação entre o que ali se discutia e o que estava sendo discutido no outro encontro das professoras dos anos iniciais. Não houve nenhuma preocupação em se promover algum momento para o diálogo entre essas docentes, nem por parte da SEME/PMV, nem por parte das unidades municipais, estaduais ou federais de ensino. Recebíamos na 3ª e na 4ª série os estudantes oriundos desse processo inicial de alfabetização sem o devido conhecimento acerca do trabalho com eles desenvolvido até ali.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, ainda com o BU em vigor, as discussões começaram a apontar para outras dimensões do ensino de leitura e escrita, passando a girar em torno do uso dos termos alfabetização e letramento como processos distintos e indissociáveis, como já discutido no segundo capítulo. Enquanto se travavam tais acaloradas discussões acadêmicas sobre tais termos, aconteciam novos processos de formação continuada no município de Vitória, tais como

a formação por séries e por áreas de conhecimento, iniciada por volta de 1995 e ainda acontecendo em 2012; as atividades de formação do programa PCN em Ação, criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), dos quais participavam professores e professoras de todas as séries do ensino fundamental e um **módulo específico destinado aos profissionais que atuavam com as duas séries iniciais**, no período entre 2000 e 2002, aproximadamente; o Programa de Formação de **Professores Alfabetizadores** (PROFA), também articulado pelo MEC, de 2001 a 2004, [...] implementado por meio de **grupos de estudos constituídos por profissionais das séries iniciais do ensino fundamental** e, no segundo semestre de 2004, o curso de alfabetização e letramento, com a coordenação da Divisão de Ensino Fundamental (DEF) desta Secretaria (SEME, 2012, p. 22) (Grifos nossos).

Mais uma vez se percebe que os processos de formação continuada em que se discutiam as questões relacionadas à alfabetização eram restritos às professoras envolvidas diretamente com as duas séries iniciais do ensino fundamental, fato que caracterizou um total distanciamento entre essas profissionais e os docentes de outras áreas e etapas de ensino a respeito do que se discutia sobre as práticas de alfabetização, leitura e escrita implementadas nesta Secretaria.

Nesse mesmo período, mais exatamente em 2004, a Secretaria de Educação de Vitória organizou grupos de estudos formados por alguns professores e pedagogos que, sob a orientação de professores do Centro de Educação da UFES, elaboraram o documento ainda em vigor conhecido como Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – SEME, que se ancora na perspectiva sócio-histórica. Tal documento foi oficializado no final do mandato daquela equipe administrativa, com a publicação de apenas duzentos exemplares que deveriam ser distribuídos entre as suas cinquenta e uma unidades de ensino, com seus dois ou três turnos de funcionamento. Ficou decidido que cada escola receberia um exemplar para cada turno.

Tais diretrizes tiveram que ser implementadas pela gestão que a sucederia, e, apesar de muita polêmica e estranhamentos,

Em 2005, teve início a implementação das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – SEME, com a formação de grupos de estudos que tinham por finalidade aprimorar a perspectiva teórica que embasa essas diretrizes. Como o Bloco

Único ainda estava em vigor, **era fundamental promover estudos com as professoras alfabetizadoras e, assim, redefinir caminhos.** (SEME, 2012, p. 23) (Grifos nossos).

Duas situações levaram, em 2006, à existência de divergências entre a concepção teórica presente nas falas das professoras alfabetizadoras e das pedagogas, e a do documento vigente. Uma delas refere-se ao fato de que, em tais diretrizes, as práticas pedagógicas de alfabetização se baseavam na perspectiva construtivista interacionista proposta pelo Bloco Único, com marcas significativas da concepção construtivista cognitivista, apesar de não ser essa a proposta referência dos demais documentos construídos pela SEME. A outra situação diz respeito ao fato de, por não ter sido distribuído um número suficiente de exemplares desse documento, “a maioria das professoras e pedagogas não conhecia as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, [...]” (SEME, 2012, p. 24). Tal fato foi evidenciado durante a realização da Entrevista Semi-Estruturada (APÊNDICE H), a partir de uma pergunta que não estava planejada neste instrumento, mas que no desenrolar desse diálogo, foi-nos possível levantar esse questionamento, quando obtivemos as seguintes respostas das professoras que se fizeram sujeitos desta pesquisa:

PESQUISADORA: Você disse que quando chegou a esta escola teve que ver quais conteúdos trabalharia com essa turma. Em que material você se baseou para escolher tais conteúdos? Você fez essa listagem a que você se referiu em diálogo com a pedagoga da escola?

PROFESSORA (5º ano da escola A): Tentei seguir o livro didático de Língua Portuguesa, mas a turma não acompanha as atividades propostas no livro, então eu vou vendo o que acho que eles precisam. Não deu tempo de sentar com a pedagoga para fazer esse levantamento.

PESQUISADORA: Você teve acesso às Diretrizes Curriculares da SEME/PMV?

PROFESSORA: Não.

Diante dessa constatação, tentamos dialogar com a pedagoga em questão, e ela confirmou que a maioria das professoras segue a listagem de conteúdos dos livros didáticos e reconheceu não saber que no ano pesquisado a escolha de conteúdos trabalhados se dá da maneira apontada pela professora.

Isso evidencia que as professoras em questão ainda não se deslocaram da posição de sujeitos que se submetem aos ditames do livro didático, fator que indicia a necessidade de se promover, por parte desta Secretaria de Educação, momentos de formação junto a essas docentes, que fomentem discussões com vistas a um trabalho voltado para a busca de alternativas mais significativas para seus alunos, além das propostas oferecidas pelos autores dos livros didáticos.

Perguntei à pedagoga em questão sobre as Diretrizes Curriculares deste município, se esse documento é levado em consideração na hora desse planejamento, se ele é discutido, analisado, tomado como ponto de partida ou não, e a pedagoga afirmou que não, pois “só há um volume na escola”, e que achava que estava no seu armário.

A partir dessa resposta, indaguei a essa profissional se ela sabia que esse documento pode ser facilmente acessado por meio do site da PMV, ao que ela afirmou que não se lembrava disso, mas que iria ver depois e conversaria com as professoras.

Já em relação à escola B, a entrevista nos trouxe a seguinte resposta:

PESQUISADORA: Você planeja suas aulas baseada em quê?

PROFESSORA (Escola B): A partir dos conteúdos programáticos. Aqui tinha uma lista, aliás, desde 1992, a prefeitura deu uma lista encadernadinha que, dali, lá quando eu ainda trabalhava em uma escola da região da Grande São Pedro, a gente montou com base naquela listagem de conteúdos, o que tem que ensinar, na época, na 3ª série, na 4ª série. Só que tem livros que não têm aquele conteúdo, e muitas vezes já aconteceu de eu correr atrás, tinha até uma videoteca na prefeitura, e a gente não achava aquele conteúdo, então aqui a cobrança dos pais é muito grande em relação ao uso do livro didático. Eles querem que usemos esses livros. Isso já deu muita discussão em reuniões com os pais. Do ano passado para cá não teve essa discussão, porque a gente segue o livro. Segue os conteúdos daquele livro. Aí, muda o livro no ano seguinte, você segue os conteúdos daquele novo livro.

PESQUISADORA: E as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental SEME/PMV?

PROFESSORA: Eu conheço, mas não tenho esse material atualizado, eu tenho aquele primeiro que era um caderninho fininho que já falei, com espiral.

PESQUISADORA: Eu falo do documento implementado em 2005. Você o conhece?

PROFESSORA: Não. Eu tenho esse aqui, olha.

Nesse momento a professora me mostrou a listagem de conteúdos que ela segue para planejar suas aulas, baseada numa listagem que ela recebeu na escola em que atuava em 1992. (APÊNDICE L)

Essas discussões e desencontros geraram críticas ao município de Vitória, pois afirmava-se que havia uma política de alfabetização, fazendo com que cada escola fizesse o que considerava melhor. Como se verifica, isso ainda acontece, pois as professoras da escola A ensinam uns conteúdos e a da escola B, outros. A análise teórico-metodológica sobre essa questão está apresentada no capítulo seguinte.

Para promover um diálogo entre as docentes com o intuito de eliminar tais desencontros, em 2008, foi oferecido um curso de alfabetização: Projeto de Formação em Alfabetização, cujo foco se voltou para o trabalho e os conhecimentos da alfabetização nas turmas do BU, novamente voltado aos interesses das professoras alfabetizadoras (do 1º, 2º e 3º ano EF).

Com base nas discussões promovidas nesses encontros acerca de se repensarem as ideias sobre alfabetização e letramento, a SEME optou por não adotar a formação proposta pelo MEC intitulada Pró-letramento, uma vez que a base teórica que sustentava tal programa se aproximava muito daquela que fundamentava o projeto BU, já ressignificada por esta secretaria em seus diferentes momentos de estudo. Dessa forma a SEME encaminhou a esse Ministério uma carta ressaltando os motivos que a levaram a tomar tal decisão,

e, com isso, foi implementada a política de formação denominada Estudos, Atualização, Aprofundamento e Acompanhamento em Alfabetização, que teve início, em 2010, com a implantação do *Ciclo Inicial de Aprendizagem* no Ensino Fundamental, conforme Resolução 07/2008 do COMEV. (SEME, 2012, p. 25)

Tal ciclo de aprendizagem conta “com a participação dos profissionais que atuam com as crianças das turmas do Grupo IV da Educação Infantil e aqueles que atuam com as turmas do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano do ensino fundamental.

Vale destacar que, no período compreendido entre fevereiro de 2009 a março de 2012, foram oferecidos encontros de formação continuada em serviço a todos os segmentos profissionais das escolas deste município, com exceção das professoras que atuavam na 3ª e 4ª séries (hoje 4º e 5º anos) do Ensino Fundamental, que foram totalmente esquecidas por esta SEME/PMV, deixando uma lacuna irreparável, sendo este um dos possíveis responsáveis pelas práticas docentes de leitura e escrita nas escolas do município de Vitória (ES) apresentadas na presente pesquisa. Conforme a questão 7 do nosso questionário (APÊNDICE H), ao serem indagadas se participaram de formação continuada oferecida pela SEME/PMV nos últimos 3 anos, 71% disseram que não, e 19% afirmaram que sim, mas nem todas foram oferecidas por esta Secretaria. Algumas disseram que foram ofertadas pelo governo estadual dentre outros. Tal fato fomentou grande inquietação entre os professores dos anos em questão, sendo ainda citado pela professora do 4º ano da escola A, durante a Entrevista Semi-estruturada (APÊNDICE H). Após a resposta dada à pergunta de número 4, sentimos necessidade de realizar a seguinte indagação:

PESQUISADORA: Diante da situação que você relata, referente a ter vários alunos no 4º ano que já sabem ler e escrever e outros que não leem nem escrevem ‘bola’, o que fica faltando de sua formação para atender a essa diversidade?

PROFESSORA: [...] Quando você chega numa turma de crianças de 10 anos em que mais da metade da turma não lê, você não pensa que é só a sua formação, mas você pensa o seguinte: está na chuva é para se molhar, então agora deveria ser via PMV, considerando essa realidade da PMV, tínhamos que pensar estratégias emergenciais, não somente fazer tipo um projetinho com outra turma e trazer o aluno para o reforço. Professor tal está trabalhando com essa turma, em que 70% não leem, então vamos fazer cursos para esse professor. E isso não acontece. Eu estou aqui na rede da PMV tem 4 anos e eu não fiz curso nenhum, inclusive eu nem tenho conhecimento de nenhum para o 4º e 5º anos. Eu não vi nenhum ainda. Eu acho imprescindível que haja esse tipo de curso. Porque você pensa que no 4º e no 5º ano você vai trabalhar os conteúdos, mas diante daquela demanda o que a gente traz em nossa

formação inicial não é suficiente. Eu realizo esse trabalho, mas sinto a necessidade de um suporte maior. Até porque a diversidade em sala é muito grande. [...]

Como possíveis frutos desses três anos sem que a SEME/PMV oferecesse formação continuada em serviço para as professoras em questão, queremos aqui destacar as concepções de sujeito, linguagem e texto que as professoras do 4º e 5º anos apresentaram ao responder ao Questionário (APÊNDICE H) que se fez instrumento deste estudo.

Vale esclarecer que foram respondidos de duas formas: as que foram respondidas por escrito, individual ou coletivamente, com calma, nas escolas, pois foram levadas pelas pedagogas como já dito no subcapítulo 4.2, tendo um mês para devolução (detalhe que mostra a possibilidade dada a essas profissionais de realizar ou não uma busca a teóricos que lhes ajudassem a responder às questões. Não estamos aqui afirmando que fizeram essa pesquisa ou não, mas que houve a possibilidade de que isso acontecesse. Se as professoras o fizeram, essa é uma boa oportunidade para avaliarmos os teóricos a que elas estão recorrendo ao planejarem suas práticas); e as que foram respondidas oralmente, no caso das três professoras que entrevistamos pessoalmente na escola A e B, dando-nos a chance de conhecermos as concepções que já estão sendo experimentadas em sala de aula.

Buscando um panorama sobre o que essas professoras concebem sobre sujeito, linguagem e texto, trazemos aqui nossa interpretação dos resultados produzidos a partir desse instrumento da pesquisa, tomando como ponto de partida, como já esclarecido no capítulo 4, o que Bakhtin (2010) afirma em relação ao fato de que há uma variação na concepção que se tem de sujeito, de acordo com a concepção de linguagem adotada, pois, segundo ele, precisamos situar os sujeitos para observarmos o fenômeno da linguagem, bem como o próprio som, no meio social. Dessa forma, fizemos o esforço de reduzir nosso objeto de pesquisa a um denominador comum, pois, conforme esse autor explica, nem todos os tipos de relações são necessários à compreensão dos fatos linguísticos, nem todas constituem a linguagem. Aceitando a proposta desse autor, limitamo-nos a uma análise geral do que ele denominou linhas mestras do pensamento filosófico e linguístico, lendo todas

as respostas apresentadas pelas professoras nesse questionário e, a partir delas, as organizamos conforme tais linhas mestras.

Assim sendo, do total de professoras que responderam a esse questionário, 49% consideram a linguagem como representação do pensamento, vendo o sujeito como um ser individual, psicológico, isolado social e historicamente, nada mais cabendo a ele, enquanto leitor/ouvinte, senão captar, receber mensagens, tendo por isso o papel passivo. Para esse grupo de docentes, o texto é um produto lógico do pensamento, a representação mental do autor. Assim sendo, interpretar é captar a intenção exata do autor. Tal constatação pode ser verificada na análise das atividades propostas durante as aulas em ambas as escolas por nós observadas e nos cadernos dos alunos, estudados no subcapítulo 5.2.

23,12% das professoras concebem a linguagem como centro organizador do sistema linguístico, valorizam extremamente o conhecimento de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da linguagem, fator que pode ser comprovado por meio das atividades analisadas no capítulo seguinte. Dessa forma elas veem a linguagem como imóvel, um sistema linguístico completamente independente da criação individual. A língua que é viva, aqui é tratada como morta e estrangeira, com o intuito de escravizar. Ela é colocada fora do fluxo da comunicação verbal, excluindo qualquer forma de réplica ativa. Dessa forma o sujeito se torna o que Bakhtin (2010) chama de assujeitado, apenas recebe das pessoas que o cercam de forma essencialmente passiva um sistema já construído, tendo que assimilá-lo como ele é.

Esse tipo de conceber a linguagem só permite os envolvidos avaliarem os enunciados como certo e errado, nunca como possibilidade de uma melhor ou mais adequada forma de usar o idioma. Nesse caso, o sujeito só se vê a partir do ponto de vista do receptor, nunca de locutor. É completamente passivo, reconhece a ideia do outro. Ele é apenas o lugar por onde o discurso passa. Essa concepção traz o texto como produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo que lê e ouve, bastando para isso apenas conhecer o código.

Conforme as respostas apresentadas, 27,5% disseram que para elas a linguagem é um lugar de interação verbal e social entre locutores, não uma atividade individual, mas um legado histórico-cultural da humanidade. Isso significa dizer que o sujeito é ativo e parte de um corpo histórico-social em contato com outros discursos. Para esse sujeito o centro da linguagem não são as normas, mas as novas significações que essa forma adquire no contexto. Para isso o texto é o próprio lugar da interação entre sujeitos que constroem e são construídos. Apesar de encontrarmos um número significativo de falas que se apresentam nessa direção, não observamos tais práticas nas duas escolas analisadas durante nossa observação participante nem nas atividades dos cadernos dos alunos, mas essa é uma discussão para o próximo subcapítulo.

A partir desses dados queremos aqui evidenciar a variedade de concepções que circulam em nossas salas de aula do 4º e 5º anos EF para que se repensem as políticas públicas de acompanhamento pedagógico e de formação, com o intuito de buscarmos uma lógica didático-pedagógica que possa determinar uma sequência para o ensino de leitura e escrita de 1º ao 5º anos EF, e, por que não afirmar, para todo o Ensino Fundamental.

Outro fator que pode ser apontado como possível gerador das práticas de leitura e escrita observadas durante esta pesquisa teve início em março de 2007, quando foi anunciado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, segundo Fernandes (2010, p. 22), não foi um movimento iniciado pelo Ministério da Educação (MEC), mas por um grupo da sociedade civil, majoritariamente constituído por empresários, presidido pelo grupo Gerdau, e tendo como integrantes representantes do Banco Real, da Fundação Bradesco, dentre outros, que se reuniram, para criar um movimento denominado “Compromisso de Todos Pela Educação”, atualmente, “Todos pela Educação”.

Em abril de 2007, o PDE foi instituído e legitimado pelo governo pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007), apontando diversas ações, dentre elas aquelas voltadas para a avaliação desse nível de escolarização. Com isso, foi criada a Prova Brasil (aplicada junto aos alunos do 5º e do 9º anos EF; a Provinha Brasil (para os alunos do 2º e 3º anos do EF e o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB –, sendo este um indicador objetivo, bianual da qualidade educacional brasileira, avaliando, além de outras habilidades, a capacidade de leitura e escrita de nossos alunos.

Trata-se do resultado da agregação dos dados dos dois indicadores: o desempenho na Prova Brasil e as taxas de aprovação retiradas do Censo Escolar. A partir desse índice se atribui uma nota de zero a dez aos municípios, aos estados e às escolas.

Fernandes (2010) afirma que durante sua pesquisa percebeu que a cada dia mais se ampliam os mecanismos indicadores de desempenho e de qualidade e que, normalmente, a escola fica passiva diante dessas políticas de avaliação.

Tal aferição tem sido severamente criticada, em especial por Freitas (2012), que denuncia que esses indicadores promovem a desmoralização pela meritocracia das médias altas, visando à constituição de um espaço público não estatal. Segundo ele, seguindo a lógica dessas avaliações em larga escala, as escolas brasileiras continuariam públicas, mas o estado pagaria à iniciativa privada para gerir, por concessão, a escola, a título de uma possível melhora da qualidade do ensino público.

Conforme esse autor, tais índices estão articulados ao “Direito das crianças de aprender”, nas atuais propostas do MEC.

Essas articulações veiculam a falsa ideia de que notas altas significam uma boa educação e que a miséria infantil é apenas uma desculpa para as escolas não ensinarem as crianças. Segundo Freitas (2012), com esse discurso, o direito de aprender é habilmente usado para ocultar a própria miséria infantil e a falta de condições para a aprendizagem, sendo ainda usado para fazer a população crer que as escolas e os professores são os únicos responsáveis pelo fracasso das crianças mais pobres.

Freitas (2012) apresenta sérios questionamentos a essa proposta. Ele apresenta em seu dossiê uma problematização acerca dos motivos que levam o governo a apostar na competição e não na colaboração dentro das escolas e entre elas.

Ele ainda nos provoca a pensar sobre os possíveis resultados de uma política de desmoralização dos professores²⁴, acuados por testes de rendimento dos alunos que os expõem injustamente à execração pública pela imprensa, com o uso de duvidosos métodos de cálculos de valor agregado.

Em seguida ele procura evidenciar quem financia esta que ele chama de máquina de destruição do sistema público de educação, e com quais interesses faz isso.

A partir de tais resultados, as secretarias de educação são provocadas a apresentar propostas de ação voltadas para a melhoria do ensino das escolas com “notas baixas”. Assim sendo, em 2008, a partir dos resultados apontados por essas medições do IDEB em relação ao ensino de leitura e escrita, a SEME/PMV ofereceu um curso denominado Projeto de Formação em Alfabetização, tendo como foco de estudo o trabalho e os conhecimentos da alfabetização nas turmas de 1º, 2º e 3º anos EF, agora fora do horário de trabalho, fator que dificultou a participação de um significativo número de “professoras alfabetizadoras interessadas” (SEME, 2012, p. 25). Novamente a alfabetização foi discutida no âmbito das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois novamente se teve como público alvo as professoras alfabetizadoras, o que nesta secretaria municipal de educação se entende como professoras do 1º, 2º e 3º anos do EF, exclusivamente.

Toda essa trajetória sinaliza as concepções sobre alfabetização que se fizeram hegemônicas neste município, nos últimos vinte e três anos, quando se procurou combater o fracasso na alfabetização das camadas populares apenas nos dois ou três anos iniciais de escolarização, partindo de discursos oficiais e acadêmicos que não contribuíram para que houvesse mudanças efetivas nas práticas de leitura e escrita, ratificando a avaliação feita por Kramer (2001), apresentada no início deste capítulo.

²⁴ Por comungar das mesmas preocupações apontadas pelos autores aqui citados, não utilizaremos o IDEB como dado para a presente pesquisa. Trouxemos aqui essa reflexão com o intuito de problematizar o tema, inquietação tão frequente em nossas pesquisas acadêmicas.

Todas as incompreensões acima relatadas que giraram em torno do projeto BU e a rejeição, a partir da concepção teórica construtivista, de todos os tipos de métodos e cartilhas usados para o trabalho de alfabetização significaram entraves para que os ideais da psicogênese da língua escrita se configurassem no fazer pedagógico da época, não possibilitando que a promessa de solucionar os problemas do processo de apropriação da leitura e da escrita a partir dessa perspectiva teórica fosse cumprida, uma vez que os conceitos de alfabetização subjacentes aos métodos fônicos, ao construtivismo e à invenção do termo letramento não romperam, como já dito, com o ensino da leitura e da escrita baseado apenas nas unidades mínimas da língua.

E agora, afastada da regência para cursar o Mestrado, tentamos acompanhar a efetivação do EF de Nove Anos, atrelada ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa que implementa novas concepções teórico-metodológicas de leitura e escrita junto às professoras dos três primeiros anos do EF.

Durante todos esses anos, muitas foram as ofertas de propostas de estudos visando redimensionar a política de alfabetização no município em questão a que o grupo docente do 4º e 5º anos não teve acesso, tais como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), também articulado pelo MEC, de 2001 a 2004; o curso Alfabetização e Letramento, no segundo semestre de 2004, com a coordenação da Divisão de Ensino Fundamental (DEF) da SEME/PMV, que tinha como objetivo ampliar as discussões realizadas nos encontros promovidos pelo PROFA. A partir da implementação da política de formação denominada Estudos, Atualização, Aprofundamento e Acompanhamento em Alfabetização, foram promovidos muitos encontros de professoras alfabetizadoras, conforme SEME (2012, p. 27) “Com a participação dos profissionais que atuam com as turmas do Grupo VI da Educação Infantil (EI) e aquelas que atuam com as turmas do 1º, 2º e 3º anos do EF”, com a finalidade de refletir “sobre as práticas pedagógicas, num processo de interlocução com a teoria.” (SEME, 2012, p. 27).

O tempo passou, vieram outras mudanças, no que tange às propostas de alfabetização nas séries iniciais do EF, mas as docentes do 4º e 5º anos do EF

de nove anos ainda não são consideradas como professoras alfabetizadoras, termo restrito apenas às professoras das séries anteriores, fato mais uma vez comprovado pela organização do PNAIC, que já teve seu processo de formação iniciado em março de 2013, oferecido apenas exclusivamente às docentes que atuam junto ao denominado Ciclo Inicial de Aprendizagem (1º, 2º e 3º anos), orientado pelo Parecer nº 4, de 2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e definido municipalmente pela Resolução 07/2008 do Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV).

Tal fato exclui essas profissionais do processo dialógico, deixando-nos isoladas, quando deveríamos estar sempre reunidas, em constante diálogo sobre nossos desafios em sala de aula, uma vez que

Sem o outro, não há vozes. Sem o outro, não há ecos. O sujeito e o outro. Relações dialógicas que não se dão no vazio: são relações sociohistóricas, sobrecarregadas das condições de seu exercício, estando os interlocutores condicionados pelo caráter destes encontros que, não obstante, suas determinações são lugares e tempos de construção de novas condições [...] (GERALDI, 2005, p.17).

Sendo assim, deveríamos ser um importante elo entre as diversas fases do desenvolvimento humano nesse longo período de nove (ou mais) anos na vida escolar desses sujeitos, perpassando sua infância, pré-adolescência e adolescência.

Além de todas as questões acima mencionadas, existem ainda outras relacionadas às condições insatisfatórias de trabalho na escola, que historicamente vêm desestimulando as professoras, e, conseqüentemente, levando à deterioração da qualidade do ensino neste município. Tais fatores não estão relacionados apenas às tão famosas carências de material didático, mas, principalmente, à grande carga horária das docentes. Tal afirmação é referendada por Paro (2000, p. 238), quando ele afirma que

As condições de trabalho se agravam também por conta do baixo salário, pois, para sobreviver, o professor não raramente tem que trabalhar em mais de uma escola, sem mencionar os casos em que a professora tem que dar conta também do trabalho doméstico.

Quando se trata do fator salário das professoras, como nos lembra o autor acima citado, não podemos deixar de considerar também que, numa economia de mercado, os bons profissionais são sempre atraídos para outros sistemas de ensino, sejam eles de outros municípios, sejam eles privados, ou ainda, de outros setores de trabalho. Devolvendo a palavra ao autor

Os baixos salários, articulados com os outros fatores inibidores da oferta de pessoal docente, parecem acabar por atrair para a escola pública, especialmente as de periferia, somente as pessoas com pouca qualificação, [...] já que os outros vão deixando o magistério ou emigrando para as escolas centrais. (PARO, 2000, p. 239).

Tais questões descrevem bem o que acontece todos os anos nas escolas das regiões mais distantes da capital, que é o caso da escola A. As duas professoras que foram os sujeitos desta pesquisa são contratadas temporariamente, assim como uma gama significativa dessa região, acabam ficando nas escolas cujas cadeiras são raramente escolhidas pelas professoras efetivas. Já as docentes da escola B, tanto a que leciona com Português e Ciências, como a de Matemática, História e Geografia são professoras efetivas há mais de 20 anos nesta rede municipal de educação, e têm sua cadeira nesta escola uma vez que esta fica num bairro bem localizado. As trocas constantes do quadro docente nas escolas prejudica a continuidade das ações traçadas nessas unidades de ensino.

Dentre as dificuldades das escolas das regiões menos favorecidas, em relação à permanência das professoras nessas unidades de ensino, apresentamos duas possíveis causas: a localização da escola que, estando num bairro distante, de difícil acesso, raramente é escolhida pelas profissionais efetivas desta rede de ensino, que preferem localizar suas cadeiras em escolas de bairros mais próximos ao centro; e a questão da violência e da falta de segurança que, de forma explícita ou não, é sempre associada aos bairros cuja população é mais pobre, fazendo novamente com que as escolas dessas regiões acabem sendo preteridas. Entre uma das professoras da escola A, no momento da entrevista semiestruturada, esse assunto foi mencionado:

Cheguei a ouvir gracinha de aluno no ponto de ônibus, ameaçando me assaltar, não diretamente, mas falando com um colega da turma no ponto de ônibus: 'Deixa a professora entrar

no ônibus que a gente vai assaltar ela no bairro X onde ela mora.’

Então o primeiro contato foi péssimo. Eu não tive vontade nenhuma de ficar, a antipatia vem, mas a gente precisa trabalhar também, e eles precisavam de uma professora, então juntaram as duas situações e não me dei por vencida, insisti.

Essa constatação sinaliza um sério reflexo nos processos educativos, pois nas escolas de fácil acesso há possibilidades de uma organização contínua no trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras e pedagogas em diversos aspectos, inclusive no acompanhamento à progressão do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, enquanto que nas escolas mais distantes a intensa troca de profissionais acaba dificultando tal possibilidade. O ideal seria a efetivação de professores daquelas comunidades, além da ação integrada entre secretarias deste município, pois essa questão envolve, além de ações ligadas à educação, também aquelas que se referem à urbanização, ação social e segurança pública, dentre outras.

Procuramos aqui contribuir com alguns questionamentos com o intuito de tentar compreender melhor algumas das possíveis políticas promotoras das práticas docentes de leitura e escrita que serão analisadas no próximo subcapítulo.

5.2 SUJEITO, LINGUAGEM E TEXTO: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DAS PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA E ESCRITA NO 4º E 5º ANOS EF EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA(ES)

Apresentar as ideias com as quais convivemos há mais de dois anos não é fácil. Tudo parece tão óbvio e, ao mesmo tempo, difícil de expressar. (FREITAS, 1989, p. 11).

Este capítulo é fruto dos dez meses de observações feitas em quatro salas de aula (um 4º e um 5º ano de cada escola, tanto da A, quanto da B), durante o ano letivo de 2013, sendo de março a julho na A, e de agosto a dezembro na B.

Nesse período, vivenciamos algumas situações semelhantes nas duas unidades de ensino e outras bem distintas. Durante este subcapítulo, discutiremos as peculiaridades e as semelhanças do que foi pesquisado nas duas escolas.

As peculiaridades por nós encontradas relativas ao ensino de leitura e escrita nas duas escolas, por serem elas localizadas em regiões socioculturais bem distintas, são mais um indício do que Freitas (1989) nos chamou a atenção em relação ao fato de que

[...] os indivíduos das diferentes classes sociais recebem educações distintas, de acordo com a posição que deverão ocupar no sistema de produção. Nos níveis mais baixos da hierarquia do sistema da produção, é enfatizada a subordinação às regras; nos níveis mais baixos de escolarização, a atividade dos alunos é rigorosamente limitada pela imposição de normas escolares. Nos níveis mais altos da hierarquia, predominam a confiança no indivíduo e o incentivo à internalização das normas; da mesma forma, nos níveis superiores do sistema escolar, privilegia-se a atividade independente. (p. 22).

Essa afirmação orientará as discussões aqui apresentadas no que se refere ao trabalho das professoras voltado para o ensino de leitura e escrita no 4º e 5º anos do EF nas escolas pesquisadas.

Assim sendo, analisaremos aqui as práticas que as docentes realizaram com suas turmas por considerarem que assim estariam promovendo a leitura e a escrita, após refletir sobre as políticas que geraram tais procedimentos pedagógicos, com esforço de, junto a inúmeros pesquisadores, procurar compreender as contradições existentes no interior das escolas públicas e suas motivações quanto às práticas de leitura e escrita, bem como suas implicações no processo de formação dos sujeitos desde os anos iniciais do EF.

Iniciando pelos dados produzidos junto à escola A, ficou evidente que nem todos os alunos frequentam as aulas assiduamente, conforme se verifica na fala da professora do 5º ano, em resposta às perguntas da Entrevista Semi-estruturada (APÊNDICE H):

Na chamada há 34 alunos, mas nem todos frequentam. Dois saíram. Dificilmente vem todo mundo. Já é difícil do jeito que é, ainda mais com todo mundo na sala. Deveria ter vinte e oito alunos, eles ainda têm uma demanda que exige muito da professora.

Durante todos os dias de observação nesta unidade de ensino, não vimos todos os alunos das duas turmas presentes. Mais precisamente, em média, tivemos no máximo 28 alunos em cada sala de aula.

Assim como Freitas (1989), não inicio pelo aspecto disciplinar por acaso. Antes de começar a observação participante nas escolas A e B, eu imaginava encontrar turmas com número exorbitante de alunos, todos muito agitados, e professoras se desgastando para lhes ensinar a todo custo a ler e escrever. Mas qual não foi a minha surpresa no momento em que adentrei as salas de aula para realizar esta pesquisa: encontrei salas com um razoável número de alunos²⁵, todos totalmente silenciados, em especial os da escola A, apesar de as duas professoras considerarem seus alunos como indisciplinados, uma vez que, para elas, dialogar em sala de aula é sinônimo de indisciplina. A exigência de disciplina naquela unidade de ensino por parte das professoras salta logo aos olhos e, se a observarmos minuciosamente, nada mais conseguiremos ver, uma vez que, como as professoras não toleram que seus alunos falem ou perguntem, duvidem ou cometam erros, acabam nada sabendo sobre eles, sobre o que já sabem ou não, oferecendo-lhes conteúdos alienados e métodos inusitados, como já anunciado por Freitas (1989) em relação ao que o sistema de produção espera do ensino dado a quem ocupa os mais baixos níveis de escolarização: a subordinação às normas.

Além da cobrança rigorosa da fila, seja para entrar, permanecer ou sair da sala de aula, o que mais nos chamou a atenção foi o “culto ao silêncio” (FREITAS, 1989, p. 61). Ambas as professoras exercem a todo tempo o controle sobre tudo (ou nada) do que as crianças falam. Pude perceber muitas formas repressoras, mas a que se sobressai é a que recai sobre o discurso, confirmando a seguinte afirmação de Freitas (1989, p. 66): na escola “O silêncio é um bem sagrado. A criança não só é impedida de se expressar espontaneamente, mas, sobretudo, é ensinada, a cada dia, a não fazê-lo”. O

²⁵ Em ambas as escolas havia 35 alunos matriculados em cada turma observada, mas não vivenciamos a presença de todos em nenhum dia de pesquisa em campo. Tirando uma média aritmética a partir das presenças nos dias observados, podemos afirmar que havia 28 alunos frequentando diariamente as aulas.

que mais nos deixa impactados é o fato de haver tantos estudos que comprovam o tipo de sujeito que se quer formar a partir dessa forma de educar, e ainda encontramos tantas situações semelhantes às que vamos aqui analisar. Isso evidencia a necessidade de se planejarem políticas de formação para que práticas como essas não mais aconteçam, uma vez que, com elas, não conseguiremos formar sujeitos ativos, dividindo seu espaço com o outro.

Lembramos que nossa intenção com o que vamos relatar neste momento é a problematização acerca das políticas públicas que, apesar de tantas propagandas em que se afirma a transformação dessas práticas educativas, o que se vê é que o ensino de leitura e escrita ainda não foi promovido. Tal afirmação pode ser ilustrada pelas falas a seguir, extraídas de nosso Diário de Campo. As professoras, enquanto passavam atividades no quadro para que seus alunos as copiassem (prática mais recorrente dessas professoras) e resolvessem, proferiam-lhes os enunciados abaixo.

- Fecha a boca! Boca de siri saindo da lata. Se você não sabe ler, sabe ouvir. Não tem problema. [...] Essa turma levou trinta minutos para ficar quieta. E para mim quieta é quieta mesmo. [...] Fecha a boca, Murilo, fecha a boca! (DIÁRIO DE CAMPO - 5º ano – 12/03/2013): falas da professora repetidas durante duas aulas e meia, antes do recreio).

- É necessário fazer revisão para a avaliação? Se é para eu fazer, fecha a boca. Caso contrário, eu entrego logo a prova para fazerem e pronto. (DIÁRIO DE CAMPO – 4º ano – 14/05/2013). A professora apresentou tal fala enquanto realizava revisão para a prova de Ciências).

- Se não ficarem calados, não veremos o filme na semana que vem. [...] Ô menino abençoado, fecha o bico! Na minha aula quem manda na sua boca sou eu! Então pare de arranjar confusão! DIÁRIO DE CAMPO – 5º ano – 27/05/2013)

Outro exemplo disso aconteceu nesse mesmo dia de aula, no momento em que um aluno se arriscou a dizer que os exercícios passados no quadro eram fáceis, e a professora questionou: “Você que diz que está tudo fácil, então me diga o que fazer na atividade letra e?” O aluno imediatamente percebeu que deveria se manter calado. Aqui o aluno demonstrava sua insatisfação por ter que realizar uma tarefa que para ele não significava mais um desafio, mas acabou fazendo porque senão a desobediência à professora poderia lhe render

algum tipo de punição. Aqui vemos uma atitude de resistência por parte do aluno às arbitrariedades por ele vividas em sala de aula. Representou um breve enfrentamento, mas que foi, imediatamente, silenciado, provavelmente com o intuito de se evitar que tal comportamento fosse exemplo para outros colegas.

Apenas três alunos terminaram as questões propostas e a apresentaram à professora, que não fez nenhum tipo de contato com eles, nem o visual. Eles terminaram tudo desde o início das aulas e tiveram que ficar o restante do tempo sem outras atividades, e mudos.

No dia 23/03/2013, a professora do 4º ano iniciou a aula perguntando: “Como vocês estão?” Logo pensei que naquele momento haveria uma grande oportunidade de acontecer um diálogo entre alunos/alunos/professora. E os estudantes responderam que estavam mal. A professora perguntou “por quê”, e cada um começou a falar uma coisa diferente ao mesmo tempo. Como isso gerou tumulto, a conversa parou antes que todos tentassem se entender e ficou por isso mesmo, pois a professora os interrompeu: “Hoje teremos aula de Ciências e Geografia. Mudei o horário por causa da prova”.

Como se vê, o silêncio é cultuado a cada instante. “Utilizam-se vários minutos da aula para dele se falar, para impô-lo, e, várias vezes por dia, as atividades são interrompidas devido à falta de silêncio” (FREITAS, 1989, p. 66). Quando isso acontece, pois, de uma forma geral, a turma, mesmo em momentos longos em que não fazem atividade alguma, permanece em silêncio, como, por exemplo, quando a professora pede a um aluno que leia um trecho no livro. Ele o faz de forma muito lenta e com a voz bem baixa. A turma esperou em silêncio total, mesmo sem ouvir o que estava sendo lido. Todos estavam muito dispersos, em outro mundo, mas quietos. Alguns bocejavam, inclusive a professora e a pesquisadora.

Freitas (1989, p. 66) viveu uma experiência numa escola estadual localizada numa vila da zona sul da cidade de Porto Alegre (RS), há exatamente vinte e quatro anos, bem semelhante a essa que vivemos na escola A, a partir da qual

propôs um questionamento a respeito dos motivos que levariam a escola a escolher como fator disciplinador justamente a palavra como principal alvo de sua ação.

Para fomentar mais reflexões acerca da pergunta acima, antes de apresentar as possíveis respostas encontradas por essa autora, trazemos um trecho em que Geradi (1999) afirma que torna-se necessário romper com o que bloqueia o acesso ao poder, e a linguagem é um dos possíveis caminhos, uma vez que, ao mesmo tempo em que ela serve para bloquear (e disso ninguém tem dúvida) ela também serve para romper com esse bloqueio.

Como dizia antes de citar tais palavras de Gerardi, com a finalidade de encontrar a resposta para tal problema, Freitas (1989) busca Carvalho (1984, p. 99), que afirma ser a palavra o instrumento de produção na escola, seja ela oral ou escrita, e que, por isso mesmo, é controlado pelo professor; e Freire (1980, p. 62), que acrescenta a suas buscas a seguinte explicação “ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz”, visando a transformar crianças “sem hábitos” em crianças “bem-educadas” (p. 67). Tal fato pode ser percebido durante a exibição de uma gravação feita por profissionais dessa unidade de ensino para comemoração do aniversário da escola A, quando uma das professoras mais antigas relatava suas experiências vividas nesta EMEF: “Nossos ex-alunos vêm aqui e nos agradecem, dizem que nós professores os consertamos, que nós os transformamos em gente.” (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/2013).

Assim sendo, a única interação entre professora e alunos é a correção, fazendo com que estes internalizem o que é errado, feio, como se percebe nas seguintes falas das professoras da escola A, destinadas a seus alunos (crianças com 9 - 11 anos de idade), após corrigirem as provas do primeiro trimestre:

- A prova de Português não está muito feia, mas a de matemática está horrorosa! [...] Na Prova de Português só três pessoas acertaram tudo, e dez alunos: só Jesus na causa! [...] Alguém com voz bem bonita para ler o que está no quadro.

Alguns alunos sugerem Raul. (DIÁRIO DE CAMPO, professora do 4º ano 02/04/2013).

- O resultado da prova foi um fiasco! (DIÁRIO DE CAMPO, professora da 5º ano 26/04/2013).

- Façam a redação em duplas, e quem tiver letra bonita escreve na folha. (DIÁRIO DE CAMPO, professora da 4ª série 10/06/2013).

Assim, os trabalhos dos alunos são sempre alvo de comparações a partir do modelo pré-concebido pela professora.

Tal fato lembra o que Freire (1980) afirma sobre a interiorização da opinião dos opressores pelos oprimidos, pois as crianças acabam acreditando em sua própria incapacidade de tanto ouvir que não têm capacidade de pensar, que são preguiçosas e que tudo o que fazem está feio ou errado. Segundo ele, a correção torna-se gradualmente uma necessidade para a criança. Assim elas estão sempre mostrando seus cadernos às professoras para que lhe digam o que está certo ou errado. Tal fato é tão forte entre as crianças observadas que esse ato chegou até a pesquisadora, esperando que esta as julgasse.

Vale destacar que não afirmamos com isso que a professora deva se omitir diante dos erros dos alunos, mas estamos buscando problematizar a forma como os corrige, uma vez que o que presenciamos apresentou muito mais uma punição do que uma possibilidade de se produzir compreensão por parte da criança do problema encontrado naquelas situações, colocando-a fora do fluxo da comunicação verbal, excluindo qualquer forma de réplica ativa.

Dentre todos os silenciados, encontramos alguns alunos que se recusaram a fazer o que a professora determinou. Tal fato lhes rendeu chamadas de atenção, exposição diante de toda a turma e castigos, como aconteceu na seguinte situação em eles conversaram enquanto a professora exigia que todos ficassem em silêncio para que ouvissem um colega que realizava, com voz extremamente baixa, a leitura de um parágrafo do texto do livro de Ciências para a revisão para a prova. Diante de tal desobediência, a professora chamou-lhes a atenção, dizendo “As criaturas que ficaram atrapalhando a

leitura ficarão sem recreio” (DIÁRIO DE CAMPO, 02/04/2013), citando a seguir os nomes dos alunos que não saíram para se recrear.

Além disso, pudemos ver que as perguntas dos alunos não eram bem vistas pelas professoras, como, por exemplo, durante a realização da prova, alguns alunos chamam a professora para tirarem dúvidas, mas ela, sentada à mesa, diz: “Se me chamarem o tempo todo não poderei corrigir as outras provas. E ainda não poderemos ter aquele bônus de 20 minutos no final da tarde”. (DIÁRIO DE CAMPO, 14/05/2013). Ou ainda quando uma aluna fez pergunta sobre algarismos romanos e a professora responde irritada: “Pessoal, é a quarta aula que a gente tá fazendo isso!!!” (DIÁRIO DE CAMPO, 14/05/2013). Isso também se deu no momento em que a professora passou no quadro um texto de quatro páginas para que os alunos do 4º ano copiassem em seus cadernos. Enquanto copiavam, eles faziam perguntas à professora sobre como fazê-lo, se deixavam linha depois do título, ou coisas do gênero. Diante de tais perguntas, ela respondeu: “Ou eu escrevo no quadro ou converso com vocês.” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/05/2013).

Em outra situação, a professora falou para que todos entrassem na fila a fim de saírem para o recreio. Ela determinou que se organizassem por ordem de tamanho, sendo uma fila de meninos e outra de meninas, quando um dos alunos questionou tal organização: “Por que temos sempre que fazer fila de meninos e meninas?” E a professora respondeu: “Porque eu quero.” (DIÁRIO DE CAMPO, 4ª série – 27/05/2013)

Tais exemplos mostram o que Freitas (1989, p. 81) nos afirma

Na escola, frequentemente, ouvimos dizer que as crianças são incapazes e desinteressadas, devido a suas carências (afetiva, alimentar, de condições de higiene etc.).

Com os exemplos acima, fica claro que não lhes falta interesse, mas aquilo que atrai as nossas crianças ou é ouvido de forma equivocada, ou é simplesmente silenciado. Segundo Freitas (1989) isso se dá porque na escola a criança é apenas mais um objeto equiparado a um quadro-negro em branco, que “todo dia deve receber somente aquilo que a professora quer dar” (p. 81).

Tais ações vão de encontro ao que Freire (1980) chama de prática da liberdade, uma vez que, nas salas e aula descritas, não há como suporte do ato do conhecimento entre educador-educando e educador-educador a possibilidade do diálogo que estimula a curiosidade, a criatividade e a espontaneidade dos sujeitos envolvidos.

Diante dessas constatações cabe-nos perguntar por que reprimir os reais interesses dos alunos. Por que tantas preocupações em disciplinar, silenciar, ameaçar? Lia Freitas (1989, p. 82) afirma que o principal objetivo de tais práticas é

garantir que todas as crianças apresentem um comportamento uniforme, comportamento esse determinado por um 'regulamento' escolar (escrito ou não). Esse 'regulamento', ao mesmo tempo em que determina o modelo, permite detectar os 'desvios' que devem ser corrigidos (p.82). Grifos da autora.

Partindo de tal objetivo, a função da professora seria corrigir seus alunos de forma autoritária baseada unicamente em sua vontade, seus pontos de vista, enfim, seu modelo. Vendo o sujeito como o que Bakhtin (2010) chama de um ser passivo que apenas reconhece a ideia do outro, como um lugar por onde o discurso passa.

Essa forma de agir na sala de aula confirma o que Freire (1979) nos diz há tantos anos sobre a educação bancária. Ele alerta para o fato de que tal concepção de educação, além de transformar o homem em abelha, ou tentar reduzi-lo a pombos e ratos (ECCLES, apud BEKHER, 1983), eliminando todas as possibilidades de ação, ainda o transforma em ignorante. Leiamos isso nas próprias palavras do pensador:

Na concepção bancária de educação, o conhecimento é um dom concebido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão. É uma negação da educação e do conhecimento como processo de procura. O professor apresenta-se a seus alunos como seu 'contrário' necessário: considerando que a ignorância deles é absoluta, justifica sua própria existência. Os alunos, alienados como o escravo na dialética hegeliana, aceitam sua ignorância como justificativa para a existência do professor, mas diferentemente do escravo, jamais descobrem que eles educam o professor. (FREIRE, 1980, p. 79).

Para Assolini (2008), o discurso pedagógico escolar, sobretudo quando concretizado em condições de produção que promovem a interdição e a censura, impõe ao educando a condição de sujeito enunciador de sentidos institucionalmente prefixados, incapaz de argumentar, discutir e empreender gestos de interpretação.

Em nossas observações, em ambas as escolas, ficou evidente que o quadro e o cadernos foram os suportes mais utilizados no trabalho com a leitura e a escrita, sendo a sala de aula o lugar em que tudo ocorreu, onde percebemos mais práticas silenciadoras, agora referentes à produção escrita dos alunos. Durante todo o tempo de observação na escola A (de fevereiro a julho/2013), presenciamos apenas uma experiência de produção de texto: em 29/04/2013, na turma do 5º ano, conforme Diário de Campo. Tratou-se de uma proposta de reconto, em duplas, de um filme assistido na semana anterior, (prática recorrente pelas duas professoras, como uma forma de fazer acordo com as turmas a fim de que se comportassem melhor, conforme elas mesmas nos explicaram. Elas premiavam a turma com a apresentação de filmes, se todos, ou a maioria, colaborassem com o silêncio).

Além dessa, as únicas experiências por nós observadas nas duas turmas da escola A, em relação à escrita, se é que podemos assim denominar, foram exercícios da cópia pela cópia de textos e de questões relativas a eles. Praticamente em todos os dias as aulas começavam pela cópia de um texto, fosse ele pequeno ou não. Como se vê na figura a seguir.

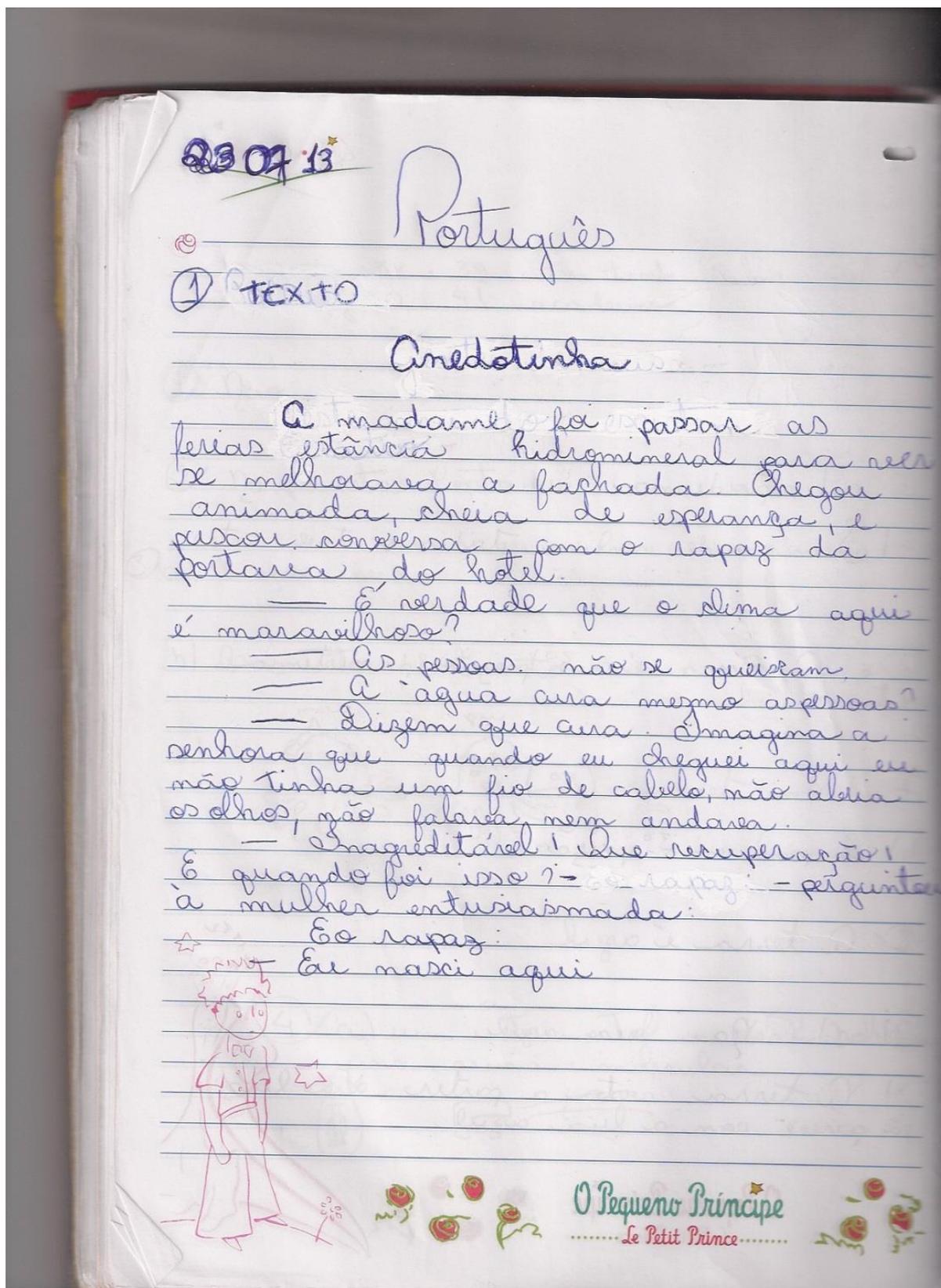


Figura 2: Atividade de cópia comumente realizada pelos alunos do 4º e 5º anos da escola A. Neste caso foi um exercício realizado pelo 5º ano e não houve exercício de interpretação, porque o tempo foi insuficiente para copiarem. No dia seguinte, copiaram outro texto com novas questões propostas.

Como já mencionamos anteriormente, observamos a turma de crianças com 9 e 10 anos copiar um texto de quatro páginas, para, a partir dele, resolver questões de interpretação com os mesmos objetivos já mencionados: identificação de informações e estudo da língua.

Segundo Freitas (1989) situações como essas são muito comuns, e o mais grave é que,

[...] para a professora, ensinar/aprender a escrever é copiar e encher linha. Entretanto, o fato de a criança saber reproduzir um modelo (uma ou várias vezes) não significa que ela saiba escrever, pois escrever significa que o sujeito compreende e utiliza a linguagem escrita para expressar suas próprias ideias [...]. (p. 78).

Como sentimos falta de atividades de produção escrita junto aos alunos, perguntamos à professora do 4º sobre a maneira como ela desenvolvia atividades de produção de textos escritos, uma vez que até aquela data (09/07/2013) não havíamos presenciado nenhuma experiência voltada para esse fim. Ela esclareceu que não propôs atividades de produção de texto para a turma, porque “eles (os alunos) ainda não estão preparados para isso” (DIÁRIO DE CAMPO ESCOLA A, 09/07/2013: fala da professora).

A professora do 5º ano também dessa escola afirmou que, quando solicita que os alunos produzam um texto escrito, eles se negam a fazê-lo. Pelo ponto de vista dela isso é um ato que denota a rebeldia ou a falta de interesse dessas crianças.

Já pela análise de Freitas (1989) e outros autores com quem dialogou, o que se constatou foi que, quando se aprende a ler e escrever “[...] copiando a escrita dos outros, na ausência do modelo, não há possibilidade de escrita” (p. 89). Essa discussão, apesar de ter sido feita por essa autora há mais de vinte anos, ainda continua acontecendo mesmo com o passar dos anos de escolarização, diante da única metodologia de ensino de leitura e escrita por essas crianças vivenciada.

Ainda a partir dessa análise, encontramos a seguinte afirmação:

[...] a concepção de escrita da escola não propicia a compreensão do processo de construção do sistema convencional de escrita, [...] (p. 90).

Na escola A, os alunos foram interlocutores apenas em alguns poucos momentos em que realizaram leituras dos textos utilizados nas aulas para desenvolverem atividades de cópias ou de interpretação de textos. Geraldini (1999) afirma que “Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras” (p. 90). Dos 109 exercícios realizados pelos alunos, tanto do 4º quanto do 5º ano, apenas 8% se constituíram em experiência de diálogo entre as crianças e os autores do texto, com questões em que os alunos deveriam apresentar sua opinião a respeito do que era discutido no texto lido. Fora isso, a grande maioria das questões (80%) traziam como objetivo identificar informações no texto (quase sempre copiados do quadro, como já dito antes), ou ainda servir de exemplo para estudos gramaticais. Como se verifica na figura a seguir:

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

A raposa e as uvas

Uma raposa passou por baixo de uma gradeira carregada de uvas. Ficou com muita vontade de apANHAR as uvas e comer. Deu muitos saltos, tentou subir na gradeira, mas não conseguiu. Depois de muito tentar, foi-se embora dizendo: — Já nem estou chegando para as uvas, elas estão verdes mesmo.

AUTORA: RUTH ROCHA

Resposta

1) Qual o título do texto?

A raposa e as uvas.

2) No texto, a expressão se substitui:

A) A RAPOSA X

B) AS UVAS

C) A GRADEIRA

D) RUTH ROCHA

3) Quem é a autora do texto?

Ruth Rocha

LOVE LOVE LOVE

Figura 3: Típica Atividade de interpretação de texto realizada tanto na escola A quanto na B



4 - Copie o parágrafo que nota o que a raposa disse quando não conseguiu pegar as uvas.

Eu nem estou ligando para as uvas, elas estão verdes mesmo.

5 - Quantas vezes aparece a palavra **UVAS**, no texto (incluindo o título)?

1 vez aparece a palavra Uvas.

6 - Separe a sílaba das palavras retiradas do texto. Depois Classifique-a quanto ao número de sílabas.

Raposa → Pa-po-sa → Trissílabas

Passo → Pa-ss-o → Trissílabas

Banco → Ba-i-xo → Trissílabas

Carregada → Ca-rru-ga-da → Polissílabas

Foi → fo-i → Dissílabas

Verdade → Ver-ta-de → Trissílabas

Deu → De-u → Dissílabas

Dizendo → Di-zen-do → Trissílabas

Apertar → A-pa-rtar → Trissílabas



Figura 4: Continuidade da atividade iniciada na página anterior.

Segundo tal concepção de linguagem, esse sujeito apenas repete o que se exige que ele faça, como se alguém estivesse colocando palavras em sua boca. Dessa forma, ele está inserido numa ideologia, numa “instituição” (KOCH, 1993, p.14) de quem ele é apenas o “porta-voz: é um discurso anterior que fala através dele.” (Idem, ibidem).

Bakhtin (2010) afirma que essa forma de conceber a linguagem tem como centro organizador o “sistema linguístico, a saber o sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (p. 79). Assim sendo, a língua é imóvel, e se consideram como normativos para todas as enunciações os elementos idênticos aos de outras enunciações. Aqui, o sistema linguístico é completamente independente da criação individual. “A língua se opõe ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal. O indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído, [...]” (p.81). Cabe ao indivíduo apenas tomar esse sistema linguístico imutável e assimilá-lo da forma como ele é, só existindo um critério de avaliação: o certo e o errado, e não uma melhor, pior ou mais adequada forma de usar tal idioma, sendo este normativo para cada indivíduo. Assim sendo, o indivíduo vê a partir do ponto de vista de receptor, nunca de locutor, enquanto sujeito que exprime sua vida interior. Aqui, a pessoa se apresenta como um ser passivo, em que o reconhecimento das ideias do outro predomina sobre a compreensão.

Essa forma de pensar a língua vai de encontro a qualquer concepção de sujeito psicológico ou ativo e responsável. Aqui quem fala é o sujeito inconsciente, que não é trabalhado para controlar o sentido do que diz, configurando, assim, o sistema da língua e tratando as línguas vivas como se fossem mortas e estrangeiras, colocando a linguagem fora do fluxo da comunicação verbal, a fim de que, dessa forma, e não por acaso, a palavra estrangeira assumia o papel grandioso de transportar consigo forças e estruturas também estrangeiras, com o intuito de escravizar a consciência ideológica do povo invadido, à medida que exclui qualquer forma de réplica ativa.

Dentre os 92% das questões de interpretação textual desenvolvidas pelos alunos dessas quatro turmas da escola A, 12% propunham tentativas de

adivinhar o que os autores pensaram ou queriam dizer com tais ideias expressas nos textos lidos.

Diante dessa constatação, lembramo-nos do que relatamos no capítulo 4, quando apresentamos os estudos realizados por Bakhtin (2010), em que ele diz que, para os que consideram a linguagem como representação do pensamento, o sujeito é considerado como um ser psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. É visto como um *ego* que constrói suas próprias ideias, e deseja que elas sejam “captadas” da mesma forma como foram por ele mentalizadas. Sendo assim, o sujeito da enunciação é o único responsável pelo seu sentido. Para essa forma de concepção, a linguagem,

enquanto produto acabado (*‘ergon’*), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética) – apresenta-se como depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.(itálico usado pelo autor). (BAKHTIN, 2010, p. 75),

como se a linguagem fosse considerada como um instrumento à disposição dos indivíduos, que a utilizam de forma descontextualizada. Conforme essa linha de pensamento, interpretar significa captar a intenção exata do que o emissor pretende veicular.

A partir dessa concepção, há o predomínio da consciência individual no uso da linguagem, como se o sujeito se achasse isolado social e historicamente, em que o sujeito é visto como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto

como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ (grifo da autora) essa representação mental juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo. (KOCH, 2006, p. 16).

Lembramo-nos também de Geraldi (1999, p. 24), quando afirmou que, na escola, os alunos “[...] não lêem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida”. Ele diz que a justificativa para tais práticas se baseia na concepção de que a linguagem é uma máscara do pensamento que é preciso cercear para

não se correr o “risco permanente de subversão criativa, o risco do predicar como ato de invenção e liberdade”. (p. 24).

Esse autor também já escreveu sobre esse silenciamento. Ele alega que, numa sociedade como a nossa,

[...] que por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos – a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação. (GERALDI, 1999, p. 24)

Segundo ele, a miséria social se confunde com a miséria da linguagem, fato este que forma o “quadro triste da vida brasileira”, afirmando que isso é o mesmo que “o quadro deprimente da fala brasileira”, uma vez que a economia desumana que se pratica no Brasil mata os futuros falantes antes mesmo de eles nascerem, antes até de eles darem o primeiro choro, devido à mortalidade infantil, que no nosso país apresenta uma das maiores taxas do mundo (p. 14).

Dessa forma, os que sobreviverem, se nascerem do “lado errado do rio”, não terão direito a falar, só a ouvir. A maioria pode ouvir, não falar.

Freire (1983, p. 27) afirma que é impossível se fazer uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade de uma forma geral, como se esta fosse uma abstração. Assim como há o trabalho embasado em concepções de linguagem que podem libertar, emancipar os sujeitos envolvidos no processo educativo, também há aqueles que têm como base concepções que podem escravizar, isolar, silenciar os sujeitos, tirar deles a possibilidade de criticar, replicar, de dialogar, de lutar por seus próprios desejos, pensamentos, direitos, ou seja, tiram-lhe a chance de se constituírem como sujeitos livres; e que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.” (GERALDI, 1999, p. 40).

Lembrando ainda que Freire (idem, ibidem) nos alerta para a importância de, ao assumir uma sala de aula, termos a clareza de “a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação, e de a favor de

quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política”.

Rasche (1979), interpretada por Freitas (1989), caracteriza “[...] a escola para ‘crianças pobres’ como uma instituição de violência (física, psicológica e simbólica), controle e discriminação social”, (p. 25). Tal caracterização levou essa autora a concluir que esse tipo de “[...] escola não trabalha para a criança, mas contra ela.” (p. 25).

A partir dessa constatação, voltamos a Freire (1983) quando ele destaca que é imprescindível termos clareza de que não se pode pensar a educação sem que se esteja “atento à questão do poder.” E a linguagem é o principal instrumento para se acessar ou não tal poder.

Agora, analisando a escola B, localizada num bairro cujos moradores são mais abastados financeiramente, tendo um importante detalhe dessa população descrita pela própria professora durante a entrevista Semiestruturada (ANEXO H): “Aqui os pais participam das reuniões, exigem que seus filhos sejam respeitados,[...] exigem que usemos o livro didático”, também vivenciamos vários momentos em que o silêncio foi cultuado, mas nada que se compare à falta de respeito para com os estudantes presentes como se fez na escola A.

Vimos várias situações de silenciamentos como no momento em que um aluno perguntou: “Professora, você que tem mais experiência do que eu, me explica uma coisa: meu pai acha que vinho é sangue de Cristo. O que você acha?” – Imediatamente a docente respondeu: “Cada um acredita do seu jeito. Faça o seu dever!” (DIÁRIO DE CAMPO, dia 24/09/2013). Ou ainda, nesse mesmo dia: “Professora, pode mudar de página no caderno?” – e ela responde: “Eu detesto quando ficam insistindo. Faça do jeito que eu falei.”, mas em seguida ela explica com calma onde a aluna deve copiar.

A professora que atuava com o 4º e 5º anos com as disciplinas Português e Ciências, quando pedia silêncio, fazia-o de forma gentil, com muita paciência. Ouvia o que seus alunos diziam. Propunha algumas atividades em que se solicitavam suas opiniões. Ela circulava pela sala o tempo todo, olhando seus alunos e determinando a eles como realizar as tarefas propostas.

Quando terminavam suas atividades, a professora lia e discutia com eles o que teriam que corrigir.

Presenciamos uma aula em que os alunos tiveram a oportunidade de tomar algumas pequenas decisões, referentes às cores que deveriam utilizar numa atividade de leitura em que se identificaria a fala dos personagens, pintado-as com as cores eleitas pela turma, conforme se vê na figura a seguir.

24.09.13
 DSTOESS

Segunda de corru

fala do marimbondo
 fala da abelha
 fala da raposa

A RAPOSA E A ABELHA

Ao ver a raposa caminhar pela floresta, a abelha pergunta :

- O que fazes por estes lados do bosque?
- Ó querida abelha, estava com saudades! Vim visitá-la.

Desconfiada, a abelha investiga :

- Por acaso andas atrás de nosso mel?
- Imagine! Nem gosto de mel!

Muito esperta, a abelha faz um convite :

- Que tal fazer um passeio comigo?

A abelha leva-a direto para uma casa de marimbondos. Pensando ser uma colméia, a raposa pula feliz em direção a ela. E, para a sua surpresa, é atacada pelos marimbondos.

Moral: contra esperteza, esperteza e meia.

Nota!

A raposa e a abelha

Ao ver a raposa caminhar pela floresta, a abelha pergunta :

- O que fazes por estes lados do bosque?
- Ó querida abelha, estava com saudades! Vim visitá-la.

Desconfiada, a abelha investiga :

- Por acaso andas atrás de nosso mel?
- Imagine! Nem gosto de mel!

Muito esperta, a abelha faz um convite :

- Que tal fazer um passeio comigo?

A abelha leva-a direto para uma casa de marimbondos. Pensando

Figura 5: Atividade de leitura, seguida de cópia de texto desenvolvida na escola B

Os alunos dessas duas turmas participavam ativamente das aulas com alegria, eram falantes, dialogavam entre si, brigavam entre si, alguns até circulavam pela sala, com suas carteiras organizadas em filas individuais, assim como na escola A.

Essa aula foi entrecruzada por vozes, conforme se verifica nos trechos registrados abaixo, extraídos do Diário de Campo, referente ao dia 24/09/2013.

PROFESSORA: O que falta na primeira linha?
ALGUNS ALUNOS: Travessão!
- Para que serve o travessão?
- Para mostrar que alguém está falando.
- Quem falou isso?
- A raposa.
- Que cor pintar?
- Verde!
- Quem não sabe o que é travessão?
Ninguém levanta a mão.
E assim por diante.

Em seguida, realizaram a leitura dramatizada do texto estudado. Os alunos que quiseram foram à frente da turma e realizaram a dramatização. Apesar de todo esse trabalho, ao final a professora solicitou que seus alunos copiassem todo o texto no caderno, apenas para ocupar o tempo do aluno, fato verificado logo abaixo de texto xerografado na figura 5.

Na escola B, além da possibilidade de fala entre alunos/professora, os alunos têm um caderno de produção de textos, onde produziram 12 textos e interpretaram 7, apesar de as questões relativas à leitura serem voltadas para identificação de informações, estudos metalinguísticos e apontamentos sobre o que acham que o autor pensou quando fez aquelas afirmações no texto. Além disso, mesmo que a professora tenha corrigido alguns dos textos produzidos pelos alunos, não houve nenhuma possibilidade de análise ou reescrita textual, não vimos nenhum tipo de intervenção feita a partir das dificuldades apontadas pelos estudantes em seus respectivos textos. Foi um trabalho feito para cumprimento de tarefas escolares, assim como na escola A.

Vale aqui evidenciar que tanto a escola A quanto a B privilegiaram o trabalho descontextualizado da gramática pela gramática, sendo que 30,47% no 4º ano e 42% no 5º, de todas as atividades propostas durante todo o ano letivo, foram

voltados para esse tipo de trabalho. A professora pautou todo o seu trabalho a partir da listagem de conteúdos por ela elaborada (ANEXO L), tendo como base, segundo ela, os conteúdos elaborados pela SEME/PMV em 1992, não levando em conta as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2004), documento em vigor que visa a orientar os trabalhos desenvolvidos nas escolas desta Secretaria.

A seguir apresentamos a tabulação das atividades realizadas pelos alunos das escolas A e B encontradas nos cadernos dos alunos de cada turma observada, com o intuito de mostrar um panorama do que foi trabalhado nas aulas de língua portuguesa durante todo o ano letivo de 2013.

Tabela 3 Tipos de atividades desenvolvidas nos cadernos de língua portuguesa, durante todo o ano letivo 2013 pelas escolas A e B

Escolas	ESCOLA A	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA B
Turmas atendidas	4º ANO	5º ANO	4º ANO	5º ANO
Total de Atividades desenvolvidas	195	287	292	322
Gramática	19,41%	26%	30,47%	42,38%
Leitura (cópia de textos com atividades de interpretação) – caráter utilitarista da linguagem	25,88%	8,5%	10,27%	14,61%
Leitura de obras literárias	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Redação	0,0%	7,4%	8,56%	10,74%
Interpretação	29,41%	18%	7,87%	12,5%
Cópia	14,11%	19%	3,76%	7,65%
Estudo do Vocabulário	2,35%	2,5%	2,05%	4,53%
Passatempo	2,35%	1,2%	2,39%	4,48%
Teoria Literária (rimas, contagem de número de	1,17%	0,0%	0,68%	2,68%

estrofes, ...)				
Análise e Reescrita textual	0,0%	0,0%	0,68%	0,68%

Tabela organizada pela pesquisadora, tendo como base as atividades encontradas nos cadernos dos alunos.

Assim como na escola B houve um exagero de atividades voltadas para a gramática descontextualizada, a escola A não trabalhou esse tipo de conhecimento com os alunos, tanto no 4º como no 5º anos, como se pode verificar na tabela acima.

Como se percebe na tabela acima, não houve nas duas escolas atividades relativas ao trabalho desenvolvido com a leitura de obras literárias, assim como também não houve proposta de reescrita ou análise de texto. Vimos que o único contato com leitura e escrita foi aquele que distancia as crianças do prazer, ficando apenas o exercício exaustivo da cópia de textos com a obrigação de, depois de longas cópias, ter ainda que responder a perguntas que não se constituem momentos de diálogo com os respectivos autores.

Todas essas reflexões indiciam que as atividades propostas pelas professoras das escolas A e B não promovem o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças, mas o impossibilitam, uma vez que

A rígida disciplina, a relação autoritária estabelecida entre a professora e seus alunos e o trabalho de sala de aula – baseado na reprodução de modelos – impedem que a maioria das crianças escreva suas próprias palavras. A avaliação institucional da aprendizagem, em geral, é feita de forma autoritária e arbitrária, ignora os processos cognitivos dos alunos e visa, sobretudo, à classificação dos mais ‘aptos’.
(FREITAS, 1989, p. 9)

Ainda que tenhamos vivenciado momentos de diálogos durante as aulas na escola B, fato que evidenciou uma relação entre professora e alunos pautada no respeito, não podemos afirmar que, mesmo ali, ou na escola A, tenhamos testemunhado práticas docentes que representem a linguagem como interação, em que o texto tivesse sendo visto como o próprio lugar dessa interlocução, não vimos as crianças serem tratadas como sujeitos ativos que no texto se constroem e são construídos. A todo momento vimos experiências em que a

professora avalia tudo o que se fala ou escreve como certo e errado, e não como uma melhor, pior ou mais adequada forma de usar o idioma.

O estudante viu o texto escrito do ponto de vista de simples receptor, nunca como locutor enquanto sujeito que exprime sua vida interior. O reconhecimento da ideia do outro, seja do professor ou dos autores dos textos lidos, predomina sobre a compreensão. O texto foi usado como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por aquele que lê/ouve, bastando para ele o conhecimento do código, não sendo trabalhado para controlar o sentido do que diz/escreve. Só se valorizou o caráter utilitarista da linguagem, uma vez que não se concedeu a palavra ao estudante, o que se realizou foi um trabalho pedagógico monológico.

Esse fato evidencia a falta de diálogo não só entre aluno/aluno/professora, mas também entre professora/pedagoga/SEME, pois aqui se evidencia que há um documento que deveria ser o orientador dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, e isso não foi verificado em nenhuma das escolas analisadas. Tais diretrizes nem são conhecidas pelas professoras em questão, deixando dúvidas a respeito de que tipo de acompanhamento pedagógico tem sido feito junto ao trabalho realizado pelas professoras e crianças matriculadas nesta Secretaria. Vimos que as professoras desenvolveram suas aulas com os conteúdos e metodologias por elas definidos, sem para isso partir de um diagnóstico feito em relação à leitura e escrita dos alunos, de algum momento de planejamento com a pedagoga, ou de algum documento orientador oficial/SEME. Vimos que as docentes ensinaram o que acharam importante, uma vez que ficou evidente o desconhecimento, por parte das professoras, das teorias que embasam suas práticas, que são frutos do que Freitas (1989, p. 83) chama de “praticismos”, baseados na repetição e imitação de modelos impostos pelas condições de trabalho da professora, que, “na sala de aula, aparece como a responsável por esse tipo de ensino, na verdade está submetida à hierarquia do sistema educacional e espera-se dela que apenas cumpra as determinações superiores”. (idem *ibidem*, p. 9).

Segundo Freire (1984)

Isto é o que acontece nas sociedades que se sustentam na injustiça, na exploração e na opressão. Essas sociedades, dependentes de outra(s), reproduzem em seu interior a mesma relação que mantém com a metrópole – ‘suas elites no poder, submissas frente à metrópole, fazem calar, por sua vez, o povo’ (Freire, 1980: 65) – produzindo a ‘cultura do silêncio’, onde existir é apenas viver. O corpo segue as ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido” (Freire, 1984, p. 62). Esta é a realidade do Terceiro Mundo, ao qual pertencemos. (Idem, ibidem, p. 37).

Concordamos com Geraldi (1999, p. 88) quando ele defende “o ponto de vista de que o ensino da língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: leitura de textos; produção de textos e análise linguística”, textos estes orais ou escritos. Mas, assim como ele, vimos que a maior parte dos estudos linguísticos escolares também no 4º e 5º anos EF nas escolas pesquisadas é destinada ao aprendizado de metalinguagem da língua, de exercícios repetitivos para “encher linha” (FREITAS, 1989) e ocupar o tempo dos alunos, como tarefas escolares de cunho utilitarista.

Na verdade a situação é muito mais grave, pois

Simula-se que inexistem diferenças entre a variedade que se quer ensinar e a variedade que o aluno domina. Constata-se essa diferença – é impossível esconder o sol com a peneira – mas age-se como quem não a escuta. Porque escutá-la não é corrigi-la para calá-la, mas ouvir vozes que preferiríamos caladas. Ou que outros preferem caladas.

É precisamente porque essas vozes não podem mais calar que o compromisso político primeiro do professor da língua portuguesa é possibilitar o domínio efetivo da língua padrão. (GERALDI, 1999, p. 90).

Para que aconteça a transformação da atual prática pedagógica fica evidente ser necessário que se promovam momentos de formação permanente para que as professoras das séries iniciais, do 1º ao 5º ano, possam participar de estudos e debates de forma constante e contínua, com o intuito de desenvolverem um posicionamento crítico a respeito de que a educação não é apenas um problema pedagógico, mas, principalmente, social. Além disso, torna-se necessário um acompanhamento pedagógico junto a tais práticas, a partir do qual se ofereçam alternativas de trabalho, voltadas para uma concepção de linguagem que valorize o sujeito enquanto um ser ativo, que não

se utilize da linguagem como um mero sistema de formas normativas. Que ele seja preparado para usar tais normas conforme o contexto real de fala, usando a linguagem para suas necessidades concretas. E para se alcançarem tais objetivos, torna-se necessário formar melhor as pedagogas.

Que esses sujeitos tenham a consciência de que o centro de gravidade da linguagem não reside na conformidade à norma, mas na significação que essa forma adquire no contexto. Que eles vejam o texto, seja ele falado ou escrito, como o próprio lugar da interação onde os sujeitos se constroem e são construídos.

Freire (1979) afirma que não precisamos de uma educação que vise adaptar o homem à realidade, mas sim, de estimular suas possibilidades de ação. Ele nos mostra que somente os oprimidos podem libertar-se, a partir de uma educação que os considere como sujeitos do conhecimento. Para ele, o homem, consciente de suas limitações, é capaz de buscar libertar-se da realidade que o condiciona, por meio de uma ação transformadora em sua relação com o mundo. Segundo esse autor (1985), humanizando-se a si mesmo ele “hominiza” o mundo que o cerca.

Freire nos alerta que, assim como temos a vocação natural para humanizar o outro e a nós mesmos, também podemos fazer o contrário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalidade de tecer nossas considerações finais, vale lembrar que esta pesquisa buscou investigar práticas docentes de leitura e escrita consideradas pelas professoras do 4º e 5º anos do EF como promotoras de leitura e escrita em escolas do Sistema Municipal de Educação Vitória(ES), assim como discutir sobre as políticas públicas promotoras de tais práticas, refletindo também sobre os beneficiados/prejudicados por esse tipo de ensino.

Assim sendo, optamos por uma metodologia que nos permitisse dar conta de responder a tais questionamentos, por meio da inserção em campo, de observação participante, de registro, entrevista, e aplicação de questionário, levando-nos a adotar preceitos do que se caracteriza como estudo de caso de cunho qualitativo.

Ficou evidenciado que a diferença relativa à localização das unidades de ensino e a violência associada aos bairros mais pobres acarreta uma intensa mudança no quadro de professoras e pedagogas das escolas mais distantes do centro, fator que dificulta a organização contínua do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras e pedagogas, em especial no acompanhamento à progressão do ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Essa questão sinaliza uma ação integrada entre as secretarias do município, pois, além de ações ligadas à educação, há também as que se referem à urbanização, ação social, transporte coletivo, segurança pública, dentre outros.

Como já dito, procuramos compreender as práticas consideradas pelas professoras do 4º e 5º anos como promotoras de leitura e escrita em escolas localizadas em comunidades que vivem em condições socioeconômicas e culturais bem distintas. Mesmo diante de toda essa diversidade, constatamos que raríssimas foram as tentativas por parte das professoras de ir além do exercício do reconhecimento dos sentidos construídos pelos autores dos textos lidos/copiados. Vimos executores de cópias e localizadores de informações no texto durante dez meses de observação. O texto na sala de aula não passou de um produto do pensamento, uma mera representação mental, e os sujeitos

tiveram como função apenas captar essa ideia expressa pelos autores dos textos e/ou das professoras e transcrevê-las em seus cadernos dia a dia. Foram atividades de leitura e escrita que se voltaram basicamente para a realização de tarefas escolares que não possibilitaram a formação de leitores e escritores a partir da concepção de que a leitura e a escrita são processos discursivos em que os sujeitos se constroem e são construídos. Vimos nossas crianças exercendo, pois, um papel essencialmente passivo e reprodutor, repetindo o que se exigia que elas fizessem, fator que impossibilita qualquer oportunidade de perceberem a leitura e a escrita como atividades dialógicas. Tal fato indicia que as práticas de leitura e escrita continuam pensadas como um processo de aquisição de habilidades de ler e escrever com ênfase na codificação e decodificação, mostrando que esse conceito reforça e dá sustentação ao trabalho das docentes com as unidades mínimas da linguagem, impedindo que as práticas de produção de texto e de leitura se desenvolvam.

Pudemos observar ainda que o quadro e o caderno foram os únicos suportes utilizados no trabalho com a leitura e a escrita, ainda que os filmes circulassem por uma aula e outra, como presente para os que já aprenderam a fazer silêncio.

Vale aqui destacar que o trabalho feito com o livro didático não se constituiu em atividades significativas para as crianças atendidas, uma vez que foram apenas realizadas para cumprimento de tarefas escolares. Além disso, o livro didático foi para uma das professoras observadas (a do 4º ano da escola A) única fonte para organização dos conteúdos estudados durante o ano letivo, conforme analisado no subcapítulo 5.1.

Por meio da observação participante, percebemos a indefinição da natureza das atividades realizadas nas escolas da SEME/PMV, assim como da lógica didático-pedagógica que pudesse orientar uma sequência para o ensino de leitura e escrita voltada para a formação de leitores e escritores críticos e reflexivos, uma vez que não percebemos, para isso, a existência de um programa elaborado em âmbito de Secretaria de Educação que visasse a um acompanhamento da progressão do ensino e aprendizagem da leitura e escrita neste município.

Consideramos oportuno aqui evidenciar a necessidade da promoção de estudos que orientem o trabalho desenvolvido por essas e demais docentes no sentido de buscarem alternativas para que se desloquem da posição de sujeitos que se submetem aos ditames do livro didático.

Diante dessas questões, queremos aqui compartilhar algumas de nossas preocupações. Uma delas se refere ao fato constatado, a partir desta pesquisa, de que 45,23% de nossas professoras atuam nesta SEME há mais de vinte anos, isso sinaliza um distanciamento teórico-metodológico em relação ao que se tem discutido atualmente sobre as formas de ensinar e aprender a leitura e a escrita, fator que tem se agravado porque não temos formação em serviço voltada para essa temática há algum tempo. Os resultados dessa ausência de políticas claras de formação de professores nesta secretaria são calamitosos, uma vez que vivenciamos nas salas de aula evidências de que as concepções de leitura e escrita de nossas docentes tendem à metodologias transmissivas, tendo como base a mera codificação e decodificação, como se a prática pedagógica não estivesse vinculada ao prazer pela leitura e escrita.

Essa constatação é muito grave, pois o que se tem promovido junto a nossos alunos é o distanciamento entre eles e o gosto pela leitura e escrita, causando muito mais a repulsa do que o encantamento, deixando de cumprir o papel da escola. Torna-se necessário que se planeje uma política clara de formação de professores que trate do ensino e aprendizagem de leitura e escrita a partir de concepções que busquem a formação de sujeitos leitores e escritores ativos, críticos e reflexivos, a fim de que se beneficiem os estudantes por meio de uma formação que promova a apropriação da leitura e escrita capaz de levá-las para além dos espaços escolares.

Vale aqui enfatizar o que mais se discutiu na presente pesquisa: a promoção de processos dialógicos entre as professoras alfabetizadoras do 1º ao 5º anos do EF, assim como entre essas docentes/pedagogas/SEME, no intuito de criar oportunidades continuadas de estudos, debates, trocas de experiências voltadas para práticas docentes de leitura e escrita em que as professoras, por terem consciência de que o centro de gravidade da linguagem não reside na conformidade às normas, mas na significação que essa forma adquire no

contexto, possam ensinar a linguagem de forma ininterrupta, pautando-se para isso em atividades que fomentem interações verbais e sociais, em que os alunos sejam tratados com respeito, vistos como partícula de um corpo histórico-social entrando em contato com outros discursos.

Acreditamos ser importante destacar aqui que as normas existem e que nossos alunos precisam conhecê-las a fim de se apropriarem de suas mais variadas formas, mas de acordo com o contexto real de fala, valorizando muito mais a significação que essa forma adquire no contexto.

Assim veremos nossas professoras propondo exercícios em que o texto seja tratado como o próprio lugar dessa interação em que nós e nossos alunos nos construímos e somos construídos, num processo em que toda a sociedade seja beneficiada.

Além da política de formação de professores, tanto a inicial, em especial os cursos de graduação em Pedagogia e Letras; e os de pós-graduação, quanto a continuada, é igualmente importante que se reveja o Plano de Cargos e Salários deste município, no intuito de valorizar os avanços acadêmicos de nossas profissionais da educação, vislumbrando melhores condições de trabalho e de remuneração, a partir de uma proposta que redirecione e valorize as energias consumidas por nossas professoras em suas jornadas duplas ou triplas de trabalho docente.

Como vimos a partir de Bakhtin (2010), diante de seu acabamento, o homem se constitui num contexto de interação com outros sujeitos. Assim sendo, queremos deixar aqui como proposta para o trabalho voltado para a formação de professores, seja ela inicial e/ou contínua, o que Foerste (2005) concebeu como Parceria, numa dimensão colaborativa, envolvendo os professores da academia e os da educação básica, evidenciando a necessidade de se pensarem estudos que visem à formação de professoras para o exercício crítico de sua profissão, sendo que tudo seja pensado com a participação do profissional da educação básica.

Tal parceria deverá acontecer numa tentativa de construir, na prática, saberes típicos do ensinar, ao mesmo tempo em que contribuiria com o processo inicial

de profissionalização docente, buscando promover relações dialógicas entre universidade, secretaria de educação, escola básica e entidades de organização docente, buscando referendar a concepção de cooperação entre os profissionais do ensino. Assim sendo, teríamos uma possibilidade de realizar o que já foi discutido em toda essa pesquisa, em especial, primeiro capítulo, quando apresentamos o seguinte pensamento de Freire: “[...] ninguém trabalhará para estudar nem ninguém estudará para trabalhar, porque todos estudarão ao trabalhar” (FREIRE, 1983, p. 81), deixando indícios de que não há prática sem teoria nem teoria sem prática, mas, para atingirmos essa meta, é preciso mexer em muitas “teias de aranha” e levantar a poeira acumulada historicamente em nossas escolas, secretarias e universidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M . E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papiros, 1995. (Série Prática Pedagógica).

_____. **Estudo de caso em pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 13. Ed. Campinas: Papiros, 2007.

ASSOLINI, F. E. P. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. In: **Alfa: Revista de Linguística**, jan, 2008, vol. 52 (1), p. 123-5.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, Atur G. de; FERREIRA, Andrea T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 38. Rio de Janeiro. Mai./ago. 2008.

ALGEBAIL, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: A ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj. 2009.

ANTUNES, J. S. C. **Práticas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2011.

ASSUNÇÃO, M. de P. S. **A alfabetização na história da educação no Espírito Santo (década de 1870)**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (original de arquivo, 1952/53).

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010. (Título original, 1929. Original de arquivo, 1979, com a tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi a partir da edição francesa (Paris, Les Editions de Minuit, 1977).

BALARINI, M. de M. **Alfabetização**: uma interpretação sociolinguística do aparelho escolar. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 1987.

BARBOSA, M. de F. B. **Ampliando o conhecimento da escrita**: o que dizem as crianças do Bloco Único a respeito das pequenas palavras da Língua Portuguesa, o que faz a escola. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 1998.

BECALI, F. Z. **O ensino da leitura no programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA)**. 2007. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BECKER, F. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem; J. Piaget e P. Freire. Universidade de São Paulo, 1983. (Tese de doutorado).

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a04v32n2.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. Portugal: porto, 1994.

BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRANDÃO, H. N. **Análise do discurso**: Leitura e produção textual. In: SANTANA NETO, J.A. **Discursos e análises**. Salvador. Universidade Católica de Salvador. 2001) .

BRASIL. MEC. SEF. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)**. Brasília, 1997.

_____. **Resultados finais do Censo Escolar 2012**. In: Portal.inep.gov.br/básica-censo-escolar-matricula. Acesso 27 de julho de 2013.

CAMPOS, D. **A alfabetização no contexto das políticas públicas no ensino primário e das práticas das professoras (1950):** uma contribuição para a história da educação no Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2008.

CAROSELLI, B. **O trabalho com a escrita em uma classe de alfabetização.** Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2006.

CARVALHO, C. P. de. **Ensino noturno: realidade e ilusão.** 2ª ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984.

CASTELAN, M. de F. **O ensino-aprendizagem da linguagem escrita numa perspectiva textual.** Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2005.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Traduzido por Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CÔCO, V. **O processo de socialização com a leitura e a prática docente: implicações para a formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade federal do Espírito Santo). Vitória. 2000.

CÔCO, D. **Práticas de leitura na alfabetização.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

COSTA, D. C. **O processo de aquisição da escrita na escola:** um estudo em textos produzidos pelas crianças. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 1988.

COSTA, R. C. M. **Leitura como prática discursiva.** Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 1989.

COSTA, K. W. C. **As práticas de alfabetização de duas escolas do Ensino Fundamental do município de Vitória.** Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2010.

COSTA, M. C. M. da. **Práticas de produção de textos numa classe de crianças de cinco anos da Educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2012.

COSTALONGA, E. M. F. **Alfabetização:** da prática à práxis. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 1992.

DE NADAI, G. S. **Práticas de leitura em turmas de quarta série do ensino fundamental em escolas da prefeitura municipal da Serra(ES).** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013).

FALCÃO, E. B. de L. **História do ensino da leitura no Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória) 2010.

FERNANDES, C. F. R. **O Ideb no município de Vitória-ES:** Um estudo sobre variações e variáveis no sistema e nas escolas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010).

FERRARO, A. R. *A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000.* In: **Educação & Sociedade.** Vol. 32. N. 117. Campinas. Out/dez 2011.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

FICHTNER, B.; FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; LIMA, M. **Cultura, dialética e Hegemonia:** Pesquisas em Educação. Vitória: EDUFES, 2012).

FLAVELL, J. H. A natureza do sistema. In: FERREIRO, E. **Psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget.** São Paulo, Pioneira, 1975. p. 15-40.

FOERSTE, E.; LÜDKE, M. **Avaliando experiências concretas de parceria na formação de professores.** Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES, v. 8, n. 4, pp. 163 – 182, dez. 2003.

FOERSTE, E. **Parcerias na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FORRESTER, V. **O Horror Econômico**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FREIRE, P. R. N. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.

_____. **Ação cultural para a liberdade, e outros escritos**. 7. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti; Lillian Lopes Martin. 12 ou 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, L. B. de L. **A produção da ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf >. Acesso em: 26 jan. 2013.

_____. As contribuições de Vygotsky e Bakhtin nas pesquisas em educação. In: FICHTNER, B.; FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; LIMA, M. **Cultura, dialética e Hegemonia: Pesquisas em Educação**. Vitória: EDUFES, 2012).

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas. SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

_____. (org.) **O texto na sala de aula**. 3. Ed. São Paulo: Ática. 1999.

_____. In: XAVIER, A. C. & CORTEZ, S. **Conversas com linguistas: Virtudes e controvérsias**. Rio de Janeiro: Parábola editorial, 2005.

_____. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S. KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39-56. (Questões de nossa época; v. 107).

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERLIN, M. N. M. **Fiando textos e contextos: a narrativa tece o trabalho de professoras em bibliotecas escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, S. C. **A alfabetização na História do Espírito Santo no período de 1924 a 1932**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2008.

GONTIJO, C. M. M. **A apropriação da língua escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 1996.

_____. Alfabetização e a questão do letramento. **Caderno de Pesquisa em Educação** PPGE – UFES, Vitória: PPGE, v. 11, n. 2, p. 42-72, jan./jun. 2005.

_____. SCHWARTZ, C. M. **Alfabetização: teoria e prática**. Paraná: Sol, 2009.

_____. O método do ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas. In: **Educação & Sociedade**. Vol. 32. N. 114. Jan/mai 2011.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 33. Rio de Janeiro. Set./dez. 2006.

KRAMER, S.& JOBIM e SOUZA, S. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática. 1996.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. Ed. São Paulo: Cortez. 2006.

KOEHLER, A. D. **Leitura e imaginação nos espaços/tempo escolares: o ensino de Literatura em questão**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2008.

LOBO, T. M. G. **Ensino de leitura nas escolas de 1º grau da rede municipal de ensino de Vitória: Caracterização e avaliação**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade federal do Espírito Santo. Vitória. 1988.

LÜDKE, M; ANDRÉ. M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SOUZA, E. C. F. de. **As práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte. Universitário. 1978.

LIMA, C. M. G. de. **História da leitura de professoras e suas aulas de Literatura: relações possíveis**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2004.

LIMA, E. N. **Representações e práticas de incentivo à leitura no Espírito Santo no período 1997 a 2005**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade federal do Espírito Santo. Vitória. 2007.

MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Revista Educação e Sociedade**. Ano XXI, nº 73, p. 84-99, dez., 2000.

MARTINS, E. D. **Leitura literária e formação de professores: um estudo sobre o envolvimento de professores e futuros professores em um projeto de parceria colaborativa.** Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2008.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2009.

MILANEZI, C. N. **Práticas de produção de textos escritos no ensino técnico integrado ao médio.** Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2011.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, R. C. M. **Experiências literárias: diálogos com uma escola.** Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2010.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização – 1876/1994.** 3 reimpr. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Alfabetização no Brasil: Conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados.** Revista Brasileira de Educação. V. 15. Nº 44. Maio/ago. 2010.

NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, E. C.. **A escrita dos adultos e adolescentes: processos de aquisição e leitura do mundo.** Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 1988.

OLIVEIRA, E. M. de. **O desenvolvimento da textualidade na escrita da criança.** Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade federal do Espírito Santo). Vitória. 1991.

OLIVEIRA, M. M. de. **O letramento na perspectiva dos professores da rede pública de Vitória**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2004.

PADILHA, L. de A. **A pedagogia do texto e do ensino-aprendizagem de gramática**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2004.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000. 3. Ed. (Primeira impressão em 1995)

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. **A Cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PINEL, H. Nascimentos! Inventando e produzindo “nascimentos de protagonistas estelares” nas existências e nas práticas educacionais (Escolares e/ou não). In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L.(orgs.) **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005.

PINHEIRO, G. O. **Práticas de alfabetização no município de Viana no período de 2000 a 2009**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2012.

POSSENTI, S. **Concepções de sujeito na linguagem**. Boletim da ABRALIN. São Paulo: USP. 1993.

RIOS, E. N. **Ensino/aprendizagem de conhecimentos gramaticais na perspectiva dos gêneros textuais escritos em aulas de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2008.

ROCHA, T. B. **Práticas de leituras nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: implicações para a formação do leitor crítico. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2008.

SARAMAGO, J. in: **Janela da alma**. Direção: João Jardim, Walter Carvalho. São Paulo: BR distribuidora; Brasil Telecom; Ravina Filmes, 2001. Filme, 73 min. Color. Son. DVD.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P; VILELA, R. Q. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.137-179.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEME. **Documento Preliminar: implantação do bloco único no sistema municipal de ensino de Vitória-ES**, 1990.

_____. **Plano de trabalho**: equipe central do bloco único. Vitória-ES, 1993.

_____. **Sucesso escolar**: Vitória-ES, 1995.

_____. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**. Vitória-ES, 2004.

_____. **Política de Formação**. Vitória-ES, 2007.

_____. **Programa de Formação em alfabetização**. Vitória-ES. 2007.

_____. **Documento Orientador**: Ciclo inicial de Aprendizagem. Vitória-ES, 2011.

SILVA, W. de A. H. e. **A avaliação na classe de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 1987.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em 10 dez. 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 25. Rio de Janeiro. Jan./abril, 2004.

_____. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, n. 34. Maio/Jul 2005.

SOUZA, N. B. de. **Práticas de alfabetização no município de Linhares na década de 1960**. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2008.

STANGE, N. T. H. **A mediação pedagógica na apropriação da linguagem escrita**: um processo que ultrapassa o contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 1998.

STIEG, V. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES**. Tese (Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012).

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIANA, M. C. de S. **Gêneros textuais no Ensino Médio**: uma investigação sobre a prática de produção de textos escritos. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). Vitória. 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VITÓRIA, **Informações Municipais**. In: <http://www.vitoria.es.gov.br/regionais/home.asp>. Acesso 12 de jun.2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P; VILELA, R. Q. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A.

ZAPONE, M. H.Y. **Práticas de leitura na escola**. 2001. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2001.

ZIBETTI, M. L. T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico**, 2005. p. 252. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Cartas de apresentação: à Secretária de Educação SEME/PMV**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Vitória, 16 de maio de 2013

Prezada Secretária Municipal de Educação

Apresentamos Laura Maria Bassani Muri Paixão, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação nesta Universidade, para que realize sua pesquisa na Escola gerida por V.S^a. O estudo da referida mestranda tem como tema “Práticas de leitura e escrita no quarto e quinto anos do ensino fundamental, em escolas do município de Vitória-ES”, e como objetivo investigar as práticas de leitura e escrita produzidas sócio-historicamente pelas professoras do 4^o e do 5^o anos do Ensino Fundamental em escolas do Sistema Municipal de Educação de Vitória-ES. Esse estudo se amplia com o propósito de discutir a alfabetização como prática de leitura e escrita e de problematizar a concepção de leitura e escrita na formação continuada de professores das séries em questão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na perspectiva do estudo de caso.

Vale destacar que a escolha pelo Sistema de Ensino Público deste Município deu-se em função de a mestranda fazer parte do quadro de professores desta Secretaria de Educação.

Cientes de que contaremos com a atenção e os préstimos desta Secretaria para a garantia da realização dessa pesquisa, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Salientamos ainda que todas as questões éticas que envolvem os estudos qualitativos serão asseguradas.

Atenciosamente,

Erineu Foerste
Professor Orientador

APÊNDICE B – Carta de apresentação à Subsecretária Pedagógica**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Vitória, 16 de maio de 2013

Prezada Subsecretária Pedagógica

Apresentamos Laura Maria Bassani Muri Paixão, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação nesta Universidade, para que realize sua pesquisa nas Escolas geridas por V.S^a. O estudo da referida mestranda tem como tema “Práticas de leitura e escrita no quarto e quinto anos do ensino fundamental, em escolas do município de Vitória-ES”, e como objetivo investigar as práticas de leitura e escrita produzidas pelas professoras do 4^o e do 5^o anos do Ensino Fundamental, em escolas do Sistema Municipal de Educação de Vitória-ES.

Esse estudo se amplia com o propósito de discutir a alfabetização como prática de leitura e escrita; de problematizar a concepção de leitura e escrita na formação continuada de professores das séries em questão; além de realizar um mapeamento das professoras das séries aqui estudadas, no que se refere à sua formação inicial, dentre outras questões relativas ao tema. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na perspectiva do estudo de caso.

Vale destacar que a escolha pelo Sistema de Ensino Público deste Município deu-se em função de a mestranda fazer parte do quadro de professores desta Secretaria de Educação.

Cientes de que contaremos com a atenção e os préstimos desta Secretaria para a garantia da realização dessa pesquisa, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Saliemos ainda que todas as questões éticas que envolvem os estudos qualitativos serão asseguradas.

Atenciosamente,

Erineu Foerste
Professor Orientador

APÊNDICE C – Carta à Subsecretária de Gestão Escolar**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Vitória, 13 de março de 2013

Prezada Subsecretária de Gestão Escolar,

Apresentamos Laura Maria Bassani Muri Paixão, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação nesta Universidade, para que realize sua pesquisa na Escola gerida por V.S^a. O estudo da referida mestranda tem como tema “Práticas de leitura e escrita no quarto e quinto anos do ensino fundamental, em escolas do município de Vitória-ES”, e como objetivo investigar as práticas de leitura e escrita produzidas sócio-historicamente pelas professoras do 4^o e do 5^o anos do Ensino Fundamental em escolas do Sistema Municipal de Educação de Vitória-ES. Esse estudo se amplia com o propósito de discutir a alfabetização como prática de leitura e escrita e de problematizar a concepção de leitura e escrita na formação continuada de professores das séries em questão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na perspectiva do estudo de caso.

Vale destacar que a escolha pelo Sistema de Ensino Público deste Município deu-se em função de a mestranda fazer parte do quadro de professores desta Secretaria de Educação.

Atenciosamente,

Erineu Foerste
Professor Orientador

APÊNDICE D – Carta de apresentação ao Diretor da escola**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Vitória, 16 de março de 2013

Prezado(a) Diretor(a)

Apresentamos Laura Maria Bassani Muri Paixão, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação nesta Universidade, para que realize sua pesquisa na Escola gerida por V.S^a. O estudo da referida mestranda tem como tema “Práticas de leitura e escrita no quarto e quinto anos do ensino fundamental, em escolas do município de Vitória-ES”, e como objetivo investigar as práticas de leitura e escrita produzidas sócio-historicamente pelas professoras do 4º e do 5º anos do Ensino Fundamental em escolas do Sistema Municipal de Educação de Vitória-ES. Esse estudo se amplia com o propósito de discutir a alfabetização como prática de leitura e escrita e de problematizar a concepção de leitura e escrita na formação continuada de professores das séries em questão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na perspectiva do estudo de caso.

Vale destacar que a escolha pelo Sistema de Ensino Público deste Município deu-se em função de a mestranda fazer parte do quadro de professores desta Secretaria de Educação.

Cientes de que contaremos com a atenção e os préstimos desta Superintendência para a garantia da realização dessa pesquisa, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Salientamos ainda que todas as questões éticas que envolvem os estudos qualitativos serão asseguradas.

Atenciosamente,

Erineu Foerste
Professor Orientador

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário/a, da pesquisa **Práticas de leitura e escrita no quarto e quinto anos do ensino fundamental, em escolas do município de Vitória-ES**, realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES), de Laura Maria Bassani Muri Paixão. A pesquisa tem como objetivo investigar as práticas de leitura e escrita produzidas pelas professoras do 4º e do 5º anos do Ensino Fundamental em escolas do Sistema Municipal de Educação de Vitória-ES. Esse estudo se amplia com o propósito de discutir a alfabetização como prática de leitura e escrita e de problematizar a concepção de leitura e escrita na formação continuada de professores das séries em questão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na perspectiva do estudo de caso.

Para obter as informações necessárias, utilizaremos instrumentos de coleta como questionário, observação e entrevista. Você está sendo consultado(a) sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica responder às questões propostas e autorizar as observações referentes às ocorrências de sua discursividade nos espaços escolares, assim como, autorizar o uso das respostas em estudos . Informo que você tem garantia de acesso aos registros, em qualquer etapa do estudo e de esclarecimento quanto a eventuais dúvidas e/ou informações que solicitar.

Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para pesquisa científica, podendo o resultado ser veiculados em livro, artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos. Os dados pessoais serão omitidos a fim de se preservar sua identidade. Havendo concordância, assine a autorização a seguir. Em caso de dúvidas, procure Laura Maria Bassani Muri Paixão (ou 33198565).

APÊNDICE F – Consentimento Livre e Esclarecido**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa **Práticas de leitura e escrita no quarto e quinto anos do ensino fundamental, em escolas do município de Vitória-ES**. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos no estudo.

Vitória, de de 2013.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

**APÊNDICE G – Questionário Dirigido aos Sujeitos da pesquisa/Entrevista
Semiestruturada realizada com as professoras observadas em duas
escolas SEME/PMV**

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS SUJEITOS DA PESQUISA

Objetivo: Descrever o perfil dos professores(as) do 4ª e 5ª anos do ensino fundamental das escolas do município de Vitória-ES.

I- IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

- 1- Gênero:
() masculino () feminino () outro.
- 2- Idade: () entre 20 e 30 anos.
() entre 31 e 40 anos.
() entre 41 e 50 anos.
() entre 51 e 60 anos.
() mais de 60 anos.
- 3- Estado civil: () solteiro
() casado
() outra condição. Qual? _____
- 4- Residência: () em Vitória
() em Vila Velha
() na Serra
() em Cariacica
() em outro município.
Qual? _____
- 5- É ex-aluno desta rede municipal de ensino? () sim () não

II. IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

- 1- Formação Inicial:
() Pedagogia.
() Magistério e uma licenciatura. Qual? _____
- 2- Instituição promotora da formação inicial:
() Pública Federal.
() Privada. Qual? _____

- 3- Além da formação inicial descrita acima, você também possui:
- Especialização
 - Mestrado
 - Doutorado não possui outra formação
- 4- Condição trabalhista:
- Concursado efetivo
 - contratado temporariamente
 - atua com essa turma por extensão de carga horária.
- 5- Tempo de docência:
- menos de 1 ano.
 - entre 1 e 5 anos.
 - entre 6 e 10 anos.
 - entre 11 e 20 anos.
 - mais de 20 anos. Quantos? _____
- 6- Tempo de atuação nesta escola:
- menos de 1 ano.
 - entre 1 e 5 anos.
 - entre 6 e 10 anos.
 - mais de 10 anos.
- 7- Tempo de atuação com o 4^o ou 5^o ano:
- menos de 1 ano.
 - entre 1 e 5 anos.
 - entre 6 e 10 anos.
 - mais de 10 anos.
- 8- Turno de trabalho:
- matutino vespertino noturno
 - em dois turnos.
 - em três turnos.
- 9- Participa de alguma entidade ou representação de classe (Sindicato, associação, ...)? sim não.

II- CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

1- Quais elementos estruturais de suporte ao trabalho docente existem na escola em que atua?

() Quadra de esporte

() Biblioteca

() Laboratório de Ciências

() Laboratório de Informática

() Pátio amplo

() Sala de Vídeo

() Outros. Quais? _____

APÊNDICE H – PLANO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1- O que significa para você ler e escrever ?

2- Quais os conhecimentos de leitura e escrita você considera imprescindíveis para um(a) aluno(a) que chega ao 4º ou 5º ano do ensino fundamental?

3- Qual o percentual de seus alunos(as) que apresentam a maioria desses conhecimentos?

4- A sua formação inicial tem favorecido seu trabalho na formação de sujeitos capazes de ler e escrever? () sim () não. Justifique sua resposta.

5- O que você considera essencial para a formação de um(a) professor(a) que desenvolve práticas de leitura e escrita com turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental?

6- Você enquanto professor(a) de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental conhece o trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) do 1º, 2º e 3º anos? () sim () não. Explique como isso se dá em sua escola.

7- Você participou de alguma formação continuada em serviço, direcionada a professores(as) do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, voltada especificamente para o ensino de leitura e escrita nos últimos 3 anos? () sim () não.

8- Em caso positivos: Qual(is)? _____

Quando? _____

Quem ofereceu? _____

Como você avaliou essa formação? () satisfatória.

() insatisfatória.

9- Que motivo levou você a ser professor(a) do 4º ou do 5º ano do Ensino Fundamental?

10- Você considera que, em sua turma:

() todos(as) os (as) alunos(as) sabem ler e escrever.

() entre 70 a 90% sabem ler e escrever.

() entre 40 a 69% sabem ler e escrever.

() entre 10 e 39% sabem ler e escrever.

() menos de 9% sabem ler e escrever.

() a maioria apenas realiza codificação e decodificação.

APÊNDICE I – Gráficos elaborados a partir das respostas das 44 professoras de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental aos Questionários da pesquisa

A partir das respostas das 44 professoras que preencheram e devolveram à pesquisadora, pelas mãos das respectivas pedagogas, os Questionários (APÊNDICE H) enviados a todas as 244 que constituem o quadro total de docentes que atuam junto aos 4º e 5º anos do EF na Rede Municipal de Educação de Vitória, durante a realização da presente pesquisa, foram formulados os seguintes gráficos.

I - IDENTIFICAÇÃO PESSOAL DAS PROFESSORAS DO 4º E 5º ANOS EF

Gráfico 1 GÊNERO DAS PROFESSORAS

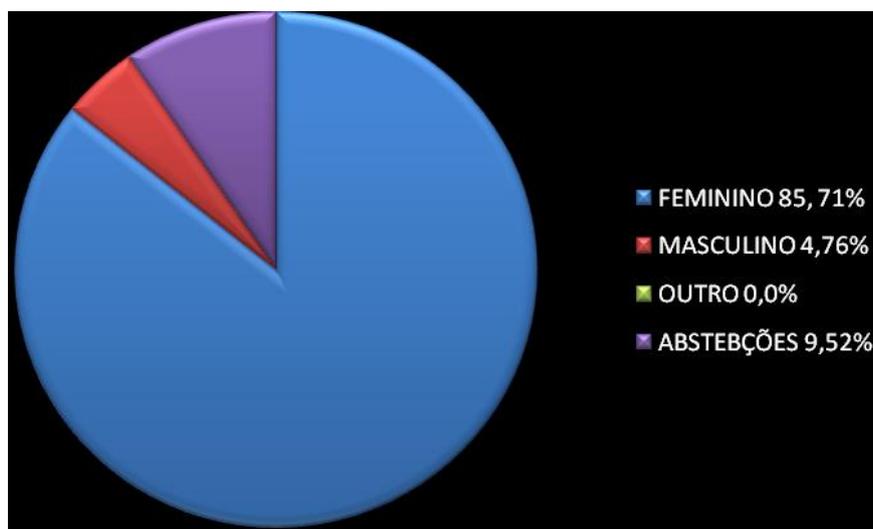


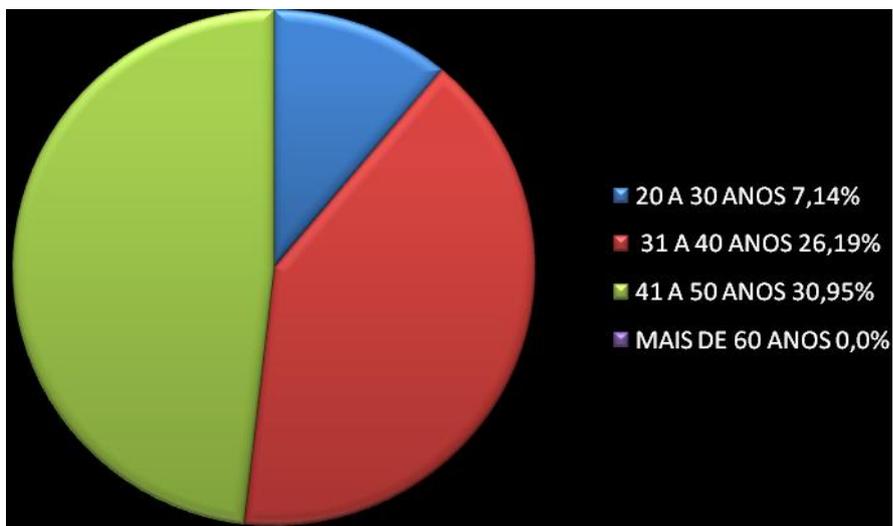
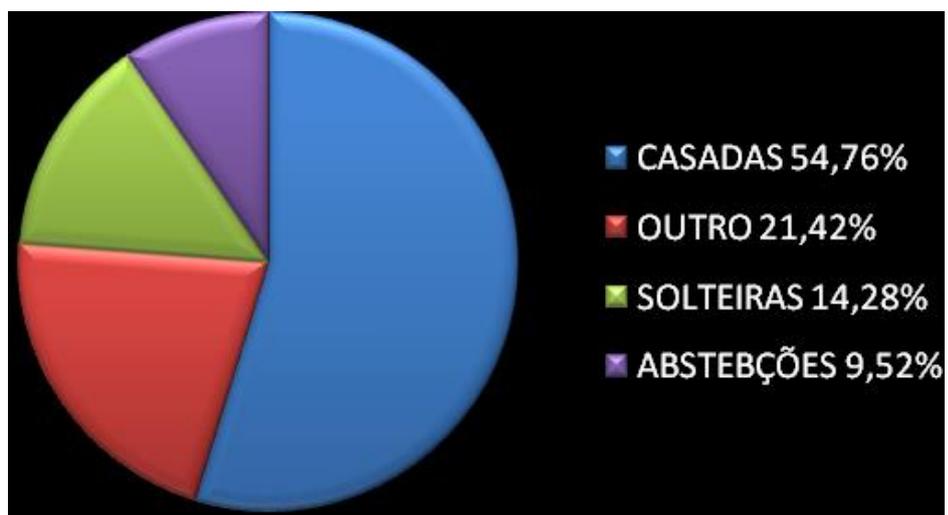
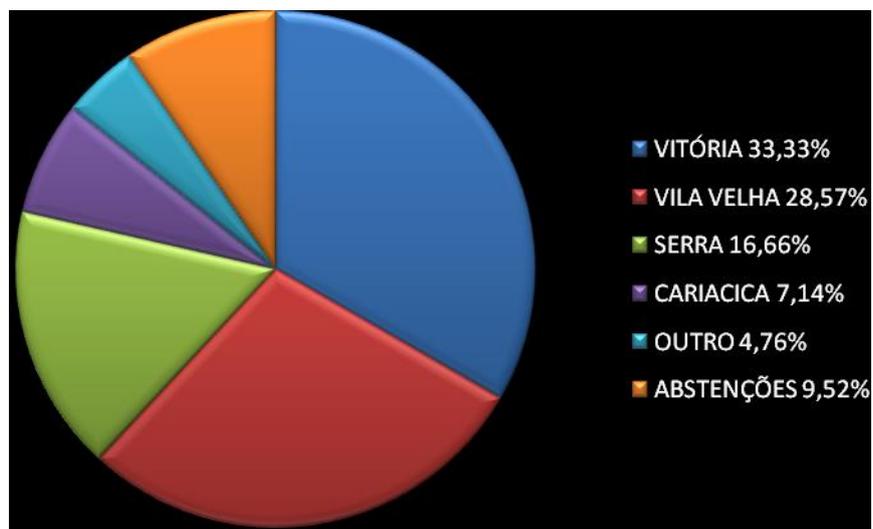
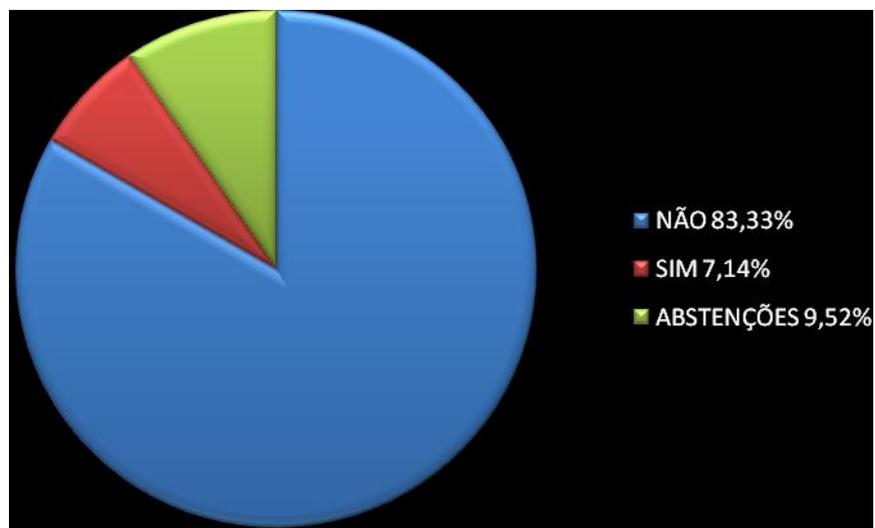
Gráfico 2 IDADE DAS PROFESSORAS**Gráfico 3 ESTADO CIVIL DAS PROFESSORAS**

Gráfico 4 RESIDÊNCIA DAS PROFESSORAS**Gráfico 5 PROFESSORAS EX-ALUNAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA**

II. IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Gráfico 6 FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS

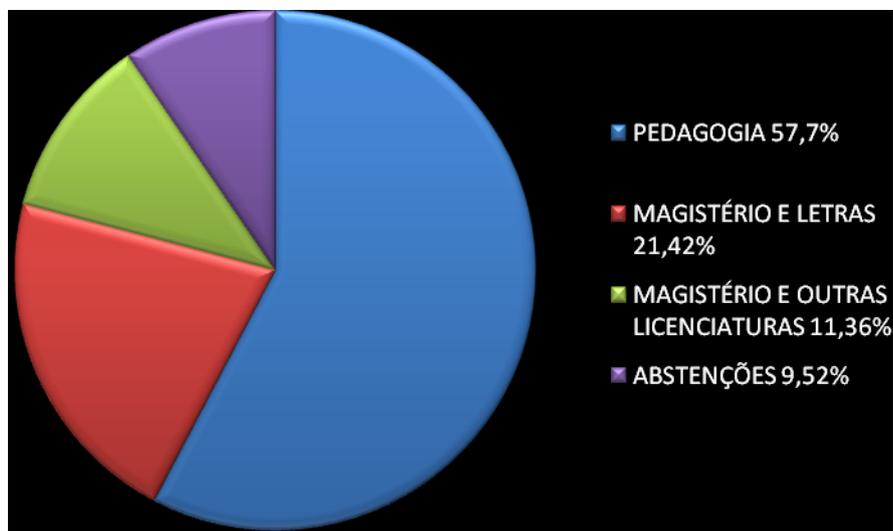


Gráfico 7 INSTITUIÇÃO PROMOTORA DA FORMAÇÃO INICIAL

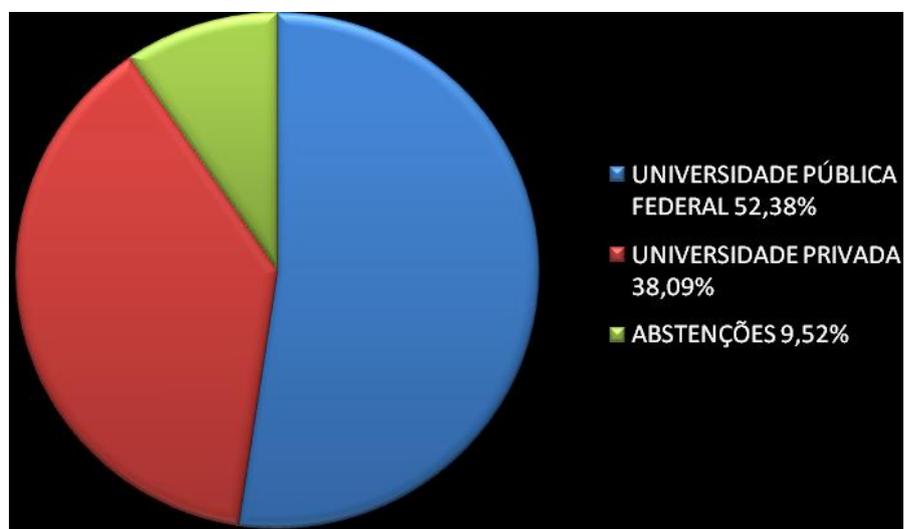


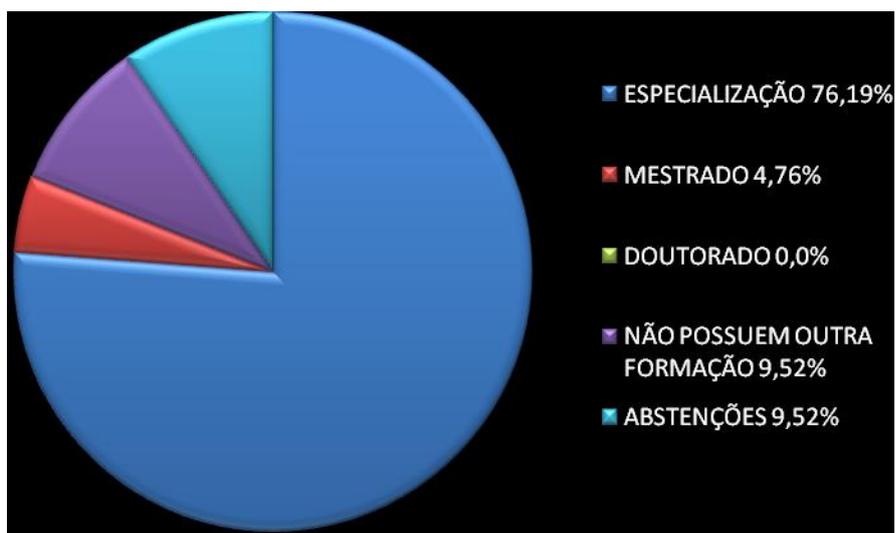
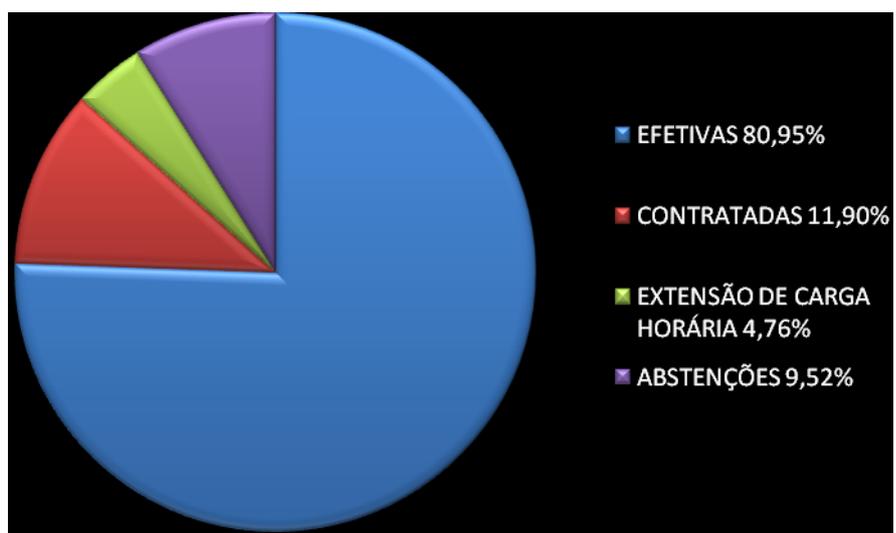
Gráfico 8 FORMAÇÃO ALÉM DA INICIAL**Gráfico 9 CONDIÇÃO TRABALHISTA**

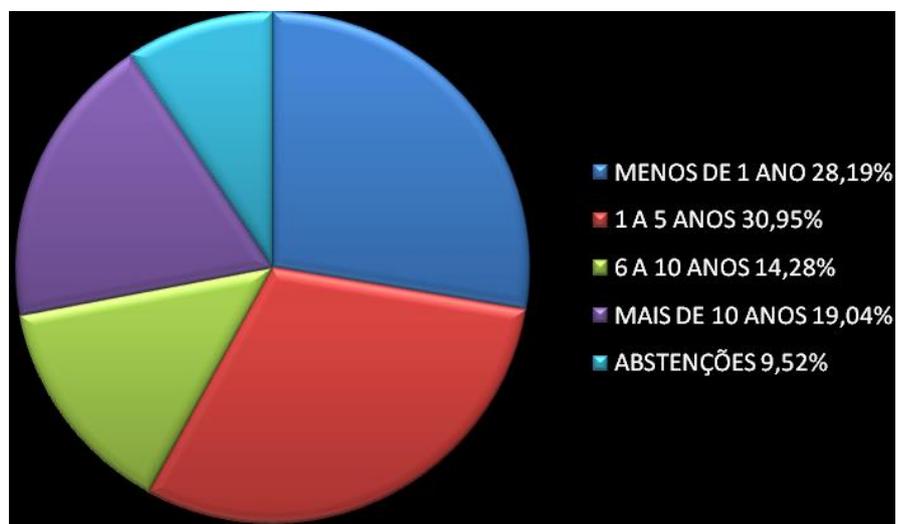
Gráfico 10 TEMPO DE DOCÊNCIA**Gráfico 11 TEMPO DE ATUAÇÃO NESTA ESCOLA**

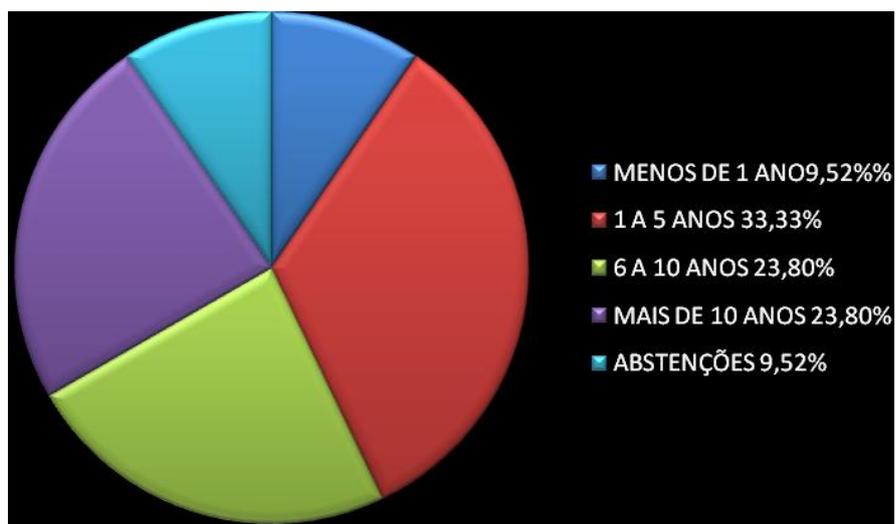
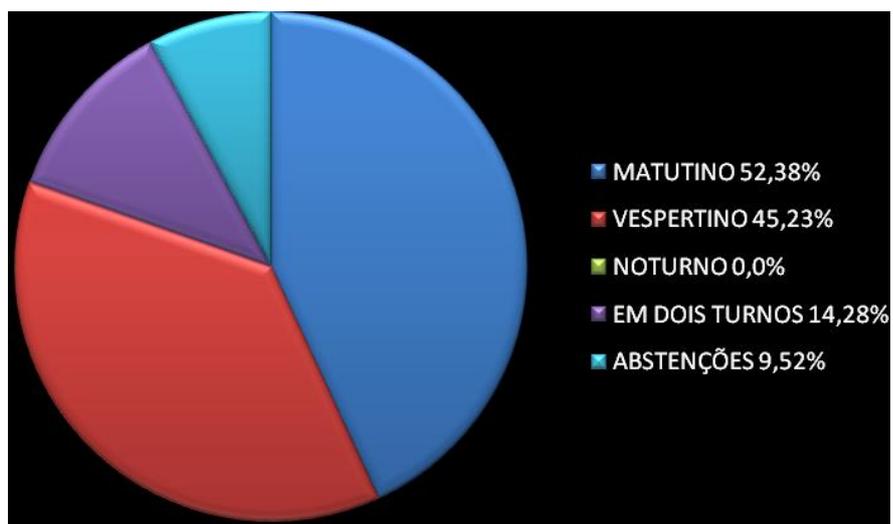
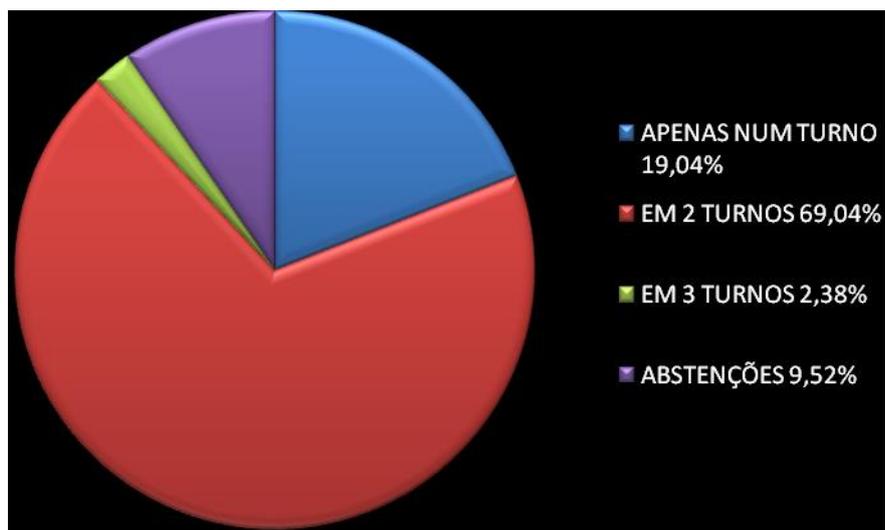
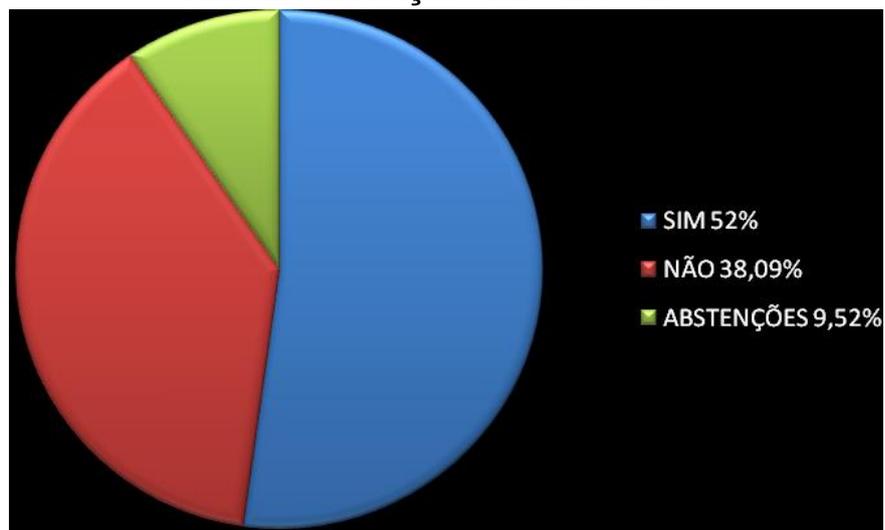
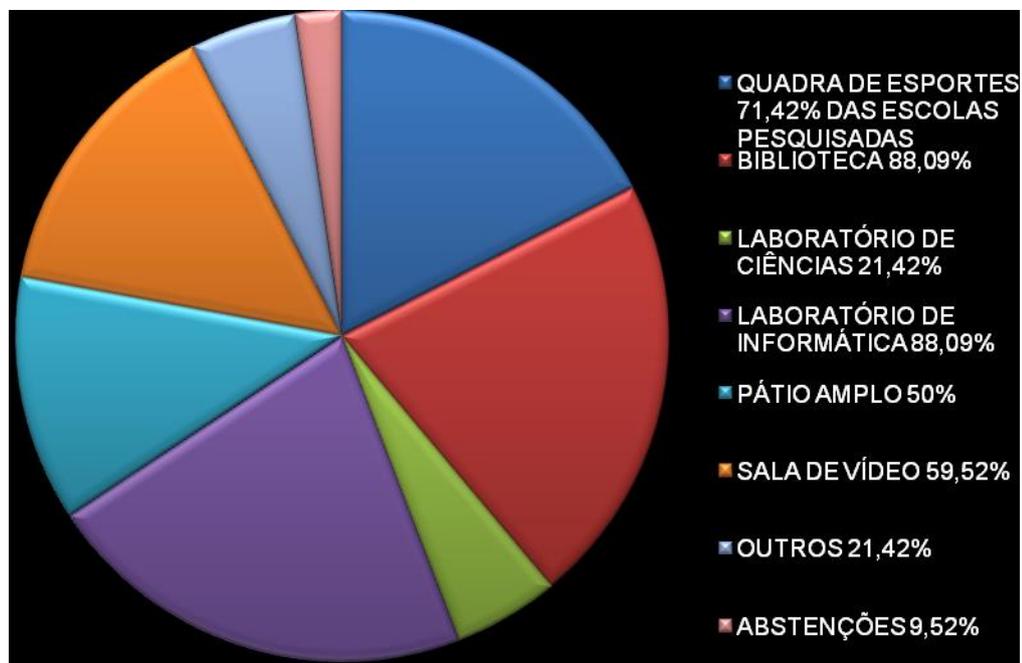
Gráfico 12 TEMPO DE ATUAÇÃO COM 4º OU 5º ANO**Gráfico 13 TURNO DE TRABALHO COM 4º OU 5º ANOS**

Gráfico 14 JORNADA DE TRABALHO DIÁRIA**Gráfico 15 PARTICIPAÇÃO DE ALGUMA ENTIDADE OU REPRESENTAÇÃO DE CLASSE**

III- CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

Gráfico 16 ELEMENTOS ESTRUTURAIS DE SUPORTE AO TRABALHO DOCENTE PRESENTES NAS ESCOLAS EM QUE A PESQUISADAS ATUAM



APÊNDICE J ATIVIDADES REALIZADAS ANTERIORMENTE À PESQUISA DE CAMPO NAS DUAS ESCOLAS

DATAS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
Dezembro de 2012	<p>Contato telefônico com SEME/PMV para verificar quais instituições atendem às necessidades da pesquisa.</p> <p>Reunião com subsecretária pedagógica e subsecretária de gestão escolar para apresentação oficial da pesquisadora por meio de uma carta do de Pós-Graduação em Educação da UFES (APÊNDICE A, B, C).</p> <p>Apontamento de três escolas com perfil para atender às demandas da pesquisa: uma pelo tamanho e duas pelas diferentes comunidades escolhidas em relação à situação econômica.</p> <p>Tentativas de contato telefônico com a direção da escola pré-selecionada devido ao tamanho e quantidade de turmas atendidas.</p>
Janeiro de 2013	<p>Tentativas de contato telefônico com a direção da escola pré-selecionada devido ao tamanho e quantidade de turmas atendidas.</p> <p>Confirmação da impossibilidade de realização da pesquisa na escola pretendida inicialmente.</p> <p>Contato telefônico com a direção da escola A.</p> <p>Confirmação da possibilidade de realização da pesquisa nessa instituição.</p>
Fevereiro de 2013	<p>Contato telefônico com a direção da escola A para confirmar as datas de início do ano letivo e agendar uma reunião com direção e outra com pedagoga e professoras pesquisadas.</p>

	<p>Apresentação formal da pesquisadora à equipe diretiva da escola A por meio de um documento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, APÊNDICE D.</p> <p>Apresentação formal da pesquisadora e da investigação às professoras pesquisadas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, APÊNDICE E.</p>
Março de 2013	Contato telefônico com a direção da escola B.
Abril de 2013	<p>Contato telefônico com a direção da escola B para agendar uma reunião com diretora e outra com pedagoga e professoras pesquisadas.</p> <p>Apresentação formal da pesquisadora à equipe diretiva da escola B por meio de um documento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, APÊNDICE D.</p> <p>Apresentação formal da pesquisadora e da investigação às professoras pesquisadas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, APÊNDICE E.</p>

APÊNDICE K TRADUÇÃO DA REPORTAGEM DE NOSSA VISITA A UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA ALEMANHA

TRADUÇÃO DA REPORTAGEM PUBLICADA NO JORNAL EM 02/05/2014, EM GIESSEN - ALEMANHA

Informações sobre Educação: Foco na leitura e na escrita na escola primária

Giessen-Rödgen: A Diretora da Escola Primária de Rödgen, Yvette Dreyer, recebeu cientistas da Educação da Universidade de Vitória, capital do estado do Espírito Santo - Brasil, com o intuito de apresentar e discutir o trabalho desenvolvido com leitura e escrita nas séries iniciais das escolas alemã e brasileira.

O grupo brasileiro, liderado pelo Professor Dr. Erineu Foerste, antes dessa visita com foco na escola primária de Rödgen, já havia desenvolvido outros trabalhos acadêmicos junto às Universidades de Giessen, de Siegen e de Greifswald.

A escola primária Rödgen já é reconhecida por seus programas de leitura. Um dos professores da escola ganhou recentemente um concurso de serviços públicos e foi convidado para apresentar seu livro, no dia 25 de maio, como parte do programa de horticultura.

Com a variedade de oportunidades de leitura que esta escola primária oferece aos alunos, tais como um cantinho aconchegante para leitura, motivação à leitura e escrita com bonecos manipulados pelas crianças, pastas de trabalhos de leitura e escrita ministrados no ensino inicial, os professores do Brasil receberam muitas sugestões educativas que podem ser aplicadas em seu país de origem.

Em conversa com os colegas da escola primária de Rödgen, os brasileiros discutiram questões de ensino e organização escolar. Uma diferença importante entre a organização educacional desses dois países é que, no Brasil, há um currículo chave para todos os estados brasileiros, organizado na capital Brasília, enquanto, na Alemanha, cada estado é responsável pelo seu sistema de educação.

Para os alunos de classes de 1ª a 4ª séries, a visita de professores de um país diferente foi um evento emocionante, com especial relevância. Eles fizeram perguntas sobre o Futebol Campeão do Mundo, sobre a comunidade brasileira, a bandeira e o hino daquela nação, sobre a "Seleção", e os famosos jogadores Neymar e Dante. O quesito idioma não era um problema: o Prof. Foerste tem antepassados da Pomerânia e fala excelente alemão.

Tradução realizada pela pesquisadora.



Foto de arquivo da Grundschule Rödegen

APÊNDICE L: Conteúdos Programáticos Escola B

4º ano B – Português

1º Trimestre

- Alfabeto, número de sílabas.
- Encontro Vocálico
- Encontro Consonantal
- Dígrafo
- Sílabas tônicas
- Acentuação (agudo, circunflexo)
- Pontuação (final, interrogação, exclamação, dois pontos, travessão, vírgula, aspas, reticências)

2º Trimestre

- Substantivo comum, próprio, coletivo
- Substantivo primitivo e derivado
- Substantivo masculino e feminino
- Número do substantivo
- Grau do substantivo
- Artigo definido e indefinido
- adjetivo

3º trimestre

- Pronome do caso reto
- Pronome do caso oblíquo
- Pronome de tratamento
- Verbos
- Tempos do verbo
- Sujeito e predicado

5º ano escola B Português

1º Trimestre

- Alfabeto maiúsculo e minúsculo
- Classificação das palavras quanto ao número de sílabas
- Encontro vocálico, ditongo, tritongo e hiato
- Encontro consonantal
- Dígrafo
- Sílabas tônicas e sua classificação
- Acento agudo e acento circunflexo

- Hífen, til, apóstrofo e cedilha
- Vírgula
- Ponto e vírgula, reticências, parênteses, aspas, dois pontos e travessão

2º Trimestre

- Artigo
- Substantivo próprio, comum, coletivo
- Substantivo concreto e abstrato
- Gênero do substantivo
- Grau do substantivo
- Número do substantivo
- Palavras simples e compostas, primitivas e derivadas
- Adjetivo – grau do adjetivo e locução adjetiva
- Numeral
- Pronomes pessoais: caso reto, oblíquo e tratamento

3º Trimestre

- Pronome demonstrativo e indefinido
- Pronome possessivo
- Preposição
- Verbo
- Tempos e conjugações do verbo
- Advérbios
- Interjeições
- Sujeito e predicado

APÊNDICE M Escolas Municipais de Ensino Fundamental

Como o foco da presente pesquisa são o 4º e o 5º anos EF, buscamos junto ao site da PMV, um quadro que apresentasse os nomes e as localizações de todas as sua EMEFs, conforme segue abaixo. Além disso, modificamos tal tabela, acrescentando nela as informações por nós pesquisadas junto à Gerência de Ensino Fundamental da SEME (GEF/SEME) acerca do número de turmas de 4º e 5º anos EF oferecidas por escola, nos turnos matutino e vespertino.

Escolas Municipais de Ensino Fundamental

53 ocorrência(s)

Nome da Escola	Endereço	Nº de turmas do 4º ano	Nº de turmas do 5º ano
1- Emef Izaura Marques Da Silva	<u>Avenida Leitão Da Silva, 3291. ANDORINHAS.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 01
2- Emef Adão Benezath	<u>Rua Professora Clara Lima, 63. ANTÔNIO HONÓRIO.</u>	Mat.: -- Vesp.: 02	Mat.: -- Vesp.: 03
3- Emef Heloisa Abreu Júdice De Mattos	<u>Rua Manoel Ferreira Constantino, 400. BELA VISTA.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 02	Mat.: 01 Vesp.: 02
4- Emef Profª Regina Maria Silva	<u>Rodovia Serafim Derenzi, BELA VISTA.</u>	Mat.: -- Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 01
5- Emef Aristóbulo Barbosa Leão	<u>Avenida Vitória, 3010. B. FERREIRA.</u>	Mat.: 02 Vesp.: 01	Mat.: 02 Vesp.: 02
6- Emef Prezideu	<u>Rua Doutor Aluísio De Menezes, 220. BONFIM.</u>	Mat.: 02 Vesp.: --	Mat.: 01 Vesp.: 01

Amorim			
7- Emef São Vicente De Paulo	<u>Rua Muniz Freire, 133. CENTRO.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 01
8- Emef José Lemos De Miranda	<u>Rodovia Serafim Derenzi, 3286. COMDUSA.</u>	Mat.: 01 Vesp.: --	Mat.: 01 Vesp.: 01
9- Emef Prof. João Bandeira	<u>Rua Doutor Américo Oliveira, 421. CONSOLAÇÃO.</u>	Mat.: 03 Vesp.: --	Mat.: 02 Vesp.: --
10-Emef Zilda Andrade	<u>Avenida Professor Hermínio Blackman, 778. B. DA PENHA.</u>	Mat.: -- Vesp.: 02	Mat.: 02 Vesp.: --
11-Emef Custódia Dias De Campos	<u>Rua Santa Rita De Cássia, B. DE LOURDES.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 01
12-Emef Anacleta Schneider Lucas	<u>Rua Coronel Alziro Vianna, FONTE GRANDE.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 01
13-Emef José Áureo Monjardim	<u>Ladeira Modesto De Sá Cavalcanti, 163. FRADINHOS.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 01
14-Emef Experimental De Vitória – Ufes	<u>Avenida Fernando Ferrari, 514. GOIABEIRAS.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 01
15-Emef Maria Stella De Novaes	<u>Rua Oito De Junho, 302. GRANDE VITÓRIA.</u>	Mat.: 02 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 02
16-Emef Eliane Rodrigues Dos Santos	<u>Rua Felicidade Correia Dos Santos, 620. ILHAS DAS CAIEIRAS.</u>	Mat.: 02 Vesp.: 01	Mat.: 02 Vesp.: 01
17-Emef Padre Anchieta	<u>Avenida João Santos Filho, 295. ILHA DE S. MARIA.</u>	Mat.: -- Vesp.: 02	Mat.: 02 Vesp.: 01
18-Emef Castelo Branco	<u>Avenida Jurema Barroso, 130. ILHA DO PRÍNCIPE.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 01
19-Emef Moacyr Avidos	<u>Avenida Jurema Barroso, 58. ILHA DO PRÍNCIPE.</u>	Mat.: -- Vesp.: --	Mat.: 01 Vesp.: 01

20-Emef Paulo Reglus Neves Freire	<u>Rua Manoel Ferreira Constantino, 50. INHANGUETÁ.</u>	Mat.: 02 Vesp.: --	Mat.: 02 Vesp.: 01
21-Emef Ceciliano Abel De Almeida	<u>Rua Doutor Arlindo Sodré, ITARARÉ.</u>	Mat.: 02 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 02
22-Emef Grande Maruípe	<u>Rua Frederico Gomes, 80. ITARARÉ.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 01	Mat.: 02 Vesp.: 01
23-Emef Otto Ewald Júnior	<u>Rua Daniel Abreu Machado, 546. ITARARÉ.</u>	Mat.: 02 Vesp.: --	Mat.: 01 Vesp.: 03
24-Emef Adevalni S. Ferreira De Azevedo	<u>Rua Victorino Cardoso, 140. J. CAMBURI.</u>	Mat.: 02 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 01
25-Emef Elzira Vivácqua Dos Santos	<u>Rua Italina Pereira Motta, 501. J. CAMBURI.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 02	Mat.: 01 Vesp.: 01
26-Emef Maria Madalena De Oliveira Domingues	<u>Rua Carlos Delgado Guerra Pinto, 450. J. CAMBURI.</u>	Mat.: -- Vesp.: 02	Mat.: -- Vesp.: 02
27-Emef Álvaro De Castro Mattos	<u>Rua Odette De Oliveira Lacourt, 1059. J. DA PENHA.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 01
28-Emef Éber Louzada Zippinotti	<u>Rua Natalina Daher Carneiro, 815. J. DA PENHA.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 01
29-Emef Prof. Dr. Admarco Serafim De Oliveira	<u>Rua Maria De Lourdes Poyares Labuto, 365. J. DA PENHA.</u>	EJA	EJA
30-Emef Edna De Mattos Siqueira Gaudio	<u>Rua Afonso Sarlo, 260. JESUS DE NAZARÉ.</u>	Mat.: 02 Vesp.: 01	Mat.: 02 Vesp.: 01
31-Emef Prof. Vercenílio Da Silva Pascoal	<u>Rua José Martins Delazare, 200. JOANA D'ARC.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 01

32-Emef Juscelino Kubitscheck De Oliveira	<u>Avenida Jerônimo Vervloet, 880. MARIA ORTIZ.</u>	Mat.: 02 Vesp.: --	Mat.: 02 Vesp.: --
33-Emef Marechal Mascarenha s De Moraes	<u>Avenida Jerônimo Vervloet, 560. MARIA ORTIZ.</u>	Mat.: 02 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 02
34-Emef Octacílio Lomba	<u>Avenida Adolpho Cassoli, 198. MARUÍPE.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 01
35-Emef Suzete Cuendet	<u>Rua Oto Ramos, 69. MARUÍPE.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 01	Mat.: 02 Vesp.: 01
36-Emef Adilson Da Silva Castro	<u>Rua João Vieira, 50. MONTE BELO.</u>	Mat.: 01 Vesp.: --	Mat.: 01 Vesp.: 01
37-Emef Neusa Nunes Gonçalves	<u>Rua Do Caju, 249. NOVA PALESTINA.</u>	Mat.: 02 Vesp.: 02	Mat.: 02 Vesp.: 02
38-Emef Arthur Da Costa E Silva	<u>Rua Presidente Rodrigues Alves, 255. B. REPÚBLICA.</u>	Mat.: 02 Vesp.: --	Mat.: -- Vesp.: 02
39-Emef Rita De Cássia Silva Oliveira	<u>Rua São Sebastião, RESISTÊNCIA.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 01	Mat.: 02 Vesp.: 01
40-Emef Ronaldo Soares	<u>Rua América Do Sul, 2. RESISTÊNCIA.</u>	Mat.: -- Vesp.: --	Mat.: -- Vesp.: 01
41-Emef Irmã Jacinta Soares De Souza Lima	<u>Rua Ormando De Aguiar, 400. ROMÃO.</u>	Mat.: 03 Vesp.: --	Mat.: 01 Vesp.: 02
42-Emef Maria Leonor Pereira Da Silva	<u>Avenida Desembargador Santos Neves, 787. S. LÚCIA.</u>	Mat.: 02 Vesp.: --	Mat.: 01 Vesp.: 01
43-Emef Marieta Escobar	<u>Rua João Batista Martinho, 85. S. MARTHA.</u>	Mat.: -- Vesp.: --	Mat.: 01 Vesp.: 01
44-Emef Mauro Braga	<u>Rua Guilherme Meyer, 12.S. TEREZA.</u>	Mat.: 02 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 02

45-Emef Alberto De Almeida	<u>Rodovia Serafim Derenzi, 60. SANTO ANTÔNIO.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 01	Mat.: 02 Vesp.: 01
46-Emef Alvimar Silva	<u>Avenida Santo Antônio, 1520. SANTO ANTÔNIO.</u>	Mat.: 02 Vesp.: --	Mat.: 02 Vesp.: 01
47-Emef Amilton Monteiro Da Silva	<u>Rua Soldado Manoel Furtado, 10. SÃO BENEDITO.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 02	Mat.: 02 Vesp.: 01
48-Emef Paulo Roberto Vieira Gomes	<u>Rua Tenente Setubal, SÃO BENEDITO.</u>	Mat.: -- Vesp.: 02	Mat.: -- Vesp.: 02
49-Emef Orlandina D Almeida Lucas	<u>Rua Luiz Gomes Tavares, s/n. SÃO CRISTÓVÃO.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 02
50-Emef Maria José Costa Moraes	<u>Rodovia Serafim Derenzi, 4449. SÃO JOSÉ.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 01
51-Emef Tancredo De Almeida Neves	<u>Rua Central, 285. SÃO JOSÉ.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 02	Mat.: 02 Vesp.: 01
52-Emef Francisco Lacerda De Aguiar	<u>Rua Guilherme Bassini, 400. SÃO PEDRO.</u>	Mat.: 02 Vesp.: --	Mat.: 03 Vesp.: --
53-Emef Lenir Borlot	<u>Rua Do Acordo, 100. SÃO PEDRO.</u>	Mat.: 01 Vesp.: 01	Mat.: 01 Vesp.: 02
TOTAL DE TURMAS	-----	Mat.: 64 Vesp.: 47 Geral: 111	Mat.: 65 Vesp.: 65 Geral: 130

Fonte: Secretaria de Educação de Vitória
Última atualização em 17/02/2012

Tabela 1: Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Vitória(ES).

Fonte:<http://www.vitoria.es.gov.br/semi.php?pagina=listadasemefs>

As duas colunas finais desta tabela foram acrescentadas pela pesquisadora, e as informações foram fornecidas pela GEF/SEME.

APÊNDICE N Calendário Escolar 2013



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA – ES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CALENDÁRIO ESCOLAR – 2013 – REDE MUNICIPAL DE ENSINO - "EMEF"

MESES	DIAS LETIVOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Jan	—	FEIRE	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	
Fev	15	RG	S	D	PL	@	*	*	*	S	D	FEIRE	FEIRE	FEIRE	*	*	S	D	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	*	*	*		
Mar	19	*	S	D	*	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	*	*	S	D	*	*	*	FEIRE	FEIRE	S	D
Abr	21	*	*	*	*	*	S	D	FEIRE	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	*	S	FEIRE	*	*	*	*	*	*	S	D	*	*	
Mai	18	FEIRE	*	*	S	D	*	*	*	*	S	D	*	*	*	@	CC	S	D	@	*	*	FEIRE	*	S	D	*	*	*	FEIRE	FEIRE		
Jun	19	S	D	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	S	D	*	*	FC	*	*	S	D	*	*	*	*	*	S	D	*	*		
Jul	17	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	FC	S	D	F	F	F	F	F	F	F	F	*	*	*	*	S	D	*	*	*		
Ago	21	*	*	S	D	*	*	*	*	S	D	*	*	*	S	D	*	*	S	D	*	*	*	S	D	*	*	*	@	CC	S		
Set	20	D	@	*	*	*	FEIRE	FEIRE	*	FC	*	*	S	D	*	*	*	*	S	D	*	*	*	S	D	*	*	*	S	D	*		
Out	19	*	*	*	S	D	*	*	CE/FC	CE/FC	FEIRE	D	FEIRE	FEIRE	*	*	S	D	*	*	*	S	D	*	*	S	D	*	*	*			
Nov	20	*	FEIRE	D	*	*	*	S	D	*	*	*	FEIRE	S	D	*	*	S	D	*	*	*	S	D	*	*	*	*	S	D	*		
Dez	11	D	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	S	D	@	CC	RPL	RPL	CF/ER	S	D	FEIRE	F	F	F	F	F	F	F	F			
TOTAL	200																																

LEGENDA		SEMESTRES	FERIADOS
F	FÉRIAS	1º TRIMESTRE	01/01 – Confraternização Universal
CC	CONSELHO DE CLASSE	05/02 A 16/05 – 66 DIAS	09 A 12/02 – Carnaval
FEIRE	FERIADO OU RECESSO	2º TRIMESTRE	13/02 – Cinzas
RG	REUNIÃO GERAL	20/05 A 29/08 – 64 DIAS	28/03 – 5ª -feira Santa
@	INÍCIO / FINAL DE TRIMESTRE	3º TRIMESTRE	29/03 - Paixão de Cristo
PL	PLANEJAMENTO	02/09 A 16/12 = 70 DIAS	08/04 – N Sra da Penha
FC	FORM. CONTINUADA		21/04 – Tiradentes
CE/FC	CONG. EST. DE EDUCAÇÃO/FC – DATA MÓVEL		01/05 – Dia Mundial do Trabalhador
CF/ER	CONSELHO FINAL/ENTREGA RESULTADO		23/05 – Colorização do Solo Espírito Santense
RPL	Recup. Entre Período Letivo		30/05 – Corpus Christi
			07/09 – Independência do Brasil
			08/09 – Aniversário de Vitória
			12/10 – Nossa Senhora Aparecida
			15/10 – Dia do Professor
			02/11 – Finados
			15/11 – Proclamação da República
			25/12 – Natal

Data: ____/____/____

Secretária Municipal de Educação

Direção da Unidade de Ensino
(assinatura e carimbo)

Fonte:

http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20120409_calendario_ensinofund2012.pdf