

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Cristina da Silva Rodrigues

**Paradoxos de uma proposta educacional emancipatória:
uma análise da Escola por Ciclos de Formação da Rede Municipal de Porto
Alegre e suas implicações na produção de exclusão por conhecimento em
alfabetização.**

São Leopoldo
2008

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Cristina da Silva Rodrigues

**Paradoxos de uma proposta educacional emancipatória:
uma análise da Escola por Ciclos de Formação da Rede Municipal de Porto
Alegre e suas implicações na produção de exclusão por conhecimento em
alfabetização.**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio do Sinos como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: prof^a Dr^a Rute Vivian
Ângelo Baquero

São Leopoldo, agosto de 2008.

Ficha Catalográfica

R696p Rodrigues, Ana Cristina da Silva
Paradoxos de uma proposta educacional emancipatória:
uma análise da Escola por Ciclos de Formação da Rede
Municipal de Porto Alegre e suas implicações na produção
de exclusão por conhecimento em alfabetização. / por Ana
Cristina da Silva Rodrigues. – 2008.
240 f. : il. ; 30cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
“Orientação: Prof^a. Dr^a. Rute Vivian Ângelo Baquero,
Ciências Humanas”.

1. Ensino fundamental – Ciclo – Formação – Porto
Alegre.

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Camila Rodrigues Quaresma - CRB 10/1790

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO APRESENTADA EM BANCA:

Paradoxos de uma proposta educacional emancipatória:
uma análise da Escola por Ciclos de Formação da Rede Municipal de Porto Alegre
e suas implicações na produção de exclusão por conhecimento em alfabetização.

Dr^a Rute Vivian Angelo Baquero

Dr^a Vera Wannmacher Pereira

Dr^a Márcia Amaral Corrêa de Moraes

Dr^a Flávia Obino Werle

Dr^a Rosane Maria Kreuzburg Molina

São Leopoldo, agosto de 2008.

Professora Orientadora: Prof^a Dr^a Rute Vivian Angelo Baquero

Doutoranda: Ana Cristina da Silva Rodrigues

*O valor das coisas não está no tempo que elas duram ,
mas na intensidade com que acontecem.*

*Por isto existem momentos inesquecíveis,
coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.*

Fernando Pessoa

Para Arthur e Mariana,

filhos amáveis, meus amores, meus companheiros!

AGRADECIMENTOS

Agradecimento especial

Meu especial agradecimento a minha orientadora , professora Rute Baquero, pela incondicional confiança na minha capacidade de realização desta pesquisa, pelo entusiasmo, pela presença marcante no desenvolvimento do trabalho e pela relação afetuosa durante toda esta trajetória!

Agradecimentos são uma forma especial de lembrar a nossa feliz oportunidade de ser e estar no mundo. Por isto dedico a pessoas incomparáveis, essas singelas palavras de obrigado:

A Nilza Farias Cardoso , minha querida amiga, “vovó preta”, segunda mãe. Obrigado por criar meus filhos, cuidar da casa, cuidar de mim, cuidar da vida...

Aos meus queridos pais Eurides e Lucia pela alegria, apoio e presença constantes,

As minhas adoráveis irmãs Susi e Greice sempre presentes, apoiando, vibrando com espírito fraterno e seus jeitos peculiares de ser.

Ao meu ex-marido André Azevedo Tavares, pai amoroso, eterno amigo, por todas as vezes que foi pai e mãe para que eu pudesse me dedicar ao trabalho.

Aos amigos e colegas Euclides e Marita Redin pelo apoio, conselhos , acolhida e paciência constantes.

As colegas da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre , em especial a equipe do PIE, Liane, Carmem e Enilda;

A Equipe Diretiva da E.M.E.F.Chico Mendes: Jaqueline, Rudi(2007), Vera, Hamilton , Regina e Liane Roque, por todo apoio na docência e compreensão das minhas ausências.

A Equipe Diretiva da E.M.E.F.Wenceslau Fontoura com profundo agradecimento as três “Ds”: Denise Mello, Denise Schwarz e Denize Albrecht pela aposta no meu trabalho, pelo apoio e compreensão das minhas ausências. E não tenho palavras

para expressar o significado da parceria encontrada nas colegas de SOP:

Magaly Lima Barbieri, Rtaeliane Culau ,Ana Lúcia Oroczo e Márcia Gomes dos Santos que mais do que me substituir , sobrecarregaram seus trabalhos para que eu pudesse concluir esta tese.

A professora e colega Daniela Perôneo, que ficou sem “sua volante”, enquanto eu estudava as dificuldades com a volância!

A todos os colegas professores do II Ciclo da E.M.E.F Wenceslau Fontoura que se articularam, buscaram , trabalharam de forma solidária em prol do planejamento e do trabalho coletivo, enquanto a supervisora se ausentava para estudar os “problemas do trabalho coletivo, os entraves administrativos”!!!

Aos coordenadores pedagógicos, professoras, alunos e alunas das escolas pesquisadas que gentilmente concordaram em compartilhar suas experiências comigo enriquecendo nossa reflexão sobre a educação na cidade de Porto Alegre.

As professoras Vera W.Pereira, Rosane Molina e Flávia Werle por aceitarem o convite de avaliar esta trajetória , pela parceria e pela disponibilidade.

A professora Márcia Corrêa por aceitar o delicado desafio de avaliar , mais do que uma pesquisa, uma colega , uma amiga. Obrigado pelo teu rigor e pela tua contribuição.

A amiga Andréa Simon Martins Costa por todas oportunas tardes que, por sua própria iniciativa , promoveu atividades para nossos filhos para que eu me dedicasse ao trabalho.

Por fim, e não menos importante, a Paulo Lara Perkov pela parceria, por re-instigar em mim a capacidade de lutar e sonhar, e pelas palavras do poema que me ajudam a concluir este texto.

RESUMO

O presente estudo teve, como objetivo geral, investigar de que forma a conjugação entre as dimensões metodológicas, considerando-se os paradigmas que orientam as práticas docentes em relação ao ensino da leitura e da escrita; sócio-antropológicas, problematizando as concepções docentes acerca das relações entre o contexto social, a escola e a aprendizagem e político-pedagógicas, tendo em vista a implantação e o desenvolvimento da proposta dos Ciclos de Formação em Porto Alegre, tem produzido ou não, exclusões por conhecimento, nos processos de alfabetização inicial. Caracterizou-se com um estudo de natureza qualitativa, sendo o estudo de caso a opção metodológica. Para a coleta de dados foram realizadas análise de documentos junto à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, entrevistas com coordenadores pedagógicos e professoras alfabetizadoras de escolas selecionadas com maiores e menores índices de manutenções em classes de alfabetização, entrevistas com crianças mantidas em classes de alfabetização e com crianças promovidas para o terceiro ano com dificuldades no processo de alfabetização e avaliação individual das condições de leitura e escrita das crianças entrevistadas. Como resultados o estudo revelou uma evolução significativa dos índices de manutenção nas classes de alfabetização no segundo ano do primeiro ciclo nos últimos três anos. Na dimensão metodológica aponta a predominância de uma paradigma metodológico baseado na escrita, sustentado na perspectiva dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita. Em relação às concepções docentes sobre as relações entre a aprendizagem e o contexto social, observou-se que nas escolas com maiores índices de manutenção, as justificativas para as dificuldades tendem a ser mais excludentes. Por fim, constatou-se que as dificuldades administrativo-pedagógicas da implantação, aliadas às concepções excludentes em relação à aprendizagem e a própria alfabetização têm produzido exclusões por conhecimento nas classes de alfabetização da rede municipal de Porto Alegre.

Palavras-chave: ciclos de formação – alfabetização – exclusão por conhecimento – projeto pedagógico-Porto Alegre

Resumé

L'étude présente comme objectif général développer une recherche sur le processus d'exclusion, dans les premiers années de l'école publique de la municipalité, produit par le biais de la connaissance dans l'approche proposé par la Mairie de Porto Alegre connu comme les Cycles de Formation. L'investigation est centrée sur la conjugaison entre les dimensions méthodologiques, compte tenu le modèle politique et pédagogique en ce qui concerne la formation des professeurs, dont le but est enseigner à lire écrire, et le rapport socio-anthropologique du contexte qui entoure ces professeurs dans la perspective de l'apprentissage. La caractéristique de ce travail est qualitative, car l'étude de cas a été l'option méthodologique. Pour la recueil des données ont été analysés des documents auprès du Secrétariat Municipal d'Éducation de Porto Alegre, des entretiens avec les coordinations pédagogiques et avec quelques professeurs de l'alphabétisation parmi les écoles sélectionnées. Le critère central du choix à ces écoles-là a été les plus grandes et les plus petites indications de ce qui est appelé 'manutention' dans les classes d'alphabétisation. En plus, ont été faites des entrevues aussi avec les enfants 'maintenus' dans ces groupes et avec ceux qui ont reçu la 'promotion' (nom donné pour le contraire de la 'manutention'). Finalement, ont été faites des évaluations individuelles sur les conditions de lecture et d'écriture de ces écoliers. Comme résultats, la recherche a montré l'évolution expressive dans les indicatifs de 'manutention' dans les classes d'alphabétisation surtout dans le deuxième année du premier cycle au cours de ces trois derniers ans. Sous la dimension méthodologique, indique la prédominance d'un paradigme de l'écrit fondé dans les études des théoriciens au sujet de la Psychogenèse de la Langue Écrite. Par rapport à la conception des enseignants à propos de l'apprentissage et le contexte social, il a été perçu que dans les écoles avec les plus grandes indications de la 'manutention', les justificatives pour les difficultés ont la tendance à être plus excludentes. Pour finir, il a été constaté que les difficultés de gestion pédagogiques d'implantation du modèle *Cycle de Formation*, alliées aux conceptions excludentes par rapport l'apprentissage et à l'alphabétisation elle-même, sont en train de produire l'exclusion de l'ordre de la connaissance dans les classes d'alphabétisation au réseau municipal publique d'éducation de Porto Alegre.

Mots-clés: Cycles de formation; alphabétisation; exclusion par connaissance; projet pédagogique; Porto Alegre.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Demonstrativo do Número de Estabelecimentos da Rede Municipal de Porto Alegre/RS dos anos de 1988 a 1992.	19
Gráfico 1. Percentual de Aprovação no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Porto Alegre/RS de 1987 a 1992.	19
Quadro 2- Estrutura Geral dos Ciclos de Formação, base curricular, corpo docente e mecanismos de apoio.....	93
Quadro 3 -Relação entre objetivos e da pesquisa, os sujeitos e os instrumentos de coleta de dados	112
Quadro 4- Número de Alunos Mantidos em A20 nos últimos três anos excluindo-se os alunos infreqüentes e infreqüentes prolongados	120
Quadro 5 – Evolução das Manutenções nas Classes de A20 na Rede Municipal de Educação de 2005 a 2007.....	125
Quadro 6- Evolução das Manutenções em A20 por região na rede municipal de Porto Alegre/RS nos anos de 2005, 2006 e 2007.	126
Quadro 7- Índice de Manutenções em A20 nas Escolas com Regimento Diferenciado	127
Quadro 8- Variação do índice de Manutenções em A20 entre 2006 e 2007 em escolas selecionadas	128
Quadro 9- Aproveitamento geral da escola 1K.....	133
Quadro 10- Números da infreqüência, transferências e abandonos em A20 na escola 2 A	134
Quadro 11- Aproveitamento geral da escola 2 A.....	135
Quadro 12- Aproveitamento Geral da escola 1I -1993-2007	166
Quadro 13- Aproveitamento Geral da escola 2D -1993-2007	167
Quadro 14- Comparativo Manutenções em 2º e 3º ano do I Ciclo-escola 2D.....	179
Quadro 15- Comparativo Manutenções em 2º e 3º ano do I Ciclo-escola 1I	179
Quadro 16- Síntese das condições de leitura e escrita de todas as crianças avaliadas.....	195

SUMÁRIO

1 Apresentação.....	15
2.Processos de exclusão.....	29
2.1 Diferentes lugares de exclusão / inclusão social	31
2.2 Diferentes compreensões da exclusão social.....	34
2.3.A exclusão da/na escola.....	38
2.4.Problematizando a exclusão por conhecimento em alfabetização	40
3.Paradigmas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita	46
3.1.A leitura e a escrita como fenômenos sócio-históricos.....	46
3.2. Os significados do alfabetismo/letramento	47
3.2.1. O alfabetismo.....	49
3.2.2. O Letramento	51
3.2.3.Letramento: uma questão de linguagem ou de interação?	56
3.2.4.Os alfabetismos e a escolarização.....	58
3.2.5.Os modelos autônomo e ideológico de alfabetismo.....	60
3.3.A aquisição da língua escrita: a discussão dos métodos.....	68
3.3.1.A Psicogênese da Língua Escrita.....	72
3.3.2.O processamento cognitivo da leitura	74
4.Políticas de Ciclos na perspectiva da Escola Cidadã como alternativa a exclusão	80
4.1.Buscando compreender a política de ciclos.....	81
4.2. A escola organizada em Ciclos	83
4.2.Situando o objeto de estudo a partir da revisão de literatura	87
4.3.Situando a problemática de pesquisa na Rede Municipal de Porto Alegre/RS	91
5.Modus Operandi	97
5.1 Objetivos da Pesquisa e Natureza do Estudo.....	97
5.1.1.Objetivo Geral	97
5.1.2.Objetivos Específicos.....	97
5.2.O estudo empírico.....	100
5.2.1. Procedimentos e instrumentos da investigação.....	102
5.2.2 Escolas e sujeitos da investigação	108
5.2.3.Elementos para a interpretação dos dados	111

6. Análise do campo empírico.....	118
6.1 Os números da exclusão.....	118
6.2 .Configurando as escolas num contexto de relações	132
6.2.1.Compreendendo a produção dos menores índices de Manutenção	132
6.2.2.Compreendendo a produção dos maiores índices de Manutenção	164
7. Os paradoxos de uma proposta emancipatória.....	198
7.1. O Ciclo da Alfabetização	199
7.1.2.As concepções e práticas de alfabetização	206
7.2.O impasse dos anos ciclo.....	210
7.3.A ruptura administrativo-pedagógica.....	214
7.4. A função social da escola e a exclusão	218
8. À guisa de conclusão	221
Referências Bibliográficas	228
Anexos	234

A escola. Um cenário aparentemente inocente e quase saído das histórias de contos de fadas, na ilusória pureza do pequeno teatro cotidiano de uma sala de aulas. Mas um cenário onde, às voltas com as energias e as matérias mais misteriosas da realidade cultural – o conhecimento, a circulação do conhecimento e o aprendizado infindo do conhecimento – a pessoa humana vive o momento mais essencial de sua própria condição. Pois ali ela experimenta o trabalho pensado e vivido, entre o quadro-negro e as filas geométricas das carteiras, de uma boa réplica do drama interativo da própria metáfora múltipla da vida social. Uma metáfora de nós mesmos, onde sob a aparência de estarmos aprendendo “coisas para a vida” (o lado intencionalmente utilitário da educação) estamos empenhados na busca de sentidos para nós e para ela, a vida. Um cenário de relacionamentos entre crianças e adultos, através do sentido e do saber, onde o que existe de mais importante entre nós acontece diariamente. Acontece quando em cada escola o saber da cultura, adormecido nos livros e nas mentes, acorda e é ressuscitado neste pequeno milagre que nos faz humanos, cujo nome é “aula”, e de cujas, originalidade e grandeza estamos mais esquecidos, mais do que devíamos.

1 Apresentação

Novembro de 2006, segunda-feira, não sei precisar o dia, Wesley¹ entra na aula sorridente e diz: “-Sora! Hoje já sei ler!”

Na sexta-feira anterior havia ido embora com um punhado de tarefas incompletas, várias recomendações minhas sobre os cuidados com seus materiais e com as suas atividades, além de um bom número de “folhinhas” para fazer.

Cerca de duas semanas antes eu havia sido procurada por sua tia, a qual me solicitava que não chamasse mais a mãe do menino para reclamar “das coisas do Wesley em aula”. Segundo a tia, a mãe era “louca”. Relatou-me que a mãe havia retirado toda a roupa do menino e o espancado embaixo do chuveiro para que aprendesse a se concentrar e se comportar nas “coisas da aula”. Se o corpo é que não parava na aula, era o corpo que iria sentir para aprender a parar! Não é necessário dizer da minha perplexidade com o relato da tia de Wesley e da minha própria indignação com o encaminhamento que eu mesma havia dado à situação.

Todavia, naquela segunda-feira, mais do que com qualquer outro aluno me vi tomada de felicidade com o anúncio de Wesley. Era um fato...A felicidade também tomava conta dele, lia a data, os enunciados, pedia os livros da caixa de leitura, ajudava na leitura dos cadernos dos colegas, enfim, uma euforia que perdurou até o fim daquele ano letivo e, pelo que eu saiba, até o ano seguinte, pois, já na outra “série”, continuava a passar por mim e gritar:”- Sora, tô lendo tudinho!!!”

O advento da leitura de Wesley não foi fruto do castigo físico, é evidente. O que assinalo aqui, é a forma como este processo foi se configurando na experiência do menino. Foi aluno de A10 (Primeiro ano do Primeiro Ciclo para crianças com 6 anos de idade, até então não obrigatório -2005) na escola tendo uma excelente experiência com a escolarização inicial com uma professora totalmente identificada com o

¹ Wesley não é um nome fictício, mas uma declarada homenagem a meu aluno da turma A 24(2006) da escola 1H, que, assim como inúmeros “Wesleys”, diariamente celebram sua aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas municipais da periferia de Porto Alegre/RS.

processo de alfabetização. Já em A20(Segundo ano do Primeiro Ciclo, correspondente em anos de escolarização a antiga 1ª série) tinha vivenciado variadas situações com a leitura e a escrita e estava, assim como o restante da turma, com a terceira professora naquele ano letivo², apresentava avanços, recuos, até que naquela segunda-feira sentenciou: *“Hoje já sei ler!”*

Junho de 2008...à semelhança de Wesley, sem entretanto, a experiência do espancamento, pelo menos físico, como pesquisadora, acredito que posso sentenciar: Hoje já sei ler!

Isto significa , entre outras coisas, poder olhar para trás e reconhecer passo a passo o processo de pesquisa de forma mais clara e consistente. Por muitas vezes , ao longo destes quatro anos (e meio!), me senti em posições semelhantes às de Wesley...trabalhos incompletos, a mochila “bagunçada” e cheia de folhinhas para fazer....A necessidade de refinar o problema de pesquisa era tão grande e o contexto empírico escolhido para pesquisa tão complexo, que as idas e vindas foram intensas, a única certeza que se mantinha sempre presente era o meu interesse em discutir aspectos relativos aos processos de exclusão em alfabetização na rede municipal de Porto Alegre/RS.

Remetendo-me à epígrafe de Carlos Rodrigues Brandão, destaco que este é um estudo que busca viver a intensidade da aula. Seja ela vista, vivida e sentida, desde suas entranhas, ou refletida, pensada e avaliada pela lógica das políticas públicas ou dos paradigmas metodológicos.

Como sempre tive, desde o fascinante envolvimento com a História da Abelhinha durante a minha alfabetização até a participação nos campeonatos de voleibol e nos grêmios estudantis ao fim do então 1º grau, experiências de escolarização positivas, foi quase natural que, no momento da escolha profissional, eu decidisse ser professora. Iniciei meu curso de Magistério, em 1984, na mesma escola em que estudei desde os quatro anos de idade. No curso, me envolvi mais nas discussões relacionadas à alfabetização o que me levou a optar por fazer o estágio do magistério com 1ª série, com o objetivo de vivenciar a prática da alfabetização nas salas de aula. De lá para cá pude passar por variadas

² Eu, no caso, que assumi a turma no dia 26 de agosto de 2006.

experiências de alfabetização, seja nas escolas da rede estadual, escolas particulares, como nas escolas da rede municipal. Trabalhei com alfabetização de adultos, de meninos de rua, de adolescentes, de crianças ricas, crianças pobres, enfim, vivi um número significativo de experiências nessa área. Todavia, buscando cercar o campo para minha proposta de pesquisa de tese, relato a seguir minha experiência na Rede Municipal de Porto Alegre-RS.

Ingressei na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, em 1994, com concurso específico para Educação de Jovens de Adultos em razão de minha experiência com pesquisa e docência na EJA, na minha graduação, no Curso de Pedagogia³. Considero importante destacar este período porque é aqui que, de certa forma, começam a surgir minhas inquietações para esta pesquisa.

Embora tenha assumido no então SEJA - Serviço de Educação de Jovens de Adultos- já começava a se firmar naquela época a discussão de que todos professores da escola fazem parte da comunidade escolar e, portanto, necessitam discutir a escola em suas questões gerais. Desta forma, 1994 foi um ano marcante em termos de participação e discussão do modelo de escola que queríamos, face a concepção político-pedagógica da Administração Municipal da época.

Depois de uma rápida passagem pela Escola Porto Alegre (destinada ao atendimento de meninas e meninos de rua) comecei a desenvolver minhas atividades docentes na E.M. Grande Oriente do RS. Nesta escola, além das atividades docentes no SEJA, comecei a participar do que até então era novo para mim: formação docente em serviço na escola pública. Nos encontros de formação participávamos de discussão em quatro grupos distintos. Eram eles: currículo, gestão democrática, princípios de convivência e avaliação. Para mim eram discussões belíssimas pela possibilidade de reflexão na interação entre diferentes grupos de discussão. Nestes grupos estavam presentes alunos, professores, funcionários e pais da escola, modelo de encontro até então muito novo para mim que vinha de muitos anos de experiência em escola particular, onde quem sabe das questões pedagógicas são os professores.

³ Na minha dissertação de Mestrado :TAVARES , Ana Cristina R. As leituras do mundo e as leituras das palavras:buscando significados na escolarização de jovens e adultos .Porto Alegre,Ufrgs,2000, abordo minha experiência junto ao SEJA da Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS.

A discussão proposta neste período desencadeou um intenso processo de reestruturação curricular na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre/RS, traduzindo-se na atual estrutura dos Ciclos de Formação.

Em 1989, a Administração Popular assume a prefeitura de Porto Alegre, quando o município contava com apenas 18 escolas municipais de ensino fundamental e, como boa parte das escolas brasileiras, enfrentava índices altíssimos de reprovação nas 1ª séries, bem como dados significativos de evasão escolar ao longo do, então denominado, ensino de 1º grau. Tais fenômenos, à semelhança do que ocorria nas redes estaduais, provocava o discutido fracasso escolar, conceito amplamente pesquisado e problematizado durante as décadas de 80 e 90. (PATTO, 1990; FERRARO, 1996)

Dessa forma, partindo de levantamento sistemático dos índices de reprovação nas 1ª séries das escolas municipais e sob a forte influência das “descobertas” sobre os processos de alfabetização de crianças de classes populares, divulgadas pelas pesquisas construtivistas publicadas na obra *Psicogênese da Língua Escrita* de Ferreiro e Teberosky (1987), desencadeia-se, durante a primeira gestão da Administração Popular (1989-1992), uma “revolução metodológica”⁴ nas classes de alfabetização e na formação de professores alfabetizadores.

Não se pode deixar de destacar que todo este movimento sofre influência direta de um processo de redemocratização geral do país, rediscussão de direitos políticos e sociais, bem como um significativo repensar da escola, tanto no que tange as questões metodológicas como da sua estruturação e função social.

Ao final desta primeira gestão, a cidade já apresenta resultados importantes em relação às questões educacionais, tais como: ampliação do número de escolas (Quadro 1), redução dos índices de reprovação nas 1ª séries (Gráfico 1), oferta qualificada de Educação de Jovens e Adultos, formação continuada e sistematizada dos professores alfabetizadores, e além disso, a ampliação do corpo docente com garantia de reconhecimento e valorização profissional, através da

⁴ Ao longo do trabalho discutiremos a construção de um paradigma metodológico para o ensino da leitura e da escrita, como consequência desta “revolução”.

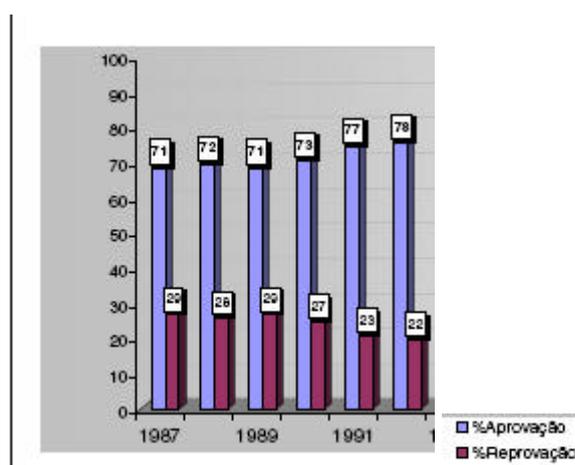
continuidade do Plano de Carreira do Magistério Municipal, aprovado ao findar do governo anterior.

Quadro 1. Demonstrativo do Número de Estabelecimentos da Rede Municipal de Porto Alegre/RS dos anos de 1988 a 1992.

Modalidade de Ensino		1988	1989	1990	1991	1992
EDUCAÇÃO INFANTIL	Jardins de Praça	7	7	7	7	7
	Escolas Infantis					18
ENSINO FUNDAMENTAL	Escolas de Ensino Regular	19	27	28	28	29
	Escolas de Ensino Fundamental e Médio*					
	Escola de Ed. Especial	1	1	2	4	4
	Educação de Jovens e Adultos (CMET)			1	1	1
ENSINO MÉDIO	Escolas de Ensino Médio	2	2	2	2	2
TOTAL REAL		29	37	40	42	61

Fonte: Pesquisa e Informações Educacionais SMED/POA –Boletim Informativo N° 16 ANO 13 p.1

Gráfico 1. Percentual de Aprovação no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Porto Alegre/RS de 1987 a 1992.



Fonte: Pesquisa e Informações Educacionais SMED/POA –Boletim Informativo N° 16 ANO 13 p.3

Como já mencionei anteriormente, ingresso na Prefeitura Municipal durante a segunda gestão da Administração Popular. Durante esta gestão (1993-1996), redireciona-se o foco das ações educacionais, ampliando-se a discussão para além

dos processos de alfabetização inicial. Tem-se como marca deste período o investimento nas linhas básicas da proposta de democratização da escola em três dimensões: do acesso à escola, da gestão escolar e do conhecimento, englobando todos os níveis da escolarização do ensino fundamental.

Fundado nestas três dimensões e articulando-se a quatro eixos temáticos: currículo, gestão, avaliação e princípios de convivência, desencadeia-se o que foi consagrado como princípios da Escola Cidadã. Este foi um longo processo, envolvendo importantes espaços e movimentos de participação de todos os segmentos da comunidade escolar, e no qual tive a oportunidade de participar intensamente. Minha participação neste processo era muito grande, ainda que me envolvesse nas discussões com o olhar totalmente voltado para a EJA, meu campo de atuação na PMPA na época. Em função de meu envolvimento nestas discussões, em 1996 fui convidada a assumir a função de apoiadora pedagógica junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED) para compor o que chamávamos de GAP - Grupo de Apoio Pedagógico. Este grupo realizava a coordenação pedagógica junto às turmas do SEJA de determinada região da cidade, bem como coordenava a formação continuada dos professores. Esta mudança no lugar de atuação na Rede Municipal foi marcante para a construção de minha trajetória como educadora. No trabalho de assessoria pedagógica desenvolvemos uma experiência ímpar, na qual aliávamos a reflexão sobre a prática à teorização.

O início das minhas atividades na SMED coincide com os anos de implantação e discussão das primeiras experiências das escolas por Ciclos de Formação. Assim passo a conviver, na minha trajetória profissional, com um rico processo de formação continuada desencadeado a partir das assessorias pedagógicas de importantes pesquisadores na área da educação popular (Freire, Brandão, Nogueira, Haddad, Gouvêa), da alfabetização (Khol, Pereira, Collares e outros) e da avaliação (Saul, Hoffmann, Esteban, Gandin). Além disto, passo a me integrar, de forma mais significativa, à própria discussão das políticas de implantação de novas propostas pedagógicas no ensino regular, na EJA e Educação Especial. A complexidade e o significado deste período foi tão grande para mim que se torna difícil explicitar todas estas vivências neste trabalho. Procuo

registrar algumas destas situações aqui para contextualizar meu envolvimento e a própria construção de minha problemática de pesquisa.

Entre 1996 e 2000 a Rede Municipal desenvolveu o processo de implantação das Escolas organizadas por Ciclos de Formação. Tal proposta foi desenhada à luz das experiências já desenvolvidas em outras cidades (São Paulo, Belo Horizonte) e países (França, Espanha, Portugal, Argentina) como uma alternativa capaz de atender aos princípios da Escola Cidadã, construídos ao longo do Primeiro Congresso Constituinte de Educação da Cidade de Porto Alegre.

O Congresso, realizado em 1995, foi o resultado das discussões das dimensões :avaliação, currículo, gestão democrática e princípios de convivência, mencionadas anteriormente. Nesta direção todas as escolas novas da rede municipal, criadas a partir de 1994, foram escolas organizadas por Ciclos de Formação.

Entre os anos de 1994 e 2000 coexistiam, na rede, as duas formas de organização curricular : escolas seriadas e escolas cicladas. Por outro lado, efervescia o processo de formação de professores, de debate político e pedagógico a respeito da escola que sonhamos, da sociedade que queremos, do mundo que era possível⁵. Neste contexto, delineava-se na secretaria municipal de educação explícito apoio e incentivo àquelas escolas que quisessem aderir à nova forma de organização curricular. Assim , o trabalho para as assessorias pedagógicas avolumava-se, pois, além do acompanhamento da implantação das escolas novas , ainda era necessário a formação e o acompanhamento das escolas que estavam “desejando” ciclar.

A partir do ano 2000, entretanto, a rede municipal de educação passa a viver o que me atrevo a chamar de “conflito político-pedagógico”. Se por um lado havia significativo crescimento e engajamento no desenvolvimento de uma nova forma de escola e de fazer pedagógico, por outro se acirrava a resistência das escolas e comunidades que não aceitavam esta nova forma de organização curricular. Neste sentido, o ano de 2000 foi decisivo no panorama político e pedagógico da proposta,

⁵ É importante fazer uma referência aos seminários de reestruturação curricular , aos Fóruns Mundiais de Educação e aos Fóruns Sociais e Mundiais realizados ao longo deste período em Porto Alegre.

pois é definido como política de governo da terceira gestão da Administração Popular que todas⁶ as escolas do município de Porto Alegre/RS passariam a ter sua organização curricular em Ciclos de Formação.

Outro aspecto extremamente significativo no contexto das propostas educacionais, sobretudo aquelas de caráter emancipatório como a dos Ciclos de Formação, diz respeito ao contexto sócio-econômico onde se inserem as escolas da rede municipal de Porto Alegre.

Até o processo de municipalização do ensino, a rede estadual tinha como obrigação atender as demandas de escolarização do ensino fundamental, deixando um número pequeno de alunos para demanda da escola municipal. Entretanto, na década de oitenta, se observa a um processo intenso de novas formas de ocupação do espaço urbano, ampliando significativamente a periferia de Porto Alegre. Assim, em 1989, a rede municipal de educação que era composta por apenas 19 escolas de ensino fundamental, deixava boa parte da população, sobretudo carente e da periferia, desamparada da oferta escolar.

Desta forma, a expansão da rede municipal, a partir de 1990, esteve focada nas regiões mais carentes e necessitadas da cidade. Um alvo significativo desta ampliação também esteve relacionado aos inúmeros processos de reassentamento de comunidades realizadas pela política municipal da época. O princípio da escola para todos foi o norteador de todas as ações de criação e construção de novas escolas. Embora as poucas escolas municipais que existiam, estivessem localizadas nas periferias e nas regiões carentes da cidade, as escolas mais novas foram mais fortemente identificadas com as comunidades de baixíssimo poder aquisitivo e de organizações familiares diferenciadas, sobretudo por um grande número delas serem oriundas de migrações urbanas e de processos de ocupação. As escolas intituladas **4J**, **1H**, **1K**, **1J** e **1N** são importantes exemplos de criação das escolas e das comunidades ao mesmo tempo.

⁶ Penso ser necessária uma discussão sobre a legitimidade deste tipo de política, bem como seus impactos no desenvolvimento da proposta educativa da cidade, mas este não é o foco do trabalho. Registro, entretanto, que considero este um ponto nevrálgico no desenvolvimento da proposta deste período em diante, pois todas as adversidades, digamos que "naturais" de um processo tão amplo de mudanças, acirram-se significativamente com a resistência das comunidades que não queriam a proposta.

Além disso, outras escolas mais antigas na rede e algumas delas reconhecidas por sua “clientela diferenciada”⁷, também passaram a receber alunos dos mais diferentes grupos sociais. Fenômeno este que, aliado à reestruturação curricular, provocou grandes mudanças nas escolas, me levando a refletir mais intensamente sobre os processos de exclusão social e o papel da escola nestes processos.

Embora a conquista dos direitos sociais, como educação, cidadania, moradia e trabalho, tenha se avolumado durante as últimas décadas, e que, além disto, a proposta da Administração Popular tenha explícita preocupação com a educação para todos enfatizando o atendimento dos grupos desfavorecidos, a naturalidade com que são concebidos e tratados determinados processos de exclusão é algo que me deixa perplexa. Mas porque relaciono cidadania a processos de exclusão social? Sobretudo porque parto do pressuposto que o “devir a ser” da consolidação da cidadania está diretamente ligado às condições de igualdade “real” e da ausência de movimentos e/ou posições de exclusão nos mais diferentes contextos sociais.

Desta forma, busco relacionar os paradoxos que observo, ao longo de minha trajetória como professora da rede pública municipal e assessora pedagógica junto à SMED/POA, no que se refere aos avanços e recuos de propostas de políticas públicas para educação, visando, em especial, uma reflexão sobre os processos de alfabetização, legitimados na escolarização, bem como sua relação com os fenômenos de exclusão escolar e social.

Uma das motivações para o desenvolvimento desta análise surge da busca da compreensão sobre as dificuldades encontradas cotidianamente pelos professores alfabetizadores no desenvolvimento do ensino da aquisição da leitura e da escrita, sobretudo com alunos da periferia e de classes desfavorecidas, público principal das escolas municipais. Ao discutir sobre tais dificuldades junto aos professores, em geral, encontra-se como argumento um dos paradoxos que sustenta a pesquisa proposta.

⁷ Expressão utilizada em algumas escolas da rede para justificar que sua “clientela” se assemelhava à clientela de escolas particulares, marcada por famílias “bem estruturadas” como moradia de qualidade e estável, além de boa inserção no mercado de trabalho. Como exemplo pode-se destacar a escola .

Vejam, se por um lado há 19 anos vem sendo construída uma política de educação voltada para as classes populares que tem como objetivos centrais, entre outros, garantir acesso à escolarização, permanência na escola e efetivas aprendizagens aos cidadãos desfavorecidos, por outro, observa-se boa parte do corpo docente justificando suas dificuldades no trabalho devido ao “TIPO DE ALUNO” que freqüenta as escolas municipais. Persiste, na fala dos professores, a idéia de que hoje (nos últimos dez anos) temos na escola alunos muito diferentes do que há algum tempo atrás.

Ora , se declaradamente, a cidade passou por movimentos significativos de discussão e de construção de uma nova proposta de escola , através de três Congressos Constituintes, da implantação de Orçamentos Participativos na cidade e na própria Secretaria de Educação, da implantação de políticas de protagonismo juvenil, visando uma escolarização que atendesse a todos, que partisse da perspectiva da educação como direito fundamental para a construção da cidadania, que “TIPO DE ALUNO” nossos professores esperariam receber? Que tipo de instituição concebem a escola? Inserida em que contexto social e cultural? Como refletem sobre as implicações da globalização e dos fenômenos maiores de produção de significativa exclusão social?

Como referido anteriormente, até o ano 2000 o foco do trabalho da assessoria pedagógica concentrava-se na implantação da proposta nas escolas novas e na modificação da organização curricular nas escolas mais antigas do município. Nas escolas antigas o processo se deu das mais variadas formas. Haviam plebiscitos junto às comunidades, formação de professores, pais , alunos e funcionários, relatos de experiências das escolas cicladas e , por fim, a obrigatoriedade da adesão pela definição de política de governo.

No ano de 2000, o debate acirrava-se em duas frentes: primeira, o acompanhamento das seis últimas escolas da rede que se viram obrigadas a adotar a nova forma de organização curricular e segunda, a discussão mais intensa do processo de avaliação e, conseqüentemente, da prática pedagógica, em função do número expressivo de alunos que avançavam para os segundos e terceiros ciclos com dificuldades expressivas no processo de alfabetização.

Até este ano quase não surgia este tipo de discussão, pois ainda vivenciavam-se as primeiras experiências com o avanço progressivo e, como o processo de alfabetização era um dos pontos altos da rede em função da profunda formação nesta área, havia clareza de que era necessário um tempo maior para a alfabetização, a necessidade do aproveitamento das experiências dos alunos, a consideração de suas hipóteses em relação a escrita e das condições de letramento das comunidades. No cotidiano das escolas, porém, a reação às condições de leitura e escrita dos alunos eram grandes. Além disto, justificando principalmente a origem e as condições de vida dos alunos, começa a crescer o apelo para as retenções em condições precárias de alfabetização. Por outro lado, observa-se, em alguns casos, um certo “esvaziamento”⁸ pedagógico como forma de resistência ao avanço progressivo, em especial nos aspectos relacionados a leitura e a escrita.

Embora fosse um período de enorme esforço político e pedagógico para a manutenção, nas escolas, das condições previstas na proposta para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a demanda para o acompanhamento da assessoria pedagógica era grande. As escolas solicitavam e dependiam do suporte dado pela assessoria pedagógica. Ao final de cada ano letivo as discussões entre secretaria municipal de educação e escolas eram extremamente significativas, no que diz respeito à avaliação dos alunos. Desta forma, rendendo-se à pressão das escolas, a secretaria de educação do município de POA/RS começa a discutir casos muito específicos de retenção que não se justificassem apenas pela infreqüência. Estava de volta, na rede municipal, um dos mais significativos mecanismos de exclusão: a reprovação escolar.

Nesta época (entre 2000 e 2004) a assessoria pedagógica era organizada em quatro regionais. Nos regionais atuavam assessorias das mais diversas áreas:alfabetização, educação infantil, matemática, gestão, assessoria comunitária, psicologia, entre outras. Cada regional acompanhava, em média, 12 escolas de ensino fundamental, 10 ou 12 escolas de educação infantil, além de um bom

⁸ Aspectos levantados na pesquisa de Glória e Mafra, são bons exemplos do que chamo de “esvaziamento pedagógico”:

Não tinha assim... Estrutura nenhuma! Era uma bagunça danada! Não tinha, assim, um critério de que se vai ensinar o aluno! Entendeu? Eu pegava aluno de... de... de 6ª e 7ª série, ele não sabia nem fazer... Nem os fatos fundamentais! Então... E foi aquela coisa de... de acelerar aluno que tava lá na 2ª série, né, antiga, acelerava lá pra 6ª série. Então foi uma loucura! Eu achei que foi uma coisa, assim, de louco mesmo! Os alunos que saíram, que pegou aquela fase de escola... Já tava caminhando e pegou Escola Plural... Esses saíram da escola sem condição nenhuma! (GLÓRIA E MAFRA, 2002, P.237)

número de creches conveniadas. Eu exercia a função de assessora de alfabetização no regional Norte e acompanhei muitas discussões de casos específicos. No início este “caso a caso” era muito traumático, porque, no esforço de mantermo-nos (assessores da secretaria) fiéis à proposta, acabávamos tendo enfrentamentos difíceis com professores, orientadores e coordenadores pedagógicos. Por outro lado, o grupo da secretaria estava muito atento aos resultados destas discussões nas escolas. A própria secretária de educação da época acompanhava os resultados de cada discussão e propunha alternativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que proporcionassem melhores e mais efetivas condições de aprendizagem. Dentre outras, cabe referir, por exemplo, o deslocamento de horas de uma professora, para acompanhar o trabalho da professora referência de uma turma de progressão, cujas características evidenciavam muitas dificuldades de aprendizagem e necessidade de um atendimento mais individualizado. Ou ainda, a autorização para a redução do número de alunos por turma, no caso de aquela turma receber um número significativo de alunos “promovidos” com muitas dificuldades na leitura e na escrita.

O mais interessante de todo este processo é que a complexidade das relações de exclusão começa a tomar uma nova forma. Se antes a evasão escolar, a reprovação e os acompanhamentos clínicos dos alunos eram indicativos da exclusão, agora o discurso pedagógico passa a ver na reprovação (retenção ou manutenção -termos adotados pela SMED) uma alternativa para a inclusão. Na pesquisa de Glória e Mafra(2002) encontramos referências bastante semelhantes às discussões ocorridas em Porto Alegre:

Os professores, os pais e mesmo os alunos têm questionado o fato de os alunos estarem passando de ano sem os conhecimentos e competências exigidos pela sociedade contemporânea. Assim, aqueles que anteriormente eram excluídos por não terem acesso ou possibilidades de permanência na escola, hoje seriam excluídos pelo não-domínio das competências escolares.(p. 235)

Segundo este argumento, os alunos que avançam na escolarização sem as condições mínimas de leitura e de escrita não podem ser considerados incluídos, mas pelo contrário, sofrem exclusões cotidianas. Por esta lógica, princípios fundamentais da educação como a democratização da gestão, democratização do

acesso e democratização do próprio conhecimento , passam a não serem mais suficientes. O que antes eram pontos centrais das políticas emancipatórias de educação , como, o enfrentamento da exclusão social, da reprovação e da evasão escolar agora são deslocados para a compreensão do fenômeno da exclusão por conhecimento.

Ainda em 2004, ingresso no curso de Doutorado em Educação e meu olhar sobre tais fenômenos se agrega à condição de pesquisadora. Os acompanhamentos realizados, formação de professores e infinitas discussões de “casos a casos” passam a ser registrados e analisados sistematicamente, sendo os casos relacionados aos processos de alfabetização os mais emblemáticos. Tão emblemáticos que cada vez mais foi ocorrendo um “rebaixamento” dos anos ciclos onde se tornava mais urgente a retenção/manutenção, chegando ao segundo ano do I Ciclo (grosso modo correspondente à primeira série) e caracterizando o que considero o grande paradoxo da proposta por Ciclos de Formação. Isto significa dizer que um bom número de alunos ingressa, muitas vezes pela primeira vez na escola organizada em Ciclos de Formação, e, já no seu primeiro ano de escolarização, é reprovado, ainda que a nomenclatura para isto seja, atualmente, mantido.

Tal situação representa uma das maiores dificuldades na explicitação de meu problema de pesquisa, uma vez que o fenômeno que me proponho a estudar “em tese” , não existe. As nomenclaturas **mantido** ou **retido** não aparecem em nenhum documento oficial das escolas por ciclos de formação, uma vez que não são situações previstas no regimento outorgado de 50 escolas da rede municipal de Porto Alegre/RS. Só vamos encontrar referência a estas formas de avanço em dois regimentos diferenciados da rede municipal de Porto Alegre, escolas que, em movimentos isolados, aprovaram regimentos próprios, nos anos de 1998 e 2004, respectivamente.

Ainda assim, nos dois regimentos diferenciados são previstas as situações de retenção **ao final** de cada ciclo, devendo os alunos retidos freqüentar turmas de transição no ano seguinte. Ou seja, não há nenhuma referência às situações de retenção/manutenção nos anos intermediários de cada ciclo. Conforme já mencionei anteriormente, estas situações deveriam configurar-se nas “exceções”, na discussão

do caso a caso. Entretanto, os dados⁹ têm mostrado que, em algumas escolas há um percentual de 15% ou mais de alunos retidos em classes de A20. Cabe destacar que, somente na planilha de resultados finais, instrumento integrante do Sistema de Informações Educacionais (SIE), e restrito às secretarias e supervisão escolar das escolas, é que encontramos a referência à manutenção como forma de avaliação do rendimento do aluno. É justamente neste instrumento que realizei o levantamento sobre o número de alunos mantidos em A20, para configurar minha de pesquisa.

Neste sentido, ao resgatar minha trajetória profissional na rede municipal e realizar uma breve análise do contexto de implantação e desenvolvimento da Escola Cidadã, organizada por Ciclos de Formação, apresento meu objetivo de pesquisa.

O presente estudo teve como **objetivo geral**, investigar de que forma a conjugação entre as dimensões **metodológicas**, considerando-se os paradigmas que orientam as práticas docentes em relação ao ensino da leitura e da escrita; **sócio-antropológicas**, analisando as concepções docentes acerca das relações entre o contexto social, a escola e a aprendizagem e **político-pedagógicas**, tendo em vista a implantação e o desenvolvimento da proposta dos Ciclos de Formação em Porto Alegre/RS, tem produzido, ou não, exclusões por conhecimento, em especial nos processos de alfabetização inicial. A reprovação, independente da nomenclatura com que seja utilizada, é considerada neste estudo um importante mecanismo de exclusão. Desta forma, a presente pesquisa, volta-se para a análise deste fenômeno nas classes de alfabetização da rede municipal de Porto Alegre/RS.

Por fim, postulo como **tese** desse estudo que **a conjugação de um paradigma metodológico centrado na escrita, aliado a concepções docentes excludentes sobre a função social da escola, sobre relações entre o contexto social e a aprendizagem, inseridos em uma proposta político-pedagógica de cunho emancipatório, fragilizada na implantação, e no cotidiano da escola, tem produzido exclusões por conhecimento nos processos de alfabetização inicial nas escolas organizadas por Ciclos de Formação no município de Porto Alegre-RS.**

⁹ Na contextualização da problemática na rede municipal apresento os dados detalhados sobre o número de retenções de alunos em A20.

2.Processos de exclusão

Os processos de exclusão no Brasil não podem ser estudados de forma isolada, pois são o resultado de amplo processo histórico de colonização e dominação. Lembremos que, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, índios e, posteriormente negros, eram excluídos literalmente da condição de seres humanos, mas eram incluídos no regime colonial.

Na medida que o capitalismo se consolida, ampliam-se os processos de exploração e, com eles, cresce a desigualdade levando a profundos níveis de pobreza, um percentual crescente da população brasileira. Nossas heranças culturais estão repletas de histórias de escravidão, expropriação e dominação sobre os nossos índios massacrados, os negros silenciados e os trabalhadores/as europeus e descendentes explorados, mulheres submetidas a maus tratos e crianças expostas à violência e submetidas ao trabalho infantil.

A exclusão, enquanto processo histórico, vem sendo construída à luz do paradigma da modernidade,

Para Giddens (1991), a modernidade refere-se a um estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa e que se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. Foi um fenômeno essencialmente europeu realizado, ao mesmo tempo, e às custas da incorporação colonialista das Américas, da África e da Ásia. O mundo parou para que a Europa se desenvolvesse. Mas os seus valores e maneira de pensar espalharam-se através da colonização, do mercado e da técnica sobre os outros povos e culturas do planeta.

Segundo Santos (2002), a modernidade consolidada na Europa nos séculos XVI ao XVIII pode ser definida como um processo histórico complexo, sócio-cultural, cujas bases de sustentação são ideais, espirituais, éticas, estéticas, sócio-econômicas e políticas que determinam, até hoje, a cosmovisão e o comportamento das pessoas.

No entanto, ainda que com forte vínculos com processos excludentes, a modernidade traz no seu bojo ideais emancipatórios onde a Revolução Francesa foi uma espécie de síntese: “igualdade, liberdade e fraternidade”. Boaventura Sousa Santos (2002, p. 50) afirma que o paradigma da modernidade se assenta em dois pilares: o da regulação e o da emancipação. Cada um desses constituído por três princípios ou lógicas.

O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado (Hobbes), princípio do mercado (Locke e Adam Smith) e o princípio da comunidade (teoria social de Rousseau). O pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade definidas por Weber: a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e a racionalidade moral-prática da ética do direito.

A modernidade foi a inspiradora do capitalismo industrial que se tornou dominante a partir do final do século XVIII. A ciência como uma nova religião favoreceu um desenvolvimento tecnológico capitalista que resultou na absorção do pilar da emancipação pelo da regulação. Assim nasce uma nova concepção de homem do projeto moderno : o homo faber. Confia apenas nas próprias obras. É o homem fazedor de coisas, produtor e consumidor.

Segundo Giddens (1991) ,as conseqüências da modernidade-inerentemente globalizante -atingiram o globo na sua forma hegemônica, com um predomínio do eixo regulador em detrimento da emancipação, uma vez que suas tendências “são simultaneamente extensionais e intensionais”(p.176) Assim as promessas da modernidade (que nasceu de ideais nobres), acabaram provocando profundas desigualdades sociais, exploração e desequilíbrio do planeta , além de proliferação da fome e da miséria em grande parte da população mundial.

José de Souza Martins (2002, p. 29) esclarece que é preciso compreender além das origens da exclusão, seus modos de manifestação, os desastres sociais a que se associa, seu lugar na dinâmica social. Cada vez mais o capital pode se desenvolver e, ao mesmo tempo, precisar menos do trabalho humano, porque pode substituir este trabalho por máquina, por tecnologia e conhecimento científico.

Em conseqüência cresce o desemprego e os trabalhadores começam enfrentar a chamada nova exclusão.

Esta **nova exclusão** é a que vem tomando conta, mesmo das regiões desenvolvidas, através do desemprego generalizado e de longa duração, do isolamento juvenil, da pobreza familiar, da ausência de perspectivas para a parcela da população com maior escolaridade e da explosão da violência. Convivendo , no entanto, particularmente nos países do 3º Mundo , com a denominada **velha exclusão**, enquanto forma de marginalização dos frutos do crescimento econômico e da escolaridade e cidadania (Atlas da Exclusão Social no Brasil ,2003, p.34).

2.1 Diferentes lugares de exclusão / inclusão social

O trabalho dos pesquisadores portugueses (STOER et al, 2004) vem contribuir na compreensão das questões relacionadas à exclusão/inclusão, os “lugares” do corpo, trabalho, cidadania, identidade e território, onde a exclusão/inclusão social produz o seu impacto. A intenção dos autores é explorar as dimensões múltiplas do fenômeno da exclusão.

Os lugares são as instâncias em que o impacto dos espaços estruturais acontece, isto é, o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade e o território, são os lugares em que potencialmente se activa a agência social e os constrangimentos sociais que a delimitam e a inspiram. (STOER et al, 2004 ,p. 133).

Esses lugares interagem com espaços estruturais do trabalho, da cidadania, o doméstico, do mercado, da escola , da comunidade e o espaço mundial (SANTOS, 2002) espaços referenciais onde podem acontecer processos educativos emancipadores. Na perspectiva de Santos(2002), para haver emancipação, isto é, superação das exclusões sociais, estes domínios tópicos básicos, os topoi que

exprimem as relações sociais dominantes, necessitam ser substituídos por outros que expressem a aspiração de relações sociais emancipatórias.

Para os autores do livro *Os lugares da Exclusão Social*, “a sociedade de risco, para além dos riscos globalizados que afetam todos os indivíduos e todas as sociedades, torna os indivíduos vulneráveis a uma forma de exclusão social...” (STOER et al, p. 25). É o que Boaventura Santos denomina de “localismos globalizados” (processo através do qual um determinado fenómeno local é globalizado com sucesso) e os “globalismos localizados” (o impacto específico das práticas transnacionais e os seus imperativos em condições locais). “Desse modo, a natureza multidimensional da exclusão social refere-se tanto às múltiplas causas como às múltiplas conseqüências da exclusão social nas sociedades da modernidade tardia” (STOER et al, p.26).

O corpo constitui-se na sede da experiência no mundo e lugar da resistência a uma ordem social que a pessoa ou grupos não aceitam. É no corpo que os lugares do trabalho, da cidadania, da identidade e de território convergem e concretizam a inclusão / exclusão. Nas sociedades pré-modernas a comunidade era a referência da inclusão ou exclusão do corpo. No paradigma moderno, o corpo é normalizado no sentido médico e social, e a exclusão se dá no âmbito da reabilitação, na medida que o corpo é visto sempre como potencialmente recuperável. No paradigma emergente, o corpo excluído é o não plástico, não moldável, isto é, inativo em relação a si próprio.

O trabalho alienante continua sendo lugar de exclusão social. Na sociedade capitalista, ser incluído significa ser incorporado no processo de trabalho e numa relação salarial. Num contexto pós-fordista as rápidas transformações exigem competências de “ser criativo, inovador, capaz de comunicar, ser flexível, com capacidade de adaptação... e ser formado continuamente” (STOER et al, p.65). O capitalismo flexível se caracteriza por processos de flexibilização da produção, dos contextos e de toda a organização do trabalho. Essa nova realidade exige uma nova forma de educação para que o/a trabalhador/a tenha chance de inclusão. ‘Uma educação não assente em aptidões fortemente estruturadas, mas, sobretudo, em competências que os tornem flexíveis... Ser flexível é uma condição para ter sucesso no mercado de trabalho emergente’ (STOER et al, p.74).

Quanto ao lugar da cidadania, percebe-se a metamorfose do sistema de desigualdade em sistema de exclusão, onde os indivíduos são chamados a serem responsáveis pelo seu destino, pela sua sobrevivência e pela sua segurança, justamente quando tudo parece estar fora de controle. Na perspectiva de garantir a cidadania e evitar o aprofundamento da exclusão social os autores defendem a escola como importante política redistributiva da sociedade democrática, desde que ela seja refundada para assumir outras lógicas que atendam as reivindicações da “cidadania reclamada”. Essa visão exige, no entanto, uma forte presença do Estado-nação para garantir a redistribuição dos benefícios econômicos para fortalecer uma cidadania social.

Segundo os autores ,no paradigma moderno, a inclusão através da cidadania resulta do contrato social; por este o Estado atribui um conjunto de direitos e de deveres aos indivíduos pelo quais estes se tornam cidadãos. Assim, alguns “cidadãos” não são cidadãos na sua plenitude porque ainda se encontram, por assim dizer, “em desenvolvimento”.

Na pós-modernidade, por outro lado , a cidadania surge crescentemente ligada à reclamação dos direitos e exercício dos deveres a partir da expressão das diferenças por parte dos indivíduos e dos grupos. A inclusão, neste contexto, corresponde a uma forma de cidadania que se origina nos próprios atores sociais e não da sua atribuição por parte do Estado.

Neste sentido a modernidade delimita as identidades pessoais e coletivas em torno da organização estatal e nacional das sociedades. Em termos modernos, tudo o que desafie a norma médica e social e assuma um determinado estilo de vida é colocado na ordem da exclusão.

Esta é uma concepção bastante vigente na lógica escolar ainda hoje, onde se delimitam tais identidades pessoais e coletivas, buscando o permanente exercício da padronização. Desta forma, em que medida a escola consegue ser ainda um espaço privilegiado de inclusão para os excluídos ?

Já o lugar da identidade - num ambiente de aceleração, de flexibilização, informacionalização e globalização dos sistemas de produção, distribuição e

consumo – se caracteriza por um processo de criação de sentido pelos grupos e indivíduos. A identificação de acordo com o lugar do trabalho (profissão) era central para a identidade. “Ser incluído na sociedade moderna pressupunha ser um indivíduo consciente, membro de uma nação e súdito de um Estado” (STOER et al, 2004, p.108). Já nas sociedades contemporâneas é crucial para a formação das identidades a crescente importância do lugar mundial que, por sua vez, não reduziu o papel das comunidades locais.

Por fim, o território se caracteriza pela relação tempo e espaço. Nas sociedades pré-modernas, o território era definido pela comunidade local. Ser incluído era pertencer à família, à comunidade, fazer parte da sua história genealógica e identificável com um lugar e com um nome, reconhecendo os símbolos e rituais da mesma. Com o advento do Estado-nação, o território torna-se nacional em escala global. O que sai fora da norma nacional é visto como ameaçador para o território e tende a ser empurrado para as margens da sociedade. Já nos territórios heterogêneos da sociedade em rede, ser incluído é fazer parte de uma rede. “O território físico nacional confunde-se com territórios fragmentados e virtuais desenvolvido na base de identidades locais e culturais e no fluxo do dinheiro” (STOER et al, 2004, p. 130). Hoje o capitalismo centrado no capital financeiro desterritorializa radicalmente a produção, a distribuição e o consumo, ao mesmo tempo que cria as condições identidades fundadas nos estilos de vida e nas crenças partilhadas. Ser excluído é não fazer parte de redes.

Esses cinco lugares são permeados de tensões entre e estão na base da forma como exclusão / inclusão social se revelam.

Também enfatizam a dimensão política destes fenômenos e o fato de que não há fórmulas universais nem soluções-receita para a ação, mas, antes, que todos os indivíduos, todos os cidadãos, são chamados a agir no sentido de assumir a sua parte na construção dos seus próprios mundos (STOER et al, 2004, p. 140).

2.2 Diferentes compreensões da exclusão social

Martins(1997, 2002), chama atenção para a utilização do termo “exclusão” como categoria. Sob o mesmo conceito estão diversos níveis de pobreza,

escondem-se as relações de dominação na produção, nas questões de gênero, raça/etnia, geração e outras. “A nova desigualdade separa materialmente, mas unifica ideologicamente,... ela resulta do encerramento de uma longa era de possibilidades de ascensão social, que foi característica do capitalismo até a poucos anos” (MARTINS, 1997, p.22).

Poder-se-ia encontrar, talvez, uma coincidência no uso do termo ‘exclusão social’ enquanto processos decorrentes de relações de exploração ou dominação que mantêm e ampliam desigualdades. Se a luta para superar os vários níveis e formas de exclusões for entendida simplesmente como “inclusão na sociedade que exclui”, então estaríamos de fato assumindo uma postura conformista. Estaríamos tomando os integrados na sociedade de consumo como referência privilegiada para definir o destino das vítimas extremas dessa mesma sociedade (MARTINS, 2002, p.43). Nesse caso afirmaríamos o padrão vigente onde *ser* é sinônimo de *consumir*.

Já o conceito exclusão, para Ribeiro (1999), amplia a compreensão de problemas que fazem parte das relações sociais no modo de produção capitalista, mas que não podem ser explicados tão-somente pela expropriação da terra ou pela apropriação do produto do trabalho, dos meios de produção e de sobrevivência. A nova questão social que dá evidência aos excluídos dos benefícios da riqueza produzida socialmente também inclui, no debate, a opressão, a discriminação e a dominação, exigindo um tratamento teórico-prático adequado, tendo por base as relações sociais de exploração / expropriação, próprias do modo de produção capitalista. Todavia, mesmo tendo este mérito - o de revelar questões que ficam, muitas vezes, subsumidas na análise das relações de conflito entre as classes sociais -, “o conceito de exclusão é limitado, e a sua utilização indiscriminada reverte-se de imprecisão e carece de rigor conceitual” (OLIVEIRA, 2004). Além de sua imprecisão, ele é impotente para a formulação de estratégias de ruptura com aquelas relações, as quais determinam que uma minoria decida sobre a exclusão social da terra, do trabalho e das condições de subsistência da maioria dos povos.

Lindomar Boneti (2003, p. 26) relaciona estas e algumas outras concepções de exclusão ligando-as a correntes de pensamento. Partindo do pressuposto de que

o Estado trata as diferenças, não as considerando como tais, mas no sentido de homogeneizá-las a partir de um padrão referencial do momento, considera alguns autores e suas compreensões sobre a concepção de exclusão social:

- a) Os funcionalistas sempre viam a exclusão como sendo efeito espacial vinculado a um processo de mudança sem qualquer relação com as questões do Estado e das políticas estruturais da sociedade.
- b) Na concepção marxista, não poderia existir um contingente que permanecesse à margem, uma vez que o sistema é um só, e tudo lhe é útil, inclusive os lumpen que não contam para protagonizar a construção do socialismo. O *marxismo* focou-se na luta de classes como ponto-chave e não deu a devida atenção à exclusão que considerava mero resultado.
- c) Exclusão enquanto estigmatização (cf. Escorel) – Exclusão social são situações e condições em que há um processo social ativo de discriminação, estigmatização e expulsão de um conjunto de âmbitos sociais não determinados por decisões individuais. Manifesta-se no contexto social (relações humanas), cultural (estigmatização simbólica), político (desrespeito aos direitos). Exclusão social significa desconsiderar a existência de seres humanos não incluídos no mercado como produtores ou consumidores.
- d) Exclusão resultante da mutação tecnológica-Vicent Guaulejac, a partir da realidade da França, 1994-compreende a exclusão como um processo resultante de mutação tecnológica, social e cultural, enquanto ruptura de vínculos sociais de ordem econômica, social e simbólica.

Entre diversos autores, o ponto comum do entendimento de exclusão social é a relação simbiótica entre a exclusão originada nas relações econômicas (exclusão econômica) e as de cunho social (exclusão relacional), onde o trabalho é considerado o ponto, se não central, muito importante (BONETI, 2003, p.29). O fato é que se trata de um termo genérico, que necessita ser utilizado na perspectiva relacional, no plural (processos de exclusão), resultante, de múltiplos fatores e desdobradas numa gama de injustiças sociais.

Outros autores também referem que a questão da exclusão está além da questão econômica; um deles é Escorel (1999, p. 81), que afirma;

A exclusão social se caracteriza não só pela extrema privação material mas, principalmente, porque essa mesma privação material 'desqualifica' seu portador, no sentido de que lhe tira, a qualidade de cidadão, de brasileiro [nacional], de sujeito e de ser humano, de portador de desejos, vontades e interesses legítimos que o identificam e o diferenciam. A exclusão social significa então, o não encontrar nenhum lugar social, o não pertencimento a nenhum topo social, uma existência limitada a sobrevivência singular e diária.

Segundo Sposati (1999, p. 129), a exclusão é um conceito mais amplo do que pobreza; '[...] pobre é o que não tem, enquanto o excluído pode ser o que tem sexo feminino, cor negra, opção homossexual, é velho, etc. A exclusão alcança valores culturais, discriminações''.

O conceito de exclusão de Valdebenito segue o mesmo caminho de Sposati, numa visão ampliada do conceito. 'Segundo o autor, o termo 'excluídos'' possibilita a ampliação da '[...] compreensão sobre a exclusão enquanto fenômeno que não ocorre só por motivos econômicos'', embora esse seja apontado como central da exclusão social. (1996, p. 13)

Sawaia (2002), discutindo a questão da exclusão, traz além da idéia de pobreza, de sofrimento, de felicidade, a idéia de que o ser humano além das necessidades de sobrevivência, tem necessidades que são culturalmente produzidas, ou seja, são humanas. Segundo a autora;

Perguntar por sofrimento e por felicidade no estudo da exclusão é superar a concepção de que a preocupação do pobre é unicamente a sobrevivência e que não justifica trabalhar a emoção quando se passa fome. Epistemologicamente, significa colocar no centro das reflexões sobre exclusão a idéia da humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social (família, trabalho, lazer e sociedade) de forma que, ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais [SAWAIA, 2002, p.98].

2.3.A exclusão da/na escola

Ribeiro (1999) destaca que a exclusão escolar está ligada à questão da exclusão social. Em relação a essa questão, a autora, no entanto, afirma que é falsa a afirmação de que a exclusão social se inicia com a exclusão escolar; o oposto é mais verdadeiro; a exclusão escolar é consequência da exclusão social. As crianças muitas vezes deixam a escola para ingressarem no trabalho, pois o desemprego gera a desagregação familiar e a criança é obrigada a ingressar no mercado de trabalho infantil. A autora refere, ainda, que a exclusão praticada na escola é um dos graves problemas do sistema educacional brasileiro, destacando que o problema se agrava à medida que tem como base um preconceito cultural: "A exclusão na escola está associada ao modelo de conhecimento e de cultura que adotamos - que é basicamente de classe média, branco, individualista e urbano".(RIBEIRO,1999, p.40)

Segundo a autora, isso determina a expulsão das crianças das camadas populares, para as quais a escola é quase um país estrangeiro, pois nela precisam assimilar códigos de linguagem, de comportamento e higiene, conceitos e desafios muito diferentes do seu dia-a-dia. Com isso, sofrem uma discriminação socioeconômica e cultural que ajuda a afastá-las e a escola não sabe lidar com isso.

No caso da minha investigação, esta situação de habitação estrangeira aciona, de forma bastante significativa, a antiga ferramenta de exclusão aqui travestida sob o nome de Manutenção. Ou melhor, mascara-se na situação de excluir para incluir, manter agora para incluir depois. Tal situação é tão delicada que envolve uma análise muito detalhada das circunstâncias da condição de avaliação, pois não são poucas as situações onde encontramos relatos semelhantes ao apresentados por Glória e Mafra(2002 p. 247):

Por isso, alguns professores dizem tratar-se de um sucesso entre aspas. Tanto os professores que se dizem contrários à não-retenção como os que afirmam sua concordância têm percepções muito próximas, senão as mesmas, sobre a questão. Quando os professores reclamam da não-retenção é, sobretudo, porque, embora ela tenha permitido ao aluno permanecer na escola, eles entendem que essa é uma inclusão ainda

parcial. A questão da Escola Plural é uma proposta de inclusão! Nós estamos incluindo esse aluno na Escola Plural para excluí-lo na sociedade. Porque, uma vez que ele sai daqui sem a preparação adequada, nós estamos contribuindo para alimentar nele a ilusão de que ele está preparado, quando sabemos que ele não está. Ele não vai ter condições de competir. (Professor do 3º Ciclo/2º turno).

Segundo Glória e Mafra(2002 p. 232), "o princípio da não-retenção escolar, admitido como uma política educacional pública avançada por algumas administrações municipais nos anos 1990, fundamenta-se nas concepções liberais que defendem a educação como direito de todos os cidadãos, pensamento oriundo da Revolução Francesa, no século XVIII". Naquele momento, a escola pública é concebida para propiciar a democratização das oportunidades educacionais mediante o acesso a todos os cidadãos à escola.

No Brasil, entretanto, os direitos sociais têm sido tardiamente assinalados nas Constituições Federais(CURY; HORTA; FÁVERO, 1996), e a escola pública não chegou a se implantar no país nos termos propostos pelo movimento iluminista. Para Cury (2000, p. 583), "a importância da educação para o processo de construção da democracia no país sempre foi muito enfatizada, mas não necessariamente efetivada". Assim, um contingente expressivo de sujeitos vem sendo excluído do processo de escolarização.

No entanto, com a expansão do ensino público brasileiro, a preocupação em garantir o acesso à escola é central nas políticas públicas nacionais e vai progressivamente cedendo espaço à questão da permanência no sistema escolar, sobretudo dos alunos oriundos das camadas populares.

De acordo com Forquin (1995), o tempo de permanência na escola relaciona-se à origem social do aluno, sendo as vantagens e desvantagens educacionais cumulativas, afetando os destinos escolares dos alunos e suas chances fora da escola.

Nas palavras de Glória e Mafra:

Especialmente a partir dos anos 1970, a questão da permanência dos alunos na escola torna-se uma preocupação social premente, por estar a escola pública alicerçada num eficiente sistema de reprovação caracterizado pelo uso de diversos mecanismos seletivos, sobressaindo-se, dentre esses, os exames, os testes de conhecimento, testes psicológicos, a organização curricular, etc. Assim sendo, embora as crianças tenham acesso à escola, os processos seletivos no seu interior têm dificultado a trajetória regular dos alunos e ampliado o número de repetências, recuperações e evasões. (GLORIA E MAFRA, 2002 p.234)

No Brasil, tais dificuldades têm gerado o fenômeno da defasagem série/idade, sobretudo no ensino fundamental, o que, por sua vez, reduz as possibilidades de maior democratização do sistema escolar também nos níveis de ensino médio e superior. As desigualdades educacionais são, assim, bastante ampliadas, no sistema de ensino como um todo.

Em síntese, os níveis de exclusão são diversificados, como diversificadas são as dimensões da vida em que a exclusão se manifesta. Na prática, a exclusão se processa de forma multidimensional, seja em relação às suas causas ou conseqüências.

2.4. Problematizando a exclusão por conhecimento em alfabetização

O presente estudo foca sua discussão no conceito de exclusão por conhecimento nos processos de alfabetização. Tal conceito no contexto desta pesquisa é entendido como Kessler (2003), sendo um processo de delimitação simbólica, construído a partir de ações, voltadas à restrição do campo da significação através do conhecimento. Mesmo que essas ações apresentem-se envolvidas em um determinado conhecimento, não se caracterizam apenas por serem de ordem epistemológica mas, principalmente política, pois, encontram-se envolvidas em diferenciadas relações de poder e controle.

Neste sentido, trata-se de examinar os efeitos educacionais e sociais produzidos por um particular conjunto de atitudes e ações pedagógicas, ao trabalhar o conhecimento, em face de determinadas posturas dos professores, assumidas consciente ou inconscientemente (BAQUERO, 2005) Neste caso, o conjunto de atitudes e ações pedagógicas desenvolvidas nas práticas alfabetizadoras da rede municipal de Porto Alegre/RS e que implicam na manutenção das crianças já no seu primeiro, ou quando muito segundo ano de escolarização.

O fenômeno do crescente número de manutenções em classes de A20 nas Escolas por Ciclos de Formação da rede municipal de Porto Alegre/RS remete a discussão de “velhos” temas da literatura educacional brasileira: reprovação, repetência e evasão escolar,

Na década de 1950, Anísio Teixeira já discutia seus altos índices, afirmando o direito de todos a uma educação escolar pública e a importância de medidas governamentais no sentido de democratizar as oportunidades educacionais no Brasil.

Porém, na década de 1980, tais temas se tornam o assunto por excelência no meio acadêmico, quando autores como Maria Helena Patta, Terezinha Carraher e Analúcia Schliemann, Magda Soares, Sérgio Ribeiro e outros discutiram exaustivamente suas causas e consequências. Nesse período, o fracasso escolar passa a ser entendido como o fracasso da escola.

Ferraro (1987) avança na conceitualização quando constrói o conceito de *exclusão da escola e na escola* para identificar os fenômenos de não acesso, evasão, reprovação e repetência de crianças das camadas populares.

Para Perrenoud (2004), o fracasso escolar nasce daquilo que Bourdieu chamou de “indiferença às diferenças”. A escola ao tratar todos os alunos como iguais em direitos e deveres, em nome da igualdade, concorre para a perpetuação dos mecanismos de reprodução, não promovendo a equidade. Para o autor, a superação do fracasso escolar virá a partir da superação da indiferença às diferenças no âmbito escolar. Perrenoud (2004) formula duas hipóteses para o

fracasso escolar .A primeira hipótese relaciona-se à lógica da exclusão. Esta estaria presente em todas as instituições sociais brasileiras posto que foram geradas “para reforçar uma sociedade desigual e excludente”. A segunda hipótese refere que “a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar” (Arroyo, 2000, p.13).

Nesta linha de pensamento, a segunda hipótese talvez nos auxilie a compreender o fenômeno do crescente número de manutenções dos alunos em A20 (segundo ano do I Ciclo).Ou seja, embora garantido, na proposta, o avanço progressivo dos alunos , perde seu espaço frente à materialização de uma concepção pseudo-igualitária e excludente.

Patto (1990) tece a “produção do fracasso escolar” no Brasil e mostra-nos que, embora tenha havido uma ruptura com as concepções anteriores que justificavam ou tentavam explicar o fracasso escolar, tais concepções ainda estão presentes quando, apesar das pesquisas terem avançado no sentido de mostrar a influência dos fatores intra-escolares no desempenho dos alunos, muitas vezes é atribuído à própria criança ou à sua família, a responsabilidade pela dificuldade ou fracasso na aprendizagem.

Com a pesquisa *A produção do fracasso escolar; histórias de submissão e rebeldia*, a autora procurou contribuir para a compreensão do fracasso escolar como um processo, psicossocial complexo. Coletou os dados nos anos 1983 e 1984 , em uma escola pública de 1 grau, num bairro de periferia da cidade de SÃO PAULO , com quatro alunos multirrepetentes ,através de observações em vários contextos e entrevistas, formais e informais, com todos os envolvidos no processo educativo, incluindo as famílias. Buscou responder as questões; ‘ Quem são essas crianças Como vivem na escola ou fora dela? Como vivem a escola e como participam do processo que resulta na impossibilidade de se escolarizarem? (PATTO,1990,p.4). Como conclusão de sua pesquisa, a autora destacou quatro aspectos fundamentais;

1-“As explicações do fracasso escolar baseadas na teoria do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem” (PATTO,1990, p. 340). A escola

trabalhava acreditando que, por sua clientela ser pobre, nada aprenderia, havendo assim uma desvalorização social dos alunos mais empobrecidos. O preconceito refletia-se desde as decisões de política educacional até na relação da professora com seus alunos em sala de aula.

2-O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos”(PATTO,1990, p. 343).

3-‘O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escutado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo” (PATTO, 1990, p. 346). A visão estigmatizada das famílias pobres, como pessoas com problemas psíquicos e defeitos morais justificava, muitas vezes, a ineficácia da ação pedagógica. O fracasso escolar era transformado numa questão pessoal ou grupal. A esse respeito, a autora destacou o cuidado que se deveria ter nos cursos de preparação e reciclagem de professores, pois, segundo ela, em alguns ocorriam, de forma intencional ou não, o desenvolvimento de preconceitos e esterótipos sociais e, com isso, reforçava-se a idéia de que a causa principal do fracasso escolar encontra-se no aluno e na classe social da qual é proveniente.

4-A convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico” (PATTO, 1990, p. 348).

Silva (1998), em pesquisa realizada em 1998; *Um diagnóstico da exclusão na escola como produção do analfabetismo*, percebeu que o processo de exclusão escolar é condizente com a produção do analfabetismo a partir do pressuposto de que, pelos mecanismos de evasão, reprovação e repetência, crianças e adolescentes não têm garantia do acesso e permanência na escola. Nessa investigação, a autora apoiou-se em Ferraro (1996), que define a exclusão escolar a partir de duas categorias; a *exclusão da escola*, que se refere à não-freqüência pelo não-ingresso e pela evasão escolar, e a segunda, a *exclusão na escola*, refere-se à reprovação e à repetência. Um diagnóstico foi realizado pela autora, levando em consideração

as categorias de exclusão da escola, utilizando três fontes; censo demográfico de 1991, registro escolar de 1995 e contagem da população de 1996.

A pesquisa que Linch (2002) apresentou em *Movimentos de exclusão escolar oculta*, realizada em 2002, teve como objetivo construir uma trajetória psicopedagógica de análise e reflexão sobre o fenômeno da exclusão escolar oculta, que acontece na relação professor-aluno através dos gestos, expressões, falas e olhares, teorizando sua existência e visando a contribuir para a educação na busca de novos olhares em relação aos alunos e alunas. A autora utilizou metodologia qualitativa, com a qual tentou problematizar a reflexão sobre as crianças que abandonam a escola, considerando também as que permanecem nela, mesmo sendo excluídas “ocultamente”.

A escolha da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS, como campo empírico, ocorreu segundo a autora, por conceber a escola como um espaço vivo e democrático, voltado para o trabalho das classes populares, organizado a partir de uma política de inclusão, abolindo movimentos como assinatura de ocorrências, suspensão e expulsão dos educandos denominados, pela autora, *exclusão explícita*. O público-alvo foram os alunos e as professoras referências de cinco turmas do segundo ano do primeiro ciclo, do Ensino Fundamental.

A partir da análise do trabalho de campo, Linch (2002) concluiu que a exclusão escolar oculta acontece na relação professor-aluno que se estabelece no ambiente escolar, isto é, no cotidiano da sala de aula, a partir de diferentes movimentos, que se configuram como formas de controle, tais como; mandar quem “incomoda” para a diretora, enviar bilhetes de reclamação endereçados aos familiares, trocar crianças de turma, ignorar as dúvidas que “importunam”, etc.

Esses movimentos, além de não promoverem uma interação que conduza à construção da autonomia e do conhecimento, caracterizam-se como formas de *exclusão oculta*. Fazem com que as crianças não se evadam mais da escola, uma vez que seus familiares temem ações judiciais, face à

legislação¹⁰ e também ao programa Bolsa Escola¹¹, mas tornaram-se, por isso, faltosas.

São situações como estas apresentadas na pesquisa de Linch que configuram muitas das dificuldades destacadas pelos professores no dia-a-dia da escola, exigindo “intervenções”, propostas pedagógicas para alunos que ainda não “aprenderam” a estar na escola. Ou melhor, segundo uma lógica de resistência, não querem estar na escola, mas em função da criação e implementação de uma série de instrumentos de garantia e proteção dos direitos individuais (e da infância) se vêem obrigados a nela estar na escola.

Nesta circunstância não posso deixar de fazer referência à polêmica: Direito à educação ou controle e disciplinamento? Para este questionamento me apoio nas reflexões de Glória e Mafra(2002 p.245) problematizadas a partir de entrevistas com professores:

A eliminação da reprovação — concebida como um mecanismo regulador das aprendizagens e da disciplina dos alunos — tem, portanto, engendrado situações de insegurança e de conflito entre os professores. Para eles, a adoção da não-retenção escolar tem propiciado o que denominam de *nós* no trabalho desenvolvido na escola e contribuído para uma mudança no valor dado à escola, ao estudo e à escolarização, sobretudo pelos alunos e por suas famílias. Dentre esses *nós*, a queixa sobre a falta de limites dos alunos está sempre presente na fala dos professores que entendem que a postura de completo descaso com as normas estabelecidas está associada à ausência de uma cobrança sistemática, ao disciplinamento e ao controle exercidos por meio de provas, notas, da assinatura dos pais nos boletins e retenção, a que os alunos já estariam acostumados.

¹⁰ LEI de DIRETRIZES e BASES da EDUCAÇÃO NACIONAL 9394 / 96

¹¹ DE ACORDO COM A LEI 10.219, DE ABRIL DE 2001, FICA CRIADO O PROGRAMA NACIONAL DE RENDA MÍNIMA VINCULADA A EDUCAÇÃO - ‘BOLSA ESCOLA’.

3.Paradigmas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

Neste capítulo apresento o quadro teórico que sustenta uma das dimensões da pesquisa, a dimensão que trata dos paradigmas metodológicos do ensino e da aquisição da leitura e da escrita.

3.1.A leitura e a escrita como fenômenos sócio-históricos

A relação do homem com a linguagem escrita é o resumo de sua própria história. São os registros deixados desde a pré-história que revelam a sua organização social e sua própria evolução, constituindo, junto com outros indícios, uma espécie de chave do tempo para a antropologia.

Segundo Frago (1993), a escrita provocou uma mutação antropológica tão importante como a descoberta do fogo e da roda. Construída num *continuum* histórico longo no tempo, a escrita enquanto sistema e tecnologia teve significações diversas em diferentes culturas e momentos históricos.

A língua escrita transformou-se ao longo do tempo em função do significado que lhe foi atribuído em cada época e de acordo com idiossincrasias de cada civilização. Em consequência desse desenvolvimento, surgiu a necessidade da transferência dos códigos de uma geração para outra, culminando com o processo moderno de escolarização.

Recentemente a escrita passou a ser preocupação enquanto prática social e coletiva, devido principalmente ao advento da industrialização. Apropriada pela escola, a escrita passa a ser confundida e identificada como cultura escolar. A escola desenvolve-se , passa a ser obrigatória e constitui-se em poderoso instrumento de controle social. Escrita e escola são instrumentos de poder, são elas mesmas poder(Craidy,1998, Frago, 1993).

Como a modernidade traz a marca da escrita, e por sua vez, confundem-se os processos de alfabetização com os de escolarização, desvelar seus significados, representa um refletir sobre a própria concepção da escola e da exclusão. Nas sociedades modernas e pós-modernas as elites são cada mais letradas e ser analfabeto é sinônimo de exclusão.

A discussão sobre a relação entre o processo de alfabetização e o de escolarização nas sociedades atuais é bastante complexa. Mesmo nos países do primeiro mundo, onde o analfabetismo já vem sendo superado e onde cada vez mais as sociedades apresentam-se como grafocêntricas¹², a preocupação com a incorporação da práticas sociais de leitura e de escrita tem se tornado mais freqüentes. Em função disso, alguns autores têm proposto a utilização de novos termos para os estudos relacionados à alfabetização. A perspectiva apresentada por estes autores faz uma reflexão com enfoques mais voltados para os estudos históricos e culturais da alfabetização.

3.2. Os significados do alfabetismo/letramento

O primeiro aspecto a destacar é a descrição do conceito de alfabetismo / letramento e os neologismos que têm surgido na literatura com a tentativa de consolidação desta abordagem na pesquisa educacional brasileira.

Em consulta a três diferentes dicionários, encontrei a definição de alguns termos significativos para entender a relação entre alfabetismo/ letramento e alfabetização. São eles: letramento, alfabetizado, letrado e alfabetismo.

Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete(1990)

Alfabetismo: s. m. (neol) instrução. Antônimo de analfabetismo.

Alfabetizado: adj. que aprendeu a ler , que tem instrução primária.

¹² Sociedades grafocêntricas são aquelas centradas na escrita.

Letrado: adj. e s.m. que tem letras. Literato, sábio, erudito, jurisconsulto.

Letramento: s. m. escrita.

Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa – Mirador (1992)

Alfabetismo: s. m. Estado ou caráter dos que possuem instrução primária.

Alfabetizado: que aprendeu rudimentos de leitura e de escrita. Aquele que aprendeu as primeiras letras.

Letrado: s. m. Que, ou o que é versado em letras ou literatura; literato. Que, ou o que tem estudo acadêmico; doutor. Sábio, erudito.

Letramento: não consta neste dicionário.

Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa(1999)

Alfabetismo: s. m. Sistema de escrita pelo alfabeto. Estado ou qualidade de alfabetizado. Neol. instrução primária.

Alfabetizado: s. m. que ou aquele que sabe ler.

Letrado: s. m. versado em letras; erudito. Indivíduo letrado, literato.

Letramento: não consta neste dicionário.

Os termos alfabetismo e/ou letramento são recentes na literatura educacional e foram utilizados para compreender os significados da palavra inglesa *literacy* conforme apresentarei adiante.

Segundo o Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, *literacy* significa : [U] ability to read and write. Embora a definição do dicionário pareça

simples, as literaturas sobre o tema, em especial, a inglesa e a norte-americana, têm abordado o termo de forma bastante complexa como veremos a seguir.

3.2.1. O alfabetismo

Em seu artigo intitulado “The Mith of Literacy”, Harvey Graff (1990, p.31) definiu o termo *literacy* como a representação do “estado” ou “condição” que o indivíduo ou grupo social passam a ter sob o impacto das mudanças ocasionadas pelo uso da escrita. Distinguiu-o do termo **alfabetização**, entendido simplesmente como a aquisição da habilidade de ler e escrever. Por isso mesmo, Silva (1990), ao traduzir esse artigo, optou por adotar o termo alfabetismo como tradução para literacy:

A palavra literacy tem sido usualmente traduzida por alfabetização....optou-se por traduzí-la por alfabetismo, uma vez que alfabetização designa a ação de alfabetizar e não a qualidade ou o estado de estar alfabetizado, expresso pela palavra inglesa. Em geral pensa-se não existir uma palavra em português que traduza adequadamente literacy, havendo até quem proponha a invenção de um neologismo como letramento ou letração. Entretanto uma consulta aos dicionários mostrará que as definições de literacy e alfabetismo são praticamente coincidentes. É curioso que em português seja amplamente corrente a palavra analfabetismo, mas não a que designa o estado contrário, alfabetismo. Deve haver alguma ligação entre a semântica e a realidade social...”(ob.cit, p.64)

Graff (1990) considera necessária uma reconceitualização do conceito de alfabetismo ao destacar que, na imaginação popular, o **alfabetismo** é a característica distintiva mais importante de um homem civilizado e de uma sociedade civilizada. Sendo assim, o analfabetismo acaba por ser assumido como um elemento que “causa conseqüências sociais e pessoais terríveis” (idem. p. 30). A principal argumentação do autor é a de que existe uma supervalorização dos efeitos do **alfabetismo** para a sociedade, principalmente por este ser profundamente mal entendido. Ele apresenta estudos históricos e etnográficos na África e no Novo Mundo, os quais, revelam que sociedades complexas podem existir sem sistemas de escrita plenamente desenvolvidos e que mesmo as civilizações iniciais, que não

possuíam escrita, eram de complexidade comparável às que tinham. Tais evidências históricas alertam para o que tem sido chamado de *Mito do Alfabetismo*. Este caracteriza-se pela idéia de que a aquisição da leitura e da escrita estaria inseparavelmente ligada ao desenvolvimento sócio-econômico, à ordem social e ao progresso individual. Para Graff (1990) , “os supostos lugares do alfabetismo e da escolarização não são nem sacrossantos, nem muito bem compreendidos”. Para ele, o alfabetismo apresenta condições que propiciam o desenvolvimento do raciocínio silogístico¹³ e da pesquisa científica. Entretanto, por não ser fator causal destes elementos, não garante efetivamente seu desenvolvimento ou da sociedade.

O Mito do Alfabetismo vem se mantendo de forma tão duradoura , justamente por que este, além de ser mal compreendido, encontra “base na realidade social para poder assegurar sua disseminação e aceitação.” Destacando como superficiais as discussões sobre o alfabetismo, o autor elenca uma série de aspectos que trazem dificuldades à compreensão do fenômeno em questão.

O primeiro aspecto a ser destacado é a dificuldade de uma definição consistente do alfabetismo, o segundo seria a falta de uma avaliação das implicações conceituais que ele apresenta e, por último, como ponto crucial , a ignorância do papel vital do contexto sócio-histórico da sua produção. O contexto sócio-histórico da produção do alfabetismo propicia o entendimento dos processos de mudança da leitura, da escrita e da oralidade no decorrer da história e das sociedades. A compreensão de tais processos desloca o eixo da supervalorização da escrita alfabética, pois esta deixa de representar o momento de maior evolução da comunicação escrita. As escritas pictográficas e ideográficas, além de conviverem contemporaneamente com a escrita alfabética, passam a ser consideradas como elementos eficientes de comunicação.

Uma análise da história plena do alfabetismo explicitaria o papel das suas tradições e legados. Por exemplo, permitiria “considerar as similaridades e diferenças nas taxas de alfabetismo, configurações de escolarização, usos simbólicos e práticos do alfabetismo”(Idem ob cit p. 46). Tal perspectiva possibilita

¹³ Raciocínio silogístico é um tipo de raciocínio dedutivo lógico-verbal composto por uma premissa maior , uma premissa menor e uma conclusão. Existe uma relação de necessidade lógica entre o conteúdo da conclusão e o das premissas.(Tfouni,1988:20)

uma avaliação do conjunto de descobertas sobre os efeitos restritos do alfabetismo escolar, trazendo, certamente, amplas implicações educacionais, até porque, como um processo escolar, deve ser englobado em outro processo mais amplo, o de escolarização. Desta forma, o autor, considerando o contexto sócio-histórico de produção do alfabetismo, a busca de uma definição consistente, bem como a avaliação de suas possíveis implicações conceituais, aponta para uma reflexão do processo de escolarização como um processo mais amplo que o alfabetismo e, sendo assim, os efeitos da escolarização não poderiam mais ser simplesmente atribuídos ao alfabetismo. Além disso, para concluir, Graff alerta para as mudanças nas habilidades comunicativas populares que vêm ocorrendo de forma rápida pelo próprio contexto em que vivemos. Mudanças tais, que põem em cheque, mais uma vez, a supervalorização do alfabetismo, pois para ele, “o alfabetismo não é o único problema, ele também não é a única solução.” Conforme Giroux (1990) assinala

Do mesmo modo como o analfabetismo não explica as causas do desemprego maciço, da burocracia e do crescente racismo, assim também a alfabetização não representa, nem garante automaticamente a liberdade social, política e econômica.(p. 11)

3.2.2. O Letramento

Como destacou Silva (1990), na nota à tradução do texto de Harvey Graff, em meio à discussão sobre as relações e as diferenças entre alfabetização e alfabetismo, encontra-se com frequência o uso do termo letramento. Este vem sendo utilizado por diversos autores, tanto da área da educação como da área da lingüística. As diferentes traduções para *literacy* são recentes no meio acadêmico brasileiro e devem gerar, certamente, ainda muita discussão. A seguir apresentarei as idéias de alguns autores em relação ao termo letramento.

Soares (1996b) utiliza-se do termo letramento como tradução para *literacy*, portanto, como equivalente ao termo alfabetismo. Neste sentido, para esta autora,

letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever : o estado ou condição que adquire

um grupo social ou o indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.(1996, p. 85)

Segundo a autora, a primeira vez em que surge o termo **letramento** na literatura educacional brasileira foi em 1986, com Mary Kato no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Um pouco mais tarde, em 1988, o termo aparece novamente na obra *Adultos não alfabetizados- o avesso do avesso* de Leda Verdiani Tfouni.

No decorrer do seu trabalho, Soares procura explicitar as evidências que tornaram necessária a utilização de um novo termo na língua portuguesa. Ela indica uma oposição do termo **letramento** ao termo **analfabetismo**. Justifica tal oposição, porque na realidade brasileira conhece-se bem e há muito tempo o “estado ou condição daquele que não dispõe da tecnologia do ler e do escrever”, ou seja, o **analfabeto**. Porém as preocupações com “o estado ou condição de quem sabe ler e escrever” -**letramento**- são bem mais recentes e não ficam contempladas simplesmente com a utilização do termo **alfabetizado**. Daí, a distinção que a autora faz entre os três termos:

- *analfabeto* : aquele que não domina as tecnologias da leitura e da escrita;
- *alfabetizado*: por oposição à *analfabeto*, é aquele que domina as tecnologias da leitura e da escrita sem, no entanto, refletir o estado ou condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, “incorporando as práticas sociais que as demandam”;
- *letrado*: aquele que, dominando as tecnologias da leitura e da escrita, responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado destas

Embora a distinção entre os três termos pareça definir **letramento** com certa simplicidade, este é um conceito um tanto complexo, pois representa mudanças das práticas sociais e novas demandas sociais do uso da leitura e da escrita. Para Soares,

só recentemente tornou-se necessário o uso de um termo oposto a analfabetismo porque só recentemente passamos a enfrentar uma nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. (1996, p.86)

Desta forma, a autora deixa explícitas as diferenças entre, o que vem tratando por alfabetização - aquisição da tecnologia do ler e escrever - e letramento. Estas diferenças refletem-se, inclusive, em diferentes abordagens de pesquisa, tanto em Educação como em História, Sociologia ou Antropologia. As pesquisas sobre alfabetização apresentam caráter diferenciado das pesquisas sobre letramento. Por exemplo, as pesquisas que se voltam para dados sócio-demográficos como índices de alfabetização ou de analfabetismo, ou ainda sobre o número de alunos que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, são pesquisas sobre alfabetização. Já as pesquisas sobre letramento preocupam-se com os usos e as práticas de leitura e de escrita em determinado grupo social.

Considerando a abordagem diferenciada dos termos alfabetização e letramento, a autora faz uma inferência a mais a partir do conceito de letramento. Esta refere-se ao fato de um **indivíduo não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma letrado, pois faz uso da escrita envolvendo-se em práticas sociais da leitura e da escrita.** Tais práticas consistem em “ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, receber cartas que outros lêem para ele, pedir a alguém que leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, entre outras.

Como conclusão, a autora alerta mais uma vez sobre a importância de se considerar a distinção entre esses dois fenômenos –alfabetização(compreendido como um processo inicial) e letramento (compreendido como um processo permanente) – e de, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, partir-se de concepções claras sobre eles e suas relações.

Segundo Tfouni,

o letramento focaliza os aspectos sócio -históricos da aquisição da escrita. Procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades

quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada. (1988, p.9).

Para a autora os estudos sobre letramento abrangem as características da estrutura social, bem como o impacto dos usos da leitura e da escrita sobre a sociedade e as pessoas.

Buscando refletir sobre possíveis distúrbios da aprendizagem na aquisição das habilidades de ler e escrever, Tfouni (1995, p.42) apresenta uma relação sobre as diferenças entre alfabetização e letramento e o papel da escola nestas práticas. Ela afirma que, partindo-se de uma perspectiva sócio-histórica, pode-se dizer que a escola tem duas opções: tornar o aluno *alfabetizado* ou torná-lo *letrado*.

Torná-lo alfabetizado significaria adotar uma perspectiva estrita de aprendizagem, baseada exclusivamente na decodificação do código. Por outro lado, torná-lo letrado implicaria em aceitar a alfabetização como integrante de um processo mais amplo: o processo de letramento. Adotar a segunda posição, ou seja, optar pelo letramento, significa compreender importantes mudanças na prática escolar e na interpretação da própria linguagem. Segundo Tfouni (1995)

Em primeiro lugar, significa aceitar a perspectiva segundo a qual os usos da escrita só fazem sentido quando inseridos em atividades que sejam comunicativas e culturais por natureza (isto é, algo que não seja criado artificialmente dentro da escola como decorrência de objetivos instrucionais que o professor se propôs, nem do método que ele adota). Em segundo lugar, significa a aceitação do ponto de vista segundo o qual a linguagem é uma atividade constitutiva do cognitivo, do social, e da auto-reflexão sobre suas próprias regras de funcionamento. Ou seja, significa abandonar a visão de que a linguagem é uma instituição que pré-exista ao usuário. (Tfouni, 1995 p. 43)

Nesta perspectiva de letramento, a autora apresenta alternativas para a prática pedagógica da aquisição da leitura e da escrita, valorizando aspectos comunicativos e culturais do cotidiano como momentos de efetiva utilização da linguagem na sala de aula.

Já em outro trabalho, Tfouni(1995b) apresenta uma análise sobre os benefícios e os malefícios da escrita, incluindo aí novos aspectos sobre o

letramento. No início da análise, a autora faz referências às sociedades onde a escrita pode representar uma ameaça de destruição de um sistema político ou, ainda, onde os documentos escritos são vistos com desconfiança. De acordo com o “mito de Tote”, descrito por Platão, a escrita é vista com desconfiança, como uma maldição que acarretará a perda da verdadeira sabedoria: a memória.”(Idem p. 54). Fazer uma análise sobre o que a autora chama de benefícios e malefícios da escrita implica em colocar, no centro da questão, o conceito de letramento, pois “ não é na escrita em si que se deve localizar o problema, mas antes nas condições de produção (sócio-históricas) onde os discursos escritos são produzidos e lidos, e nos efeitos de sentido que eles produzem ”.(Idem ib. p.55) Nesta perspectiva, insere-se num *continuum* onde podem ser identificados diferentes naturezas e níveis de letramento.

O *continuum* apresenta várias gradações onde ficam distribuídos os sujeitos em diferentes momentos. Através desta abordagem, observa-se que em uma sociedade letrada, as atividades de leitura e de escrita estão na base de quase todas as outras as atividades, o que faz com que haja pessoas não alfabetizadas, mas com um certo nível de letramento, ou seja, coloca-se a alfabetização como sendo sobredeterminada pelo letramento.

Assim existem tarefas de leitura e de escrita (ou eventos de letramento) que permeiam a vida cotidiana e que se impõem em maior ou menor grau a todos os indivíduos que compõem essa sociedade, sejam eles alfabetizados ou não(Tfouni, 1995b p. 57)

Ainda na reflexão sobre os benefícios da escrita, Tfouni(1995b) traz à tona a questão de que o poder da escrita alfabética está relacionado a uma ordem social, ou seja, às mudanças em uma dada sociedade que tornaram possíveis a organização da escrita enquanto discurso. A escrita alfabética está diretamente ligada ao letramento por ser ela um fenômeno de ordem social.

A natureza sócio-histórica do conceito de letramento faz com que este se inclua diretamente no aspecto ideológico da escrita, pois, segundo a autora, a dominação cultural se dá, principalmente, com base na autoridade das práticas

escritas. É neste sentido que se observa que “a escrita , enquanto código , não traz em si , nem poderes de vida , nem poderes de morte.” O que não ocorre com o letramento , na medida em que este se configura como uma prática organizada socialmente que, por “produzir sentidos, que se materializam em práticas discursivas”, determina esquemas de papéis na sociedade. Tais esquemas de papéis estão sujeitos à distribuição social que nem sempre se dá de forma homogênea, ou seja , as posições discursivas de uma sociedade não estão à disposição de “qualquer pessoa”. Desta forma, para concluir, a autora sustenta a questão de serem observadas as perdas que determinadas práticas podem trazer à sociedade e aos indivíduos, principalmente no que se refere ao aspecto ideológico, pois a ausência de determinada habilidade, valorizada socialmente, acarreta na marginalização e discriminação de determinados grupos sociais.

3.2.3.Letramento: uma questão de linguagem ou de interação?

Calil (1996) faz uma análise crítica dos usos das diversas definições e, não raras, opostas ao termo letramento. Ele indica que entre estas várias definições há pelo menos um aspecto, um denominador comum, que seriam as “possíveis relações entre linguagem oral e linguagem escrita”.(op. cit:49). Na sua análise, o autor parte do que considera comum a estas duas modalidades: a linguagem.

A principal crítica de Calil, ao analisar autores como Lemos(1988), Tfouni(1995) e Rojo (1994), refere-se ao fato de estes trabalhos abordarem a questão do letramento a partir de uma concepção interacionista na qual há um deslocamento da relação do sujeito com a linguagem.

Segundo o autor, Lemos toma o saber do sujeito como sendo instanciado por diferentes modos de participação em práticas discursivas orais. Estas práticas estariam fortemente determinadas pelas interações sociais das quais a criança participa, deslocando a relação do sujeito com a linguagem para assentá-la sobre tais práticas interacionais.

Calil procura resgatar a linguagem, afirmando que a oralidade é inerente ao sujeito, uma vez que este é um conhecedor da língua. Segundo ele, a concepção interacionista retira “o sujeito da linguagem colocando-o como um observador externo, extraposto e não dando conta de como este modo de falar está marcado no próprio sujeito”(op. cit:52).

Sua crítica se sustenta no fato de que nos trabalhos sobre letramento, aos quais faz referência, o saber sobre a escrita que o indivíduo pode ter antes de saber ler e escrever “diz respeito não a um saber a língua, mas sim a um saber relacionado às práticas de interlocução mediada pelo objeto-texto”(ib. p. 52).

Calil concentra seu trabalho numa análise lingüística do termo letramento, inserindo-o nos universos discursivos. Para ele, o letramento seria um aspecto do interdiscurso, estando relacionado a um certo tipo de circulação de enunciados ou de universos discursivos (universos de sentido, de significação). Esses enunciados ou um conjunto de enunciados são postos em circulação através de práticas discursivas que instauram as possibilidades do dizer.(idem p. 57)

Ele aponta que o que tem sido chamado de fala letrada, na verdade, seria o efeito do “atravessamento da escrita no sujeito, efeito que poderia ser relacionado ao seu modo de inscrição na linguagem marcada pela escrita”(ib 1996,p.57). Portanto, este saber letrado é o modo de funcionamento do sujeito numa sociedade letrada.

Para concluir, o autor reconhece que o saber letrado do indivíduo, mesmo sendo este analfabeto, está vinculado às diferentes relações com o universo discursivo que o rodeia. Alerta, entretanto, que estas relações não se dão fora da linguagem. “Ao contrário, elas estão constituídas **na** e **pela** linguagem”.

3.2.4.Os alfabetismos¹⁴ e a escolarização

Segundo Street (1997), há determinadas concepções dominantes de alfabetismo que são construídas e reproduzidas, de forma a marginalizar as concepções alternativas. O autor questiona a valorização de uma única forma de alfabetismo, bem como os meios pelos quais esta concepção dominante é produzida.

Street acredita que a pedagogização do alfabetismo é o mecanismo através do qual ele adquire determinados usos e significados, normalmente associados a noções de ensino e aprendizagem. A pedagogia, neste sentido está sendo compreendida como processos institucionalizados de ensino e aprendizagem que apresentam um caráter de força ideológica, controlando tanto concepções de leitura e de escrita, como relações sociais em geral.

Com uma abordagem histórica da leitura e da escrita, Street (1997) demonstra usos extensivos do alfabetismo em contextos não escolarizados. Analisando diferentes práticas sociais, o autor relata estudos etnográficos que revertem a questão do alfabetismo. Para Street, não importa mais saber o impacto deste sobre as pessoas, mas sim como as pessoas o afetam. Estes estudos mostram “o quanto as associações feitas com o alfabetismo são de fato convenções culturais mais do que produtos do meio.” É constatado que “o alfabetismo moderno ocidental, apresenta ênfases nos aspectos formais, masculinos e escolarizados de comunicação.” Muito do que é associado a este tipo de alfabetismo é produto de suposições ocidentais sobre escolarização, poder e conhecimento, mais do que por ser necessariamente intrínseco a ele.

O autor destaca ainda, que as variações de alfabetismo para relativizar o poder e o conhecimento não são exclusivas das sociedades do “terceiro mundo”, pelo contrário, exemplifica com estudos etnográficos realizados nos Estados Unidos como se manifestam as variedades de alfabetismo fora da escola e como

¹⁴ A partir daqui opto por utilizar o termo alfabetismo ao invés do termo letramento. Este ainda seguirá aparecendo, entretanto, nas citações dos autores que o utilizam como referência. Opto pelo termo alfabetismo, porque concordo com a sua condição de contraposição ao analfabetismo. De acordo com os dicionários consultados o termo letramento não representa exatamente o sentido do alfabetismo.

funcionam os processos formais de aprendizagem e seu significado para definir identidades e posições das pessoas na sociedade.

Os processos que envolvem os alfabetismos fora da escola são, muitas vezes, interpretados como uma “falha” do sujeito nos termos dominantes de alfabetismo. No entanto, as etnografias americanas demonstram que letramentos desenvolvidos fora da escola podem jogar um papel significativo na identidade e na política local de determinados sujeitos, mesmo que não representem a capacidade de decodificação dos sinais fonêmicos dos materiais escritos que o cercam.

Através destes estudos o autor comenta que as convenções associadas à pedagogia e às práticas de escrita correntes na América escolarizada não são simplesmente matérias de aprendizagem técnica e neutra de habilidades, mas podem ser associadas a níveis profundos de significado e crença cultural: outros alfabetismos existem juntamente com as versões dominantes, orientadas escolarmente.

Neste sentido, observa-se que o alfabetismo não necessita ser associado à escolarização ou pedagogia, pois devem ser considerados os significados plenos e ricos das práticas de alfabetismo na sociedade contemporânea. Alfabetismo deve ser concebido como práticas sociais de leitura e de escrita.

Desta forma, para a análise de Street, torna-se imprescindível a distinção entre práticas de alfabetismo na comunidade e na escola. Nesta distinção, o autor aponta que os alfabetismos sociais se distinguem do alfabetismo escolar ou escolarizado pelo fato deste sofrer o processo de pedagogização. Estes processos podem ajudar a construir diferentes modelos de alfabetismos: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

3.2.5.Os modelos autônomo e ideológico de alfabetismo

O Modelo Autônomo de Alfabetismo é apresentado como uma maneira de desenvolver o domínio da escrita , associado causalmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social, constituindo-se, sobremaneira, num grande divisor entre grupos orais e grupos letrados.

A característica da **autonomia** refere-se ao fato de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, que **não estaria preso ao contexto de sua produção** para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito nem dependendo e nem refletindo reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade” (KLEIMAN,1995, p. 22). (Grifos meus).

O Modelo Autônomo compreende ainda três características, que refletem-se na prática escolar e no senso comum, sobre as relações e os efeitos do alfabetismo:

1º) A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo: entre inúmeros equívocos elencados por Kleiman (1995) , através da análise de pesquisas nesta área, destaca-se como significativa a dificuldade de isolar as variáveis escolarização e aquisição da escrita. Como geralmente os dois processos ocorrem simultaneamente, com facilidade confundem-se efeitos da escolarização com efeitos da alfabetização, estabelecendo-se, assim, comparações entre não -alfabetizados /não escolarizados e alfabetizados/escolarizados. Comparações onde normalmente valorizam-se socialmente estes últimos;

2º) a dicotomização da oralidade e da escrita, relativizada pela autora que busca romper com uma concepção bipolar na abordagem das relações entre oralidade e escrita. Em suas argumentações, ela cita autores como, Tannen (1980) e Chafe (1984) que “trabalhando com a **interface** entre a oralidade e a escrita têm proposto um contínuo, em vez de polos de diferenciação entre as duas modalidades”(op.cit, p.28)

3º) a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita e, por extensão, aos povos e grupos que a possuem, analisada à luz de estudos que, segundo Kleiman, vêm reforçar o “Mito do Alfabetismo”, ideologia que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos desejáveis não só no âmbito da cognição, mas também no âmbito social. Os problemas destacados aqui referem-se principalmente à falta de evidências históricas para a postulação de toda essa gama de consequências e ao fato de, contraditoriamente, a nossa sociedade valorizar justamente aquilo que, de forma equivocada, é considerado como característico do pensamento transformado pela escrita.

Na perspectiva do modelo autônomo, a escrita e suas práticas sociais são concebidas como competências neutras, autônomas do contexto social e da divisão de procedimentos e papéis sociais. O modelo é construído e internalizado, segundo Street(1997), por um conjunto de significados tais como: o modo distante pelo qual a linguagem é tratada tanto por professores como por alunos; os modos como são tratados os processos da leitura e da escrita na “voz pedagógica” como competências independentes que não têm a ver com poder nem com ideologia; a supervalorização e o “status” atribuído à escrita em detrimento do oral e a própria filosofia da linguagem que oculta o caráter ideológico e a construção social das relações mediadas pelo discurso.

Neste aspecto relacionam-se Street e Giroux quanto ao silenciamento das vozes potencialmente críticas nas instituições. Segundo Giroux (1990),

escolarização ocupa-se da regulamentação do tempo, do espaço, da textualidade, da experiência, do conhecimento e do poder entre interesses e histórias conflitantes, que não pode ser enquadrada em simples teorias de reprodução e resistência. As escolas devem ser vistas em seus contextos históricos e relacionais. (GIROUX, 1990 p.14)

Já que a produção do conhecimento é um ato relacional, a ideologia combina-se com a prática social na produção de uma voz da escola, que busca demarcar e regulamentar os modos específicos pelos quais os alunos aprendem, falam, agem e se apresentam.

Há também os processos institucionais que contribuem para este distanciamento da linguagem na voz pedagógica. Neste processos, Street(1997) destaca os aspectos dos limites espaciais e dos procedimentos. A questão espacial refere-se à organização de um espaço localizado fora do espaço cotidiano em função dos objetivos de ensino e de aprendizagem, no qual a escola encontra-se muito bem representada. Os procedimentos referem-se à forma de ação dos sujeitos, normalmente professores e alunos, buscando objetivar a linguagem. Com o intuito de distanciá-la, torná-la neutra e independente, estes sujeitos desenvolvem habilidades que incutem relações de hierarquia, autoridade e controle.

Pressupondo e investigando a existência e as características de **grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas**, o Modelo Ideológico de Alfabetismo se contrapõe ao Modelo Autônomo sem, no entanto, negá-lo.

Segundo o Modelo Ideológico,

as práticas de letramento , no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (KLEIMAN1995,p.39)

Este modelo explicita que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (Street 1984,1993 apud KLEIMANN, 1995) e que, desta forma, os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa.

As principais críticas à interpretação do alfabetismo como um “divisor de águas” entre grupos letrados e não letrados, são , segundo Ribeiro (1999) de três perspectivas:

a)histórica – relaciona os estudos de Graff, sobre o mito do alfabetismo, segundo o qual “a alfabetização pode ser correlacionada linearmente com o progresso econômico, a mobilidade social e uma série de indicadores relacionados a atitudes modernas”(Ribeiro, 1999, p.32)

b)etnográfica – faz referência aos trabalhos (Heath, 1996) que propõem variedades nas práticas de alfabetismo e lingüísticas, e suas “conseqüências na formação de

perfis cognitivos, hábitos e valores que integram outros padrões culturais , como a organização do tempo e do espaço, as estratégias de soluções de problemas, as relações grupais,etc.”(Idem p. 36)

c)psicológica – apresenta as pesquisas de Scribner e Cole (1981) que buscaram “desvencilhar a compreensão do fenômeno do alfabetismo dos padrões canonizados pela prática escolar” colocando à prova a hipótese dos efeitos psicológicos da aprendizagem e da utilização da linguagem escrita.

Estas críticas, correspondem , na verdade, às três características do modelo autônomo de alfabetismo, apresentadas anteriormente em Kleiman(1995).

Ribeiro (1999) ainda refere que um dos autores que assume esta posição crítica de forma mais radical é Street, para quem tomar a escrita como aspecto definidor de diferenças essenciais entre pessoas ou grupos é uma decisão arbitrária do ponto de vista teórico e revela uma perspectiva etnocentrista.

Um dos principais alvos de sua crítica é Walter Ong¹⁵, que a partir dos estudos literários, explorou também a polaridade oralidade-escrita.

Os trabalhos de Ong defendem uma separação entre oralidade e escrita. Street (1995) apresenta uma série de argumentos que contrariam a tese do autor. Os argumentos de Street servem também para colocar em cheque aspectos que definiam o *Mito do Alfabetismo*. Para ele, a abordagem de Ong limita a escrita já desde a sua definição, pois no momento em que a define como a representação de sons exclui a escrita pictográfica, a ideográfica, silabários e ainda o alfabeto semítico. A análise de Street concentra-se em três dimensões do trabalho de Ong: metodológica, empírica e teórica.

O autor questiona se as afirmativas sobre progresso mental são atribuíveis a estados cognitivos individuais ou para culturas inteiras, pois, segundo suas pesquisas, as características que Ong atribuiu para o alfabetismo são, na verdade, aquelas do contexto social e a cultura específica na qual o alfabetismo que vem sendo descrito está situado. É também incorreto conceber o alfabetismo isolado de

¹⁵ Ver ONG, Walter. Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

outro meio de comunicação. Práticas de alfabetismo são sempre encaixadas em usos orais e as variações entre culturas são geralmente variações na mistura de canais orais/alfabetistas (STREET, 1995). Ainda nas academias encontramos convenções para misturar discursos orais e alfabetistas: palestras, seminários. A própria língua, em sua dimensão oral, já tem essa qualidade específica de classificação, e desse modo fixa a continuidade da experiência.(Idem) Tanto na oralidade quanto no alfabetismo os signos trabalham em um nível de abstração com significado representativo. Fixação, separação, abstração, tudo acontece sem o alfabetismo.

Nem a tese de descontextualização da escrita alfabética se sustenta no momento em que se observa que mesmo num sistema de códigos alfabéticos o contexto ainda é necessário para se obter os sons corretamente.

Importante também é o conceito de práticas comunicativas apresentado por Street (1997), pois, segundo ele, abrangem

as atividades sociais através das quais a linguagem e a comunicação são produzidas, o caminho no qual estas atividades são enraizadas em instituições , grupos ou domínios que estão, por sua vez envolvidos em processos econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos (p.132).

Destaca Street, que Grillo(1986, p.8) considera o alfabetismo como um tipo de prática comunicativa dentro deste contexto social mais amplo, “mudando a ênfase das tentativas de atribuir grandes conseqüências para um meio ou canal em particular.”

Como metodologia para as pesquisas sobre alfabetismo, Street (1997) lança mão de uma abordagem que sobrepõe a análise do discurso ao método etnográfico. Ele busca na teoria antropológica contemporânea os subsídios que sustentam sua argumentação, pois recentes abordagens dentro da antropologia têm enfatizado a natureza dinâmica dos processos sociais e as mais amplas estruturas de relações de poder .Isto tem freqüentemente tomado a forma de exploração do conceito de ideologia e do discurso. Discurso, neste sentido, refere-se ao complexo de

conceitos, classificações e usos da linguagem, que caracteriza um subgrupo específico de uma formação ideológica.

Na sua proposição, o método precisa estar aliado a uma teoria lingüística que “concebe a linguagem essencialmente como um processo social”. É fundamental que a abordagem metodológica seja sensível ao contexto social, por isso Street (1997) propõe uma aliança entre teorias lingüísticas, que explorarão o objeto a partir da análise do discurso por um lado, e as teorias antropológicas que utilizarão o método etnográfico por outro. Para concluir, Street(1997), destaca o papel do contexto mais amplo nas pesquisas sobre o alfabetismo, propondo uma metodologia na interface entre a lingüística e a antropologia, já que para a compreensão deste contexto são necessários maiores conhecimentos sobre a cultura e a ideologia dos participantes dos eventos de alfabetismo e das próprias práticas alfabetistas. Nesta abordagem, é fundamental a compreensão de que o alfabetismo não pode ser separado da oralidade nem nos terrenos da coesão, nem da conexão, ou do que emprega a paralingüística como oposta aos aspectos léxicos da linguagem. Nem é verdade sugerir que a linguagem oral é mais fundada em situações sociais e de troca, enquanto a linguagem escrita permanece independente e autônoma. Partir desta compreensão para uma abordagem de pesquisa significa construir um trabalho positivo na educação, com a intenção de propor novas direções para a prática do alfabetismo.

A partir deste referencial onde se estabelecem as relações entre alfabetização e alfabetismo, e onde a polêmica entre diferentes modelos de alfabetismo toma corpo, é importante destacar algumas reflexões que se colocam para a pesquisa em questão.

Primeiro, em relação ao conceito de alfabetização.

A alfabetização como uma prática cultural desabsolutiza o papel da escola, expandido-se para o universo cultural dos sujeitos e dos grupos. Portanto não pode ser medida somente mediante os tempos e os espaços da escola. Neste sentido, urge pensar e planejar práticas alfabetizadoras que atravessem a rigidez de anos letivos e dos tempos escolares.

A dicotomia entre tornar os alunos letrados ou alfabetizados se origina na discussão sobre alfabetismos funcionais, que seriam aqueles que contemplam apenas os aspectos pragmáticos da escrita. Em um conceito amplo de alfabetização, conforme o colocado atualmente, esta dicotomia, a meu ver já está superada.

As práticas alfabetizadoras escolares mantêm seus pilares sobre uma única forma de alfabetismo, concebida, no caso da realidade investigada, a partir das perspectivas construtivistas e de um paradigma metodológico que supervaloriza a trajetória de construção de uma escrita alfabética, secundarizando práticas sociais de leitura e escrita.

As concepções construtivistas da alfabetização já apontavam para a superação das práticas descontextualizadas e artificiais na escola. Tal abordagem muito debateu as questões relacionadas à função social da escrita e da sua compreensão como um novo objeto conceitual, uma representação da linguagem.

Há uma oposição entre os aspectos apresentados por Calil e por Street em relação à linguagem. Para Calil(1996), mesmo sem as interações o sujeito é possuidor, é interlocutor de uma linguagem atravessada pela escrita em uma sociedade letrada. Para Street(1997) é essencial o papel das interações.

Street(1997) aponta a estreita relação entre alfabetização e escolarização. Destaca que as ênfases do alfabetismo moderno relacionam-se a um padrão da modernidade. Neste sentido, estar na escola pode significar a possibilidade de estar se apropriando de uma forma legitimada de alfabetismo ocidental.

Concordo que, muitas vezes, influenciados pelo modelo autônomo de alfabetismo os sujeitos contrariam sua experiência e conceituam suas práticas sociais como competências neutras, autônomas da divisão de procedimentos e papéis sociais.

Para mim, a divisão de procedimentos e papéis sociais ainda está relacionada à sociedade de classes, à exploração econômica, à acumulação de riquezas e à injustiça social, sobretudo, em tempos de globalização. Estamos na era da informação, e esta sociedade globalizada cada vez mais exige a” qualificação,

informação e titulação”, competências oriundas de um complexo processo de alfabetismo.

Os estudos sobre alfabetismo na perspectiva histórico-cultural não representam uma ruptura com a epistemologia de Freire, por exemplo, que já destacava o papel da cultura e da temporalidade no processo de alfabetização. Eles localizam e temporalizam os usos do alfabetismo, rompendo com grandes generalizações, e relativizam a influência da aquisição da escrita no desenvolvimento das formas modernas de organização social e do funcionamento psíquico.

Os pilares da alfabetização crítica de Freire estão relacionados a uma ruptura com a pretensa neutralidade da alfabetização/ escolarização assim, pode – se estabelecer uma relação entre as concepções de Street e de Freire quanto ao caráter ideológico do alfabetismo. Street crítica a escrita como uma tecnologia autônoma, enquanto Freire , diz que não há uma alfabetização ou educação neutra.

Soares (1998) também relaciona Freire e Street ao referir que,

Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder “revolucionário” do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. (Soares(1998, p. 76)

Para concluir este capítulo penso ser ainda necessário referir as duas principais categorias de funcionalidade do letramento distinguidas por Street(1984)

É necessária uma distinção entre as duas principais categorias de funcionalidade do letramento¹⁶: a primeira , de caráter econômico, relacionada com a produção e as condições de trabalho; a outra, de caráter cultural, relacionada com a transformação da consciência primária em consciência crítica (o processo de “conscientização) e com a ativa participação dos adultos em seu próprio desenvolvimento.”(Simpósio Internacional para o Letramento, citado em Street, 1984 p. 187, apud Soares, 1998, p. 77)

¹⁶ Magda Soares utiliza sempre a expressão Letramento para a tradução de literacy, ou seja, para o que estamos chamando de alfabetismo.

3.3.A aquisição da língua escrita: a discussão dos métodos

Vários são os estudos a respeito da trajetória dos métodos de alfabetização no Brasil, entretanto um dos estudos talvez mais representativos desta produção seja o de Mortatti (2000), ao investigar “Os Sentidos da Alfabetização”.

Segundo a autora uma das facetas mais visíveis da alfabetização em nosso país se encontra na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, desde o final do século XIX, vem se gerando tensas disputas sobre as melhores maneiras de ensinar a ler e escrever.

Segundo Mortatti (2006), a discussão em torno dos métodos de alfabetização se instaura a partir das relações que se estabelecem entre o processo de escolarização, advindo especialmente dos ideais republicanos, e a alfabetização. De acordo com a autora,

[...]com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”.No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados(p.2).

Para abordar um espaço de tempo tão significativo, desde o final do século XIX até os dias atuais, a autora propõe a divisão em quatro grandes blocos, mostrando que as dificuldades encontradas para se concretizarem as promessas da ação da escola sobre o cidadão, bem como a bem sucedida associação entre escola e alfabetização, não são exclusivas da nossa época.

Os blocos, identificados pela autora segundo um critério histórico, são os seguintes: a metodização do ensino de leitura

A metodização do ensino da leitura

Nas “aulas régias” até o final do império os tipos de escola e de ensino estavam fortemente vinculados ao empenho do professor. O ensino da leitura iniciava-se habitualmente com a leitura das chamadas “cartas de ABC e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos.

Para o ensino da leitura, eram utilizados, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Iniciava-se o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas.

A escrita se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

Para a autora o ano de 1876 pode ser considerado como marco fundamental nessa história, pois foi a data de publicação, em Portugal, da *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, escrita pelo poeta português João de Deus.

[...]o “método João de Deus” contido nessa cartilha passou a ser divulgado sistemática e programaticamente principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antonio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo. Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna lingüística da época e

consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras (MORTATTI, 2000, p.44).

Em princípio, o caráter científico atribuído a este método fez com que ele preponderasse sobre os demais, entretanto, não tardou para que começassem as disputas entre os defensores do "método João de Deus" e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos da soletração, fônico e da silabação. Não se pode negar, portanto, que esta disputa funda uma nova tradição: a de que o ensino da leitura envolve uma questão de método.

A institucionalização do método analítico

Sob a influência da reforma da instrução pública no estado de São Paulo (1890) e das experiências desenvolvidas junto à Escola Modelo anexa à Escola Normal de São Paulo passa a ser defendido o uso programático do método analítico para o ensino da leitura no Brasil.

Mortatti(2000) narra que “missões de professores” paulistas mediante a ocupação de cargos na administração da instrução pública paulista e a produção de instruções normativas, de cartilhas e de artigos em jornais e em revistas pedagógicas, contribuíram para a institucionalização do método analítico, tornando obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas, e influenciando sua adoção no restante do país.

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a "historieta"(MORTATTI, 2000, p.124).

A grande inovação subjacente ao método analítico residia na nova concepção de criança em que se apoiava. Influenciado pela pedagogia norte-americana

considerava o “caráter biopsicofisiológico da criança cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética.” (p.134.)

Por outro lado, ainda que as disputas em relação as formas de processuação do método se fizessem muito presentes , o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança.

A alfabetização sob medida

Segundo Mortatti (2000) a necessidade de novas urgências políticas e sociais da década de 20, aliada a autonomia didática provocada pela Reforma Sampaio Dória, fez com que muitos professores já resistentes à utilização do método analítico comesçassem a buscar novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita.

Assim ,neste período, as tensões em relação aos métodos são permanentes , entretanto, este é um momento onde surge à tentativa de conciliação entre os dois tipos básicos de métodos (sintéticos e analíticos) passando –se então a utilização dos métodos mistos ou ecléticos.

A adoção dos métodos mistos está baseada na tendência de relativizar a importância dos métodos por influência das “novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho”(idem p. 146).

Tais influências vão paulatinamente produzindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual “a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas”. Em função disto a leitura e escrita são concebidas somente em sua função

instrumental como habilidades visuais, auditivas e motoras disseminando-se, na ação docente , a idéia e a prática do "período preparatório".

Alfabetização: construtivismo e desmetodização

A partir da década de 1980, sob o impacto do fracasso da escola na alfabetização de crianças, as tradições a respeito das metodologias empregadas no ensino da leitura e da escrita voltam a ser questionadas , bem como as políticas sociais e educacionais.

Neste sentido, deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança se introduz no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro. Nas palavras de Mortatti(2006)

[...]o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma "revolução conceitual", demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.(MORTATTI,2006 p.10)

3.3.1.A Psicogênese da Língua Escrita

Para a concretização de uma prática de alfabetização que considera o aluno como sujeito capaz de construir conhecimentos sobre a realidade e de transformá-la, é condição entender como acontece a alfabetização, como o alfabetizando organiza mentalmente a caminhada de construção da leitura e da escrita.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1987) trouxeram uma grande contribuição para a compreensão do caminho que o sujeito percorre para construir o conhecimento da leitura e da escrita. Tais pesquisas demonstram que, para chegar a este conhecimento, o aluno organiza uma lógica, uma seqüência no pensamento, iniciando tal lógica no como deve se escrever e o que deve ser usado para se chegar a escrita.

Esses questionamentos, as suposições apresentadas para eles, são chamadas de hipóteses cognitivas. Quando um alfabetizando supõe que uma palavra, frase ou texto se escreve ou se lê de uma determinada forma, está colocando em prática uma hipótese que pode ser confirmada ou não. Quando esta não é confirmada, o alfabetizando passa a elaborar outra hipótese, desenvolvendo um processo de construção do sistema de escrita.

Os momentos de escrita do sujeito onde há dúvida, problematização, desafios, colocados por ele próprio, ou pelo educador, são momentos representativos de conflitos cognitivos. Em função desses conflitos, há necessidade permanente de desequilibrar as hipóteses cognitivas dos educandos, seja da leitura, seja da escrita da palavra para reequilibrá-las em níveis mais qualitativos.

O, dessa forma, processo respeita os tempos individuais, considerando as diferenças do grupo. É necessária a intervenção do educador, no sentido de desafiar tanto o processo do indivíduo como o do grupo, uma vez que aprender a ler e escrever é um processo tanto individual como coletivo.

Os alfabetizandos, ao iniciarem seu processo de alfabetização, encontram-se num nível de conhecimento da língua escrita e, ao interagirem com seus pares, com a intervenção construtiva do educador, realizam trocas cognitivas, avançando na elaboração da escrita e da leitura.

Nesta perspectiva, acontece uma apropriação do conhecimento, onde os processos de construção da língua escrita seguem caminhos diferentes. Assim sendo, não é possível levar em consideração unicamente o resultado, pois resultados semelhantes podem ser produzidos por diferentes processos, assim como processos semelhantes levar a produtos diversos.

Ferreiro e Teberosky (1987) nos apontam que o alfabetizando percorre várias fases para chegar à construção da escrita, referindo, as autoras, os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético.

Nível pré-silábico – esta é a fase onde a escrita reproduz letras e traços conhecidos. Escrever corresponde a reproduzir traços aleatórios. O alfabetizando “escreve”, rabisca, desenha e no momento de ler o que escreveu, expressa aquilo que desejaria ter escrito.

Nível silábico- este nível é caracterizado pela tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, o alfabetizando passa por um período de grande importância evolutiva: a hipótese de que cada letra corresponde a uma sílaba. Esta é uma hipótese falsa, mas necessária, pois o alfabetizando, ao escrever, fortalece sua capacidade de explicar a escrita, o que lhe prepara para enfrentar os novos conflitos que lhe exigirão a reformulação de suas hipóteses e, assim, chegar ao nível alfabético.

Nível silábico-alfabético – este é o nível em que o alfabetizando começa a perceber que é necessário escrever mais de uma letra para formar uma sílaba. Entretanto, ainda não está suficientemente seguro sobre a forma de escrever a sílaba nem conhece todas as sílabas de uma palavra, demonstrando muitas dúvidas. É comum trocar ou omitir letras ao escrever.

Nível alfabético – neste nível o alfabetizando percebe que para cada letra há um som correspondente e para cada grafia há um fonema. Isto caracteriza o que é denominado de fonetização da grafia. Escrever, agora, significa relacionar o som com as sílabas, com as palavras que escreve e fazer uma análise sonora dos fonemas.

3.3.2.O processamento cognitivo da leitura

As discussões sobre a aprendizagem da leitura e escrita vêm, há muito, se estendendo para além da questão dos métodos, dando-se destaque sobre a própria

compreensão do que é a leitura e de quais estruturas do cérebro estão ativadas quando uma criança aprende a ler.

Neste sentido a discussão acerca da leitura, tomando-se como ponto de partida a psicolingüística, tem recaído sobre o que chamamos de processamento cognitivo da leitura.

Segundo Coscarelli (2002), ler é uma função do cérebro, própria da espécie humana. É um instrumento que nos permite comunicar com os falantes da mesma forma que a língua. Nos permite adquirir um vasto conhecimento, enriquecendo o homem e colaborando nos processos de abstração. Entretanto, a leitura não pode ser concebida como um todo sem divisões.

Para o trabalho de ensino da língua escrita, e por conseqüência da leitura, é necessário que os professores reconheçam os processos envolvidos na leitura, para que seja possível trabalhar sistematicamente cada um deles.

De acordo com a autora, ler significa reconhecer visual e fonologicamente uma palavra, uma frase e um texto e para isto são necessários inteligência, memória, habilidades perceptivas e conhecimento da linguagem.

O ato de ler envolve quatro processadores: o processador ortográfico que diz respeito à maneira de escrever as palavras; o processador de palavras refere-se ao sentido de uma palavra; o processador fonológico refere-se à unidade menor que forma uma sílaba ou uma palavra; e o processador de contexto que se refere à sintaxe, ao papel de cada palavra numa frase, formando uma estrutura com um significado maior que a palavra, desenvolve noções lingüísticas e regras gramaticais.

Vejamos mais detalhadamente cada um destes processamentos:

Processamento Lexical

De acordo com Foss (1988 apud ALLIENDE,2005), o processamento lexical corresponde ao domínio da leitura no qual as palavras são identificadas como tal, é

onde são ativadas as informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas, e semânticas das palavras.

Neste processamento ocorrem as situações que podemos chamar de situações automáticas da leitura, onde o leitor maduro lê as palavras quase “sem querer”, pois já detém pleno domínio do processo de decodificação.

Processamento Sintático

Após a identificação das palavras, é necessário estruturá-las sintaticamente. Quando o leitor já possui habilidades de decodificação este também é um tipo de operação realizada muito rapidamente e sem o controle consciente do leitor. Quando se depara com situações que podem remeter a uma ambigüidade sintática, é comum que diminua a velocidade deste processamento tornando-o mais consciente.

Processamento semântico

Consiste na etapa da construção da coerência, ou do significado local, é onde é feita a análise das frases e das relações entre elas. A autora nos alerta que esta é uma etapa transitória, pois uma vez que são construídas as unidades de significado a “estrutura superficial é tirada da memória, ficando disponível apenas o significado” (COSCARRELLI, 2002, p. 9).

Processamento Fonológico

Um dos temas que mais tem sido debatido nos últimos anos se insere na área do processamento fonológico, isto é, dos sons de uma dada língua no processamento da linguagem oral e escrita. Nas últimas duas décadas a investigação realizada no domínio da leitura tem acentuado a importância das competências de processamento fonológico na aquisição das competências de leitura.

O termo *processamento fonológico* é usado para referir-se aos tipos de operações mentais em que o indivíduo faz uso da estrutura fonológica ou de sons de uma língua ao nível oral para aprender a decodificar a língua no plano escrito.

Wagner e Torgesen (1987 apud COSCARELLI, 2002), identificam, pelo menos, três tipos de processos fonológicos que estarão positivamente relacionados com o grau de aquisição das competências iniciais da leitura :

(1) a *consciência fonológica* , isto é, a consciência da estrutura dos sons da língua.

(2) a *recodificação fonológica no acesso ao léxico*, isto é, a recodificação de símbolos escritos num sistema representacional baseado em sons para, a partir da palavra escrita, chegar ao seu referente lexical.

(3) a *recodificação fonética na memória de trabalho*, isto é, a recodificação de símbolos escritos num sistema representacional baseado em sons para os manter eficientemente na memória de trabalho.

Assim, segundo esses estudiosos, quando são dadas tarefas de processamento fonológico às crianças não leitoras da educação infantil, tal como a tarefa de juntar segmentos da fala apresentados isoladamente, a sua realização é fortemente preditiva de como ela irá ler anos mais tarde. O mais interessante acerca desta relação é que, ao contrário da leitura, muitas das tarefas do processamento fonológico não envolvem letras ou símbolos visuais de qualquer espécie , mas apenas alguma manipulação de segmentos da fala apresentados oralmente.

Dos três tipos de competências fonológicas conhecidas, a mais frequentemente estudada tem sido a consciência fonológica.

Segundo Freitas (2002, p. 165), “ a consciência fonológica ou metafonologia é uma capacidade metalingüística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala”. São situações onde as crianças demonstram capacidades de manipular e julgar a estrutura sonora das palavras fazendo rimas , por exemplo, criando novas palavras.

Estudos mostram que hábeis leitores não necessitam mais do processador fonológico para entender o significado de uma palavra escrita. Assim como mostram também hábeis leitores que utilizam o processador fonológico das palavras que lêem.

Ao contrário, maus leitores apresentam dificuldades nos processadores visuais e/ou auditivos, cometendo distorções, inversões, trocas e omissões, as chamadas dislexias.

De acordo com Rossa (2002), ler envolve anatomicamente várias áreas do cérebro, portanto, requer uma certa maturação das estruturas corticais. É necessário, dessa forma, que a criança seja exposta a um volume de palavras no sentido de vocabulário e tenha um certo desenvolvimento auditivo e fonológico para sua aprendizagem. As crianças não nascem com esses conhecimentos. Vocabulário e conhecimento fonológico são aprendidos e quanto mais alto for o nível cultural e social do meio, tanto maior será essa maturação. Requer um certo tempo para que a criança adquira conhecimento das letras, da língua e do mundo dos sons.

Esses conhecimentos precisam formar um certo corpo neural. Grupos de sinapses em diferentes conexões formam assembléias neuronais, nas áreas específicas que depois se comunicam com as outras áreas vizinhas formando cadeias secundárias de processamentos neurais. Estes processos são dependentes de repetidos encontros de neurônios pela mesma espécie de estímulos.

Neste sentido, percebe-se que a idade não é a questão fundamental para o início da alfabetização, mas, sim, um certo amadurecimento fonológico e semântico, bem como interesse da criança. Isto ocorre entre as idades de 4-5-6 anos. Este amadurecimento se dá conforme as várias oportunidades de exposição da criança a estes estímulos. Da mesma forma que proporcionando estes estímulos, ajudamos o cérebro a se desenvolver.

Ainda segundo a autora, o reforço ou a formação de assembléias neuronais e áreas específicas depende da quantidade de “mesma espécie de estímulos”, reforçando a tese de que o cérebro aprende pela repetição. Reforçar cada área específica significa reforçar o número de estímulos da mesma espécie e classe.

Conforme o cérebro se desenvolve, parece mais compatível o ensino das pequenas unidades específicas, ou seja: fonemas e sílabas. Na seqüência, palavras e depois frases. Aliás, é assim também que se desenvolvem a fala e a linguagem da criança. É dessa forma que o cérebro funciona. Quando se ensina um fonema ou uma sílaba, estamos estimulando e ativando especificamente área primária visual e área primária auditiva.

Entretanto, embora destaque a importância de trabalhar com os sons em sala de aula, utilizando as capacidades das crianças quanto à fala, auxiliando-as a pensar sobre o som das palavras e a correspondência com o código escrito, Freitas (2002) alerta que isto não significa um retorno ou uma defesa a métodos passados baseados exclusivamente nos sons.

4. Políticas de Ciclos na perspectiva da Escola Cidadã como alternativa a exclusão

Apesar desse fardo cultural histórico, a rebeldia, o desejo de mudança, a resistência à opressão e a referência libertária dos povos mantém viva a idéia de liberdade, de emancipação do ser humano. A utopia vive. A cada gesto, a cada ato inovador, ela se realiza um pouco, alimentando os nossos sonhos de uma nova sociedade sustentada pela infinitude das potencialidades do ser humano para construir os seus caminhos. É com essa convicção, com essas energias que pensamos estar compartilhando uma proposta generosa, redentora, que a cada passo, repensa as relações de poder, transforma o Estado num instrumento público a serviço da inclusão, dos rejeitados, dos segregados e discriminados dos direitos mais elementares do ser humano. (AZEVEDO, 2000, P.27)

As palavras de José Clóvis de Azevedo exprimem as intenções com as quais se traduz a proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. Situando a política adotada na cidade de Porto Alegre a partir da eleição municipal de 1989, frente ao Estado e às políticas neoliberais dos anos 90, o então secretário municipal de educação, apresenta a Proposta pedagógica como resultado de um processo de democratização do Estado e da educação, colocando-se como alternativa explícita contra os processos de exclusão social.

Fruto das discussões promovidas nos Congressos Constituintes da Cidade, mencionados na apresentação deste trabalho, o princípio da educação inclusiva se expressa :

[...]no compromisso coletivo assumido pela Rede, de buscar a superação dos mecanismos de exclusão da própria instituição escolar, a avaliação emancipatória como instrumento de intervenção pedagógica, visando a garantia de aprendizagem, em oposição à avaliação classificatória e excludente, a visão da escola como um pólo cultural, isto é, espaço articulador do contexto sociocultural, como ponto de apoio e mediação para a construção do conhecimento em interação com o conhecimento científico acumulado, a idéia da aprendizagem continuada e da não repetência, a escola como espaço de trabalho coletivo, a superação da concepção que considera o tempo da aprendizagem como o ano civil, a sanção recíproca como método da construção da disciplina no espaço escolar e o princípio da participação como instrumento principal de construção do conhecimento e formação da cidadania (idem p. 44).

Pautada nos princípios da Escola Cidadã elencados acima , a rede municipal de Porto Alegre, busca a reorganização do ensino , criando novos espaços e tempos e rompendo com a organização seriada da escola tradicional. Para tanto parte da experiência referência com Ciclos de Formação desenvolvida, a partir de 1995, na Escola Monte Cristo.

Antes, entretanto , de situarmos o contexto dos ciclos na rede municipal de Porto Alegre, vejamos o contexto histórico e político em que se inserem estas propostas.

4.1. Buscando compreender a política de ciclos

Para contextualização histórica e compreensão da natureza da política de ciclos que tem influenciado inúmeras alternativas em todo país , utilizei o trabalho de Mainardes(2007) Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.

Os referenciais teóricos usados por Mainardes tratam dos “ciclos de políticas” formulado por Stephen Ball e colaboradores (2007 p. 23) A perspectiva de análise dos ciclos das políticas permite, segundo o autor, compreender a trajetória da política implementada desde as suas origens até o contexto da prática.

Visando adotar a perspectiva dos ciclos de políticas como referencial de análise Mainardes(2007) apresenta revisão de literatura com um panorama geral sobre as pesquisas em políticas educacionais no Brasil .A partir deste panorama conclui que : as pesquisas ainda tem promovido uma separação entre formulação e implementação das políticas, os poucos estudos sobre as trajetórias de implantação tendem a ser mais descritivos e exploratórios do que analíticos, quase não aparece a noção de um ciclo de políticas nas pesquisas, há uma forte tendência de pesquisas de cunho teórico , além do desequilíbrio entre micro e macro abordagens(p.26). Nesta lógica , o autor defende a abordagem dos ciclos de política como um referencial analítico para o estudo das políticas educacionais.

Dentre os vários aspectos apresentados na abordagem dos ciclos de política , um deles que se adequa muito ao estudo proposto é o que diz respeito à caracterização do processo político como ciclo contínuo constituído por “três arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso”(MAINARDES, 2007 p.27)

Estas arenas são substituídas mais tarde por termos mais flexíveis , ou refinados , os quais podem descrever os contextos desta política: o contexto de influência, o da produção do texto e o da prática.

No contexto da influência geralmente é onde são geradas as políticas, onde são produzidos os discursos políticos. Aqui atuam as disputas pelas finalidades sociais, concepções de educação, entre outras.

Os dois primeiros contextos(da influência e da produção do texto) tem relação muito próxima , porém nem sempre evidente ou simples. A produção do texto evidencia interesses geralmente mais articulados com a linguagem do interesse público mais geral. O que faz com que tais textos não sejam necessariamente claros e coerentes, e até mesmo contraditórios.

Já o “contexto da prática é onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde ela produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”(MAINARDES, 2007 p. 30)

Para Mainardes, a compreensão dos ciclos de políticas , aliada a análise do resgate histórico da produção do discurso sobre da escola em Ciclos é fundamental na distinção das propostas identificadas com políticas progressistas alternativas aos processos de exclusão escolar e social daquelas políticas vinculadas às políticas neoliberais , onde a promoção automática vincula-se ao progresso e a redução de recursos financeiros.

É neste sentido que nos compete compreender a proposta dos Ciclos de Formação inserida no Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã , como uma política emancipatória gerada em um contexto de influência “inspirado por uma visão de Estado público a serviço dos interesses da cidadania”, empenhando na criação

de mecanismos de desprivatização e democratização e contrariando a hegemonia neoliberal dos anos 90 (AZEVEDO, 2000, p. 31).

Por outro lado, a própria revisão de literatura nos levará a identificar outras propostas de organizar curricular em Ciclos geradas em um contexto de influência neoliberal por recomendação das agências internacionais como Banco Mundial , a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), UNESCO , uma vez que a racionalização do fluxo escolar e conseqüente redução das taxas de reprovação trazem impactos financeiros significativos (MAINARDES, 2007 p. 99).

4.2. A escola organizada em Ciclos

Para compreendermos o que acontece com a escola e seus anseios por mudanças - que hoje suscitam a idéia dos ciclos - é importante resgatar fatos da história.

Segundo Prado (apud DALBEN, 2003, p. 40), o primeiro grupo escolar brasileiro foi construído em São Paulo em 1893, conforme o modelo criado na Inglaterra em 1870. Ele instituía a idéia de série e a classificação das turmas – e foi fortemente atacado pelos mestres da época. Afinal, a autoridade saía do professor para a escola, surgia a figura do diretor e o trabalho docente passava a ser fiscalizado. Neste contexto , a principal queixa dos mestres era de que a seriação acabaria com a atenção individualizada, pois os alunos estariam sujeitos à mesma exposição, com expectativa de resultados semelhantes. Antes, desta "inovação" as classes tinham alunos em diversos níveis, tal qual numa sala multisseriada – ainda que a transmissão de conhecimentos se fizesse por meio da memorização e os castigos fossem constantes.

Esta idéia da seriação permitiu dar o primeiro passo rumo à expansão do ensino no Brasil, além de abrir às mulheres um mercado de trabalho. Um século depois, quando o Ensino Fundamental está quase universalizado e vivemos numa sociedade que valoriza cada vez mais a informação e o conhecimento, os ciclos podem representar um passo tão grande quanto aquele.

Segundo Sá e Mitrulis (1999) , pesquisadoras da Universidade de São Paulo, em 1954 de cada 100 crianças brasileiras matriculadas na 1ª série, apenas 16 concluíam as quatro primeiras séries em quatro anos. Nesta época o país tem os índices de retenção mais elevados da América Latina: 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série.

Em 1957 Anísio Teixeira (apud SÁ E MITRULIS, 1999 p.35). afirma: “As inteligências que se ajustam ao ensino formal são as do tipo médio, excessivamente plástico e passivo. Os verdadeiramente capazes são desencorajados”. E ele propõe como solução a suspensão do regime de reprovação.

No Rio Grande do Sul, já em meados de 1958 vigora uma modalidade de progressão continuada, criando nestas classes a recuperação. Os alunos que avançam bem voltam às turmas de origem. Os outros podem continuar a escolarização no próprio ritmo, com este tipo de atendimento.

Em 1962 aumentam as críticas para a reprovação, e o crítico Lauro de Oliveira Lima afirma: “Queiramos ou não, a reprovação é sinal de ineficiência do sistema escolar e de incapacidade do Magistério, salvo se estivermos nos limites da anormalidade” (PRADO apud DALBEN, 2003, p. 42).

Nesta mesma lógica, por volta de 1968 o estado de Pernambuco organiza o currículo em seis níveis de escolaridade, com a possibilidade de avanço em qualquer época do ano. Em São Paulo a escola primária divide-se em dois ciclos, com promoção automática da 1ª para a 2ª série e da 3ª para a 4ª série.

Juiz de Fora no estado de Minas Gerais implantou em 1970, em caráter experimental até 1973, o regimento de ciclos. Ao final da experiência e evasão haviam caído. Nesta mesma época em que esse modelo ainda era muito criticado, Santa Catarina adere aos ciclos até 1983.

Com a chegada da década de 80, diversos estados governados por oposicionistas ao regime militar, como Paraná, São Paulo e Minas Gerais, em 1982 implantam o ciclo básico, eliminando o gargalo histórico de exclusão na passagem da 1ª para a 2ª série.

Na década de 80, estimulados pela lenta abertura política e reorganização do estado democrático, vários Estados e Municípios reestruturaram o ensino fundamental a partir das séries iniciais.

Esse processo de reorganização, que tinha como objetivo político minimizar o problema da repetência e da evasão escolar adotou como princípio norteador à flexibilização da seriação, o que abriria a possibilidade de o currículo ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior e permitiria respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 59).

Chegando a década de 90, em 1992 na cidade de São Paulo, sob o comando de Paulo Freire, as oito séries são divididas em três ciclos de ensino. O mesmo ocorre em Belém. E no estado do Rio de Janeiro o bloco único entra em cena, apoiado na idéia da escola de tempo integral nos Cieps.

Pouco depois, após tantos sinais das necessidades de mudança, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) possibilita, em seu artigo 23, a organização do ensino por ciclos de aprendizagem, acrescentando que “a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos”. A promulgação da lei serve como incentivo para adoção do sistema em diversas redes, bem como para a regulamentação das inúmeras experiências pedagógicas espalhadas pelo país.

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1997, p. 59).

Cabe esclarecer, entretanto que a forma de organizar os anos escolares em ciclos, não é a mesma em todos os Sistemas Educacionais. Existem estados brasileiros onde todos os estabelecimentos de ensino são organizados em ciclos, e inclusive todos os anos do Ensino Fundamental e Médio funcionam por ciclos.

Já é possível observar estados inteiros organizando em ciclos o Ensino Fundamental, como é o caso do estado brasileiro o Mato Grosso, que também organiza o ensino em três ciclos. Segundo dados da Secretaria de Educação do estado do Mato Grosso, que podem ser consultados em página na rede, seus ciclos têm os mesmos nomes dos de Porto Alegre – que são citados por Krug (2001, p. 24) – ; mas além de reorganizar as turmas pelas fases do desenvolvimento, dentro de cada ciclo há outras três fases que se organizam conforme as idades.

Em 1995, Porto Alegre dá início à experiência da “Escola Cidadã”, tendo os ciclos como opção para sua organização curricular . No mesmo ano Blumenau no Estado de Santa Catarina, cria a “Escola sem Fronteiras”, e o estado de São Paulo adota amplamente a progressão continuada.

Entre 1997 e 2001, em Belém do Pará, é realizada a implantação do Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana, focalizando escolas por sua realidade social interna, a partir das percepções das professoras em relação aos processos de mudança e reformas educacionais. Conforme Dalben (2004, p. 233), "a Escola Cabana constitui um projeto político implantado na rede de escolas municipais após um período de implantação de Ciclos Básicos (as antigas 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental formaram um único bloco, um único período, garantindo a permanência do aluno nesse ciclo sem interrupção no seu processo de aprendizagem, isto é, sem reprovação)".

Segundo a autora a Escola Cabana organiza a Educação Fundamental em ciclos de formação e busca rompimento com a lógica fragmentada do processo escolar e flexibilização dos tempos de aprender-ensinar-desenvolver para possibilitar uma formação global humanizadora.

Em pesquisa recente Dalben (2004) também discute a difusão cada vez maior da Escola Plural a qual objetiva um ensino que procura privilegiar o que é mais significativo em cada período da formação dos sujeitos. Tal proposta considera material escolar aqueles saberes e valores que fazem parte do dia-a-dia de cada um. Aponta como foco educativo a formação da identidade social procurando situar o aluno como um sujeito sócio-cultural, salientando-o naquilo que lhe é particular.

Neste contexto, os ciclos assimilam a concepção de avaliação escolar como um processo fundante e contínuo do trabalho docente, visando a uma intervenção conveniente e significativa para estimular aprendizagens e desejos pelo conhecimento do meio ambiente e da vida social (DALBEN, p. 2004, p. 219).

Perrenoud (2004, p. 18) defende, como condições necessárias para o desenvolvimento de ciclos nas escolas, as seguintes: definir as etapas mais compatíveis com as unidades de progressão das aprendizagens; permitir um planejamento mais maleável das progressões e uma diversificação das trajetórias; favorecer uma maior flexibilidade para incorporação diferenciada aos alunos, em diversos tipos de grupos e de dispositivos didáticos; assegurar maior continuidade de uma coerência mais forte, com a responsabilidade de uma equipe por vários anos; e perseguir os objetivos de aprendizagem referente à vários anos, que constituem referências essenciais para todos e orientam o trabalho dos professores.

4.2.Situando o objeto de estudo a partir da revisão de literatura

Desde a adoção de formas alternativas de organização dos espaços e tempos escolares, ao longo da década de 90, talvez a adoção dos Ciclos tenha sido uma das mais polêmicas. A seguir explorarei a revisão de literatura existente sobre o tema.

Segundo Mainardes (2006), "de 1987 a 2004, 147 textos sobre escolaridade em ciclos no Brasil foram produzidos (37 teses e dissertações, 10 livros, 38 capítulos de livros e 62 artigos). A maioria desses textos foi escrito em língua portuguesa (143) e apenas quatro em língua inglesa (Gandin, 2002; Gandin; Apple, 2002a; 2002b; Mainardes, 2004). Os programas mais abordados foram o Ciclo Básico de Alfabetização no Estado de São Paulo (24 textos) e em Minas Gerais (13 textos), o Projeto Escola Cidadã (24 textos) e o Projeto Escola Plural (21 textos)"

Ao longo desta revisão de literatura fica explícita a diferença entre propostas e programas organizados em ciclos e o regime de progressão continuada. Tanto Mainardes(2006) como Freitas (2003) explicitam que a concepção das propostas de

organização em ciclos são vinculados a projetos de uma vertente progressista da educação brasileira. Para Freitas (2003, p. 9) "a primeira exige uma proposta global de redefinição dos espaços e tempos da escola, enquanto a segunda é instrumental , destina-se a viabilizar o fluxo dos alunos e tentar melhorar sua aprendizagem como medidas de apoio".

Para Mainardes (2006), ainda dentro do que pode ser considerado uma versão progressista, é necessário reconhecer as diferenças entre propostas de ciclos de aprendizagem e ciclos de formação. Para o autor , os programas de ciclos de formação representam uma ruptura mais radical, eliminando totalmente a reprovação no ensino fundamental. Os ciclos de aprendizagem, por outro lado , representariam "uma ruptura menos radical, seja mantendo a reprovação no final de ciclos de dois ou três anos ou propondo mudanças mais superficiais no currículo e orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem"(p. 13). Nestes casos, o que tem se observado é a implantação, de certa forma equivocada da proposta gerando simplesmente o regime de progressão continuada.

Na revisão de literatura que realizou , o autor considerou a maioria dos textos(91) irrelevantes e que pouco contribuíram para a análise de como as políticas tem sido implementadas no Brasil, pois estes textos são compostos por comentários, críticas ou exploração de aspectos teóricos.

Segundo Mainardes (idem , p.15),

Os textos incluídos nesta revisão podem ser divididos em cinco categorias, de acordo com a abordagem: (a) discussão de aspectos teóricos referentes à escola em ciclos (67 textos); (b) geração e formulação de políticas (30 textos); (c) implementação de políticas (27 textos); (d) resultados das políticas e impacto no desempenho de alunos (20 textos); e (e) revisão de literatura (3 textos).

Conforme pode-se perceber já é ampla a literatura sobre o tema e com variação significativa das abordagens. Entretanto, considerando a especificidade do estudo que proponho, me deterei mais na análise dos textos relacionados aos resultados das políticas e ao impacto no desempenho dos alunos, bem como nas teses e dissertações focalizadas na análise da proposta da Escola Cidadã de Porto

Alegre. Dentre elas destacam-se : Fernandes(2003), Glória e Mafra(2004) , Oliveira(2002), Rodriguez (2002) e Xavier (2004).

Fernandes(2003) a qual enfatiza que as justificativas presentes na literatura, tanto nos textos oficiais das propostas políticas, quanto nos textos de formulações teóricas, colocam os ciclos como propiciadores de uma escola mais inclusiva, democrática, de uma escola com nova relação com o conhecimento, com uma lógica menos linear. Para autora ,no entanto, na maior parte das experiências, os ciclos não passam de uma forma de reorganização das séries, sem alterar de forma substancial essa concepção de escolarização seriada, tão arraigada em nossa cultura institucional. Ela ainda afirma que as maneiras de viabilização dos ciclos nas diferentes experiências, ainda não romperam com a lógica seriada, na medida em que não consideram simultaneamente, as demais alterações necessárias, mudanças essas que passam pela incorporação de novo *habitus*, ou seja, as mudanças seriam bem mais profundas nas práticas docentes e no cotidiano das escolas.

Para concluir, a pesquisadora alerta que a seriação e a reprovação não podem, sozinhas, serem tomadas como a causa do fracasso escolar e, em contrapartida, o ciclo e a promoção serem tomados como a grande solução para esse problema – como muitas políticas educacionais sustentam. A escola deve, em seu conjunto, ser analisada e talvez assim, diante de mudanças estruturais possamos tratar o que entendemos por fracasso escolar: não só altas taxas de evasão e repetência, mas a falta de cumprimento dessa instituição com a sua função social.

Já a pesquisa de Glória e Mafra(2004) traz como conclusão que o princípio da não-retenção, no âmbito da escola pesquisada, não consegue desfazer, por si mesma, os nós imbricados no sistema de ensino e reverter o quadro de exclusão que ainda persiste. Sem que os processos de ensino, as práticas pedagógicas e as estratégias escolares se reformulem para adquirirem contornos menos punitivos, seletivos e excludentes, o avanço certamente se mostrará limitado a uma escola que exclui menos, mas que continua excluindo.

Oliveira(2002) foca seus estudos na atuação das professoras dos Laboratórios de Aprendizagem, os quais são apontados na proposta como

importantes instrumentos de auxílio no acompanhamento dos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem . Sua pesquisa entretanto , concluiu que o "Laboratório de Aprendizagem tem se mostrado eficaz apenas parcialmente, na sua função de resgatar o aluno com defasagem de aprendizagem .A prática, muitas vezes , esbarra numa concepção positivista, cartesiana,impregnada nas instituições e nos professores do coletivo da escola".

A pesquisa de Rodriguez (2002) busca compreender os impactos da implantação dos ciclos em uma escola da rede municipal de Porto Alegre sobre a perspectiva das professoras levantando elementos acerca do currículo, da prática pedagógica e da avaliação. Como conclusão, perceberam-se alguns entraves na implantação da nova proposta na escola investigada, relacionados, principalmente, à ausência de uma assessoria qualificada, por parte da SMED, e à definição do processo de avaliação. Destacam-se, entre outros obstáculos, a não-retenção dos alunos ao final do ano letivo condicionante do envolvimento de professores e alunos com o processo ensino-aprendizagem.

Por fim, a pesquisa de Xavier (2004) a qual investigou as implicações da organização administrativa, do planejamento pedagógico e da construção democrática de normas de convivência na comunidade escolar nas questões disciplinares e no aproveitamento escolar dos alunos e das alunas na escola. Nesta pesquisa a principal constatação foi a de que o investimento na organização administrativa e pedagógica, bem como a ampliação dos espaços de participação na gestão da escola é fator importante, mas não suficiente, para a otimização do rendimento escolar e minimização dos problemas de convivência institucional. A partir destas constatações a pesquisa foca-se nas Turmas de Progressão dando especial destaque às questões culturais , aos novos valores da população estudantil. Nas reflexões conclusivas, a autora traz importantes elementos que se articulam significativamente ao tema proposta na minha pesquisa:

As políticas de inclusão [...] vêm abrindo espaço para os chamados "anormais"- os que escapam à normalidade referidos por Foucault(1997) - e para os "estranhos" de Baumann(1998) - os que escapam à ordem, os "fora de lugar"[...] A questão não é mais se livrar dos estranhos, mas como conviver com a alteridade, diária e permanente. Não estão eles nas escolas públicas ,nas turmas de progressão , nos laboratórios de aprendizagem, nas salas de integração e recursos, tentando ser aceitos nas Turmas Regulares

dos Ciclos, mas , na maioria das vezes, sendo **mantidos** e vistos como estranhos?(XAVIER, 2004, p. 184)

4.3.Situando a problemática de pesquisa na Rede Municipal de Porto Alegre/RS

A rede Municipal de Porto Alegre adota a organização da escola por Ciclos de Formação em 1995, como alternativa política-pedagógica em consequência dos princípios da Escola Cidadã formulados no Congresso de Educação da Cidade ocorrido no mesmo ano. Neste Congresso foi escrita a carta de educação da cidade de Porto Alegre, a qual contou com 100 princípios formulados a partir de ampla discussão entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Respondendo às questões :Qual escola temos? E qual escola queremos? Articulados aos quatro eixos:currículo, princípios de convivência, gestão escolar e avaliação, as reuniões regionais prévias ao Congresso foram tecendo conteúdos a formulação dos 100 princípios de educação da cidade.

Dentre os vários princípios, os relatados a seguir, serviram de base para a construção da proposta de reorganização dos espaços e dos tempos da escola municipal de Porto Alegre:

O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com eles seus conflitos, invenções , curiosidades,desejos,respeitando-o como um ser que pensa diferente,respeitando sua individualidade.(SMED,1995, Princípio 40)

currículo que acolha a diversidade , que explicita e trabalhe esta diferenças,garantindo a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades,ao mesmo tempo em que aproveita o contato com essas diferenças para questionar o seu próprio modo de ser(SMED,1995, Princípio 37).

O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas propiciando uma ação pedagógica dialética, onde se efetive a construção do conhecimento, e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da comunidade escolar, tanto do(a) professor(a), da(o) aluna(o), quanto do (a) pai/mãe e do funcionário(a), através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela curiosidade científica,de forma dinâmica, criativa, espontânea, comprometida, autônoma, contextualizada, prazerosa,desafiadora, roiginal e lúdica... (SMED,1995, Princípio 39)

Amparando-se nestes princípios são propostos os Ciclos de Formação, os quais se distinguem dos Ciclos de Aprendizagem, pois estabelecem estreita relação com fases do desenvolvimento, considerando, em especial três grandes fases¹⁷: infância, pré-adolescência e adolescência. Nesta lógica a estrutura curricular da escola por Ciclos de Formação está organizada em três grandes Ciclos, com três anos de duração cada um:

- I Ciclo de Formação: dos 6 aos 8 anos e 11 meses.
- II Ciclo de Formação: dos 9 aos 11 anos e 11 meses.
- III Ciclo de Formação: dos 12 aos 14 anos e 11 meses.

O principal critério para enturmação dos alunos em cada ano ciclo está baseado na faixa etária. As experiências anteriores de escolarização devem ser considerados critérios secundários. Assim, considerando-os o grande número de escolas novas na rede nos últimos dez anos localizadas em regiões da cidade com significativa precariedade de oferta de escolarização, não é rara a situação em que para muitos alunos a entrada na escola municipal significa sua primeira experiência na escola.

Neste sentido, visando atender os alunos que se encontram em defasagem de idade em relação ao ano ciclo que deveriam frequentar foram criadas as Turmas de Progressão.

No Quadro 2 se pode visualizar a organização das diferentes turmas, considerando-se a base curricular, o número e a qualificação dos professores responsáveis por cada ciclo e ano-ciclo, bem como a oferta de mecanismos de apoio aos processos de aprendizagem.

¹⁷ Embora frequentemente referidas na literatura, considero estas três grandes fases da vida bastante questionáveis, sobretudo se vinculadas especificamente com as faixas etárias. Penso ser um dos aspectos de maior fragilidade e vulnerabilidade da proposta, mas discutirei esta questão posteriormente, quando da análise das experiências no cotidiano da escola.

Quadro 2-Estrutura Geral dos Ciclos de Formação, base curricular, corpo docente e mecanismos de apoio

Faixa Etária	Anos/Turmas/nº alunos	Corpo Docente		Apoios	
		Áreas/Disciplinas/CH			
I Ciclo					
6 anos aos 8 anos e 11 meses	A10 – 25 A20 – 25 A30 – 28	*Generalistas (Séries Iniciais, Ed. Infantil, Pedagogia, Magistério) *Ed. Física (2h) *Arte-Educação (2h) *Volante		*Volância de Aprendizagem *Oficinas *SIR (Sala de Integração e Recursos)	
Além dos 9 anos	AP – 20 Turma de Progressão	idem		idem	
II Ciclo					
9 anos aos 11 anos e 11 meses	B10 – 30 B20 – 32 B30 – 32	Duplas: L. Portuguesa e Socio-históricas, Mat. E Ciências, Art. Ed. (2), E. Fís. (2), L. Est. (2) Volante		Unidocente: Generalista, Art. Ed (2h), Ed. Fís. (2), L. Estr. (2), Volância	idem
Acima dos 12 anos	BP-20 Turma de Progressão	idem		idem	idem
III Ciclo					
Dos 12 anos aos 14 anos e 11 meses	C10 – 35 C20 – 35 C30 – 35	L. Portuguesa – 3h ,L. Estrangeira – 2h, Arte Educação – 3h, Matemática – 3h, Ciências – 3h, História – 3h, Geografia – 3h, Ed. Física – 3h, Filosofia – 2h 25 períodos		Laboratórios (em discussão) Oficina Temáticas	
Acima dos 15 anos	CP - 20	idem	Projetos Alternativos: ■ Unidocência L. E./ Art. Ed./ Ed. Física ■ Duplas + L.E/ Art. Ed/ Ed. Física	Laboratório de Aprendizagem * SIR – Possibilidade de Certificação Específica (alunos NEE)	

Na proposta dos Ciclos a "avaliação é um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica e investigativa cujas informações propiciam o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo do Ciclo mesmo da escola,

no sentido de avançar no entendimento e no desenvolvimento do processo de aprendizagem”(SMED.1996, p.51). A partir desta lógica é previsto o avanço progressivo do aluno , identificado sob várias formas de progressão.

Segundo regimento de referência da Escola Cidadã, regimento este outorgado em 44 escolas da Rede Municipal de Porto Alegre:

Todo educando terá assegurado o direito à **continuidade** e terminalidade de estudos ,devendo **acompanhar o avanço de sua turma** e quando apresentar dificuldades de aprendizagem, participará de atividades planejadas pelo conjunto das pessoas envolvidas na ação pedagógica, supervisionada pelo Laboratório de Aprendizagem durante o tempo necessário e definido pelo plano didático-pedagógico de apoio.

caberá à escola garantir ao educando o acesso a todos os serviços que possui para a evolução de suas aprendizagens. A escola deverá buscar, quando necessário, recursos em outras secretarias/instituições, visando garantir este processo.

O processo avaliativo **não anula o acúmulo de conhecimento do aluno**. A escola proporcionará condições de avanço e progressão, pois **não considera a reprovação ou retenção de educando de ano para ano, nem de ciclo para ciclo.**(SMED, 1996, p. 45)

Minha experiência em várias frentes de atuação na Rede Municipal ao longo dos 14 anos de exercício profissional ,tem me mostrado que, em muitos casos, a garantia do avanço previsto no regimento escolar não tem se efetivado. Por isto não discuto os aspectos pesquisados por LINCH(2002) na análise dos movimentos de exclusão oculta. Minha preocupação está direcionada ao que poderíamos chamar de movimentos de exclusão explícita, considerando o quadro de resultados finais de várias escolas nos últimos cinco anos. Ou seja , embora a proposta traga a garantia do avanço progressivo do aluno, sem a previsão de retenções ao final de cada ano-ciclo e de ciclo para ciclo, os números têm mostrado uma realidade bastante diferente.

Já no Gráfico 1 , na introdução deste trabalho, podemos observar a discrepância entre a proposta real e o percentual de aprovações nas escolas.É bem verdade que, no percentual de aprovação, pode-se excluir as situações de evasão

e de "reprovação" por infreqüência, mas de qualquer forma a investigação sobre os alunos que ficam mantidos entre os ciclos já se apresenta como dado preocupante. Se além disto , focarmos nossa atenção para os alunos que ficam mantidos entre os anos-ciclos, veremos a urgência da pesquisa proposta e a necessidade da reflexão sobre a exclusão/inclusão nos processos de alfabetização.

O Quadro 4, montando a partir dos processos de enturmação nas escolas de ensino nos anos de 2005, 2006 e 2007 aponta importantes indícios para a análise dos processos de exclusão por conhecimento nos processos de alfabetização.

A partir da análise destes resultados se pode observar um aumento significativo nas manutenções/reprovações em classes de A20, demonstrando o conflito político-pedagógico pelo qual tem passado a rede municipal , quando da discussão da avaliação nos processos de alfabetização. O elevado número de manutenções em A20 tem representado uma ruptura com a proposta de um Ciclo de Formação,a qual defende maior tempo para a aprendizagens, sobretudo , as relacionadas à aquisição da leitura e da escrita.

Na discussão dos processos de exclusão destaca-se a explicitação do fenômeno da exclusão por conhecimento, ou seja , o aluno não é mais excluído socialmente pois tem acesso à instituição escolar. Não é mais excluído culturalmente, pois em função dos fenômenos da globalização, do consumo e da mídia ,tem acesso aos mais variados bens materiais e culturais, todavia é excluído nos próprios processos de conhecimento. Por outro lado , o discurso docente baseado na manutenção para inclusão¹⁸ demonstra , em certa medida, uma incompreensão dos fenômenos de exclusão social os quais refletem os processos de migrações urbanas, as quais geram a circulação dos alunos por diferentes instituições escolares do poder público e formação de vínculos diferenciados, tanto com a instituição quanto com os processos de aprendizagem .

O aumento do número de manutenções nas classes de A20 pode também revelar que os critérios de avaliação estão baseados em uma concepção restrita de

¹⁸ Ao longo da coleta de dados, apresento elementos onde as manutenções são justificadas como uma forma de inclusão, uma vez que a grande maioria dos docentes afirma que o aluno que avança sem as "condições" mínimas, não pode ser considerado incluído. Pelo contrário, sofre formas de exclusão mais significativas do que a reprovação.

alfabetização, os quais evidenciam o distanciamento da escola da realidade e das condições de vida do aluno da escola pública de periferia. Nesta lógica, passo a inferir sobre as formas de resistência, por parte do corpo docente à compreensão da escola enquanto instituição inclusiva, de direitos e não classificatória.

Por outro lado, percebe-se uma compreensão diferenciada dos processos de avaliação escolar, uma vez que a reprovação escolar tem surgido como possibilidade de inclusão e garantias de aprendizagem. O fenômeno da manutenção/retenção nas escolas por Ciclos, talvez possa representar a possibilidade do envolvimento mais sistemático com a realidade e as condições de aprendizagem do aluno e da comunidade. Diferente da mera reprovação classificatória, a manutenção/retenção implica em ampla discussão do coletivo dos professores, associados¹⁹ a assessoria pedagógica da secretaria municipal de educação, além da participação da família e da reflexão do próprio aluno sobre seu processo de aprendizagem.

¹⁹ Ainda que em situações de conflitos e enfrentamentos.

5.Modus Operandi

A pesquisa problematiza os processos de exclusão por conhecimento em alfabetização tendo como lócus de investigação a Proposta Político – Pedagógica da Escola Cidadã da rede municipal de Porto Alegre/Rs, organizada sob a forma de Ciclos de Formação, uma vez que esta se apresenta com uma política pública alternativa à exclusão.

5.1 Objetivos da Pesquisa e Natureza do Estudo

5.1.1.Objetivo Geral

O presente estudo teve, como **objetivo geral**, investigar de que forma a conjugação entre as dimensões **metodológicas**, considerando-se os paradigmas que orientam as práticas docentes em relação ao ensino da leitura e da escrita; **sócio-antropológicas**, partindo das concepções docentes acerca das relações entre o contexto social, a escola e a aprendizagem e **político-pedagógicas**, tendo em vista a implantação e o desenvolvimento da proposta dos Ciclos de Formação em Porto Alegre/RS , produzem ou não, exclusões por conhecimento, em especial nos processos de alfabetização inicial.

5.1.2.Objetivos Específicos:

Para atingir o objetivo proposto apresento a seguir os objetivos específicos da investigação ,aliados as respectivas estratégias metodológicas e questões de pesquisa.

1.Analisar os índices de desempenho das classes do segundo ano do I Ciclo das escolas da rede municipal de Porto Alegre nos anos de 2005, 2006 e 2007, visando identificar a evolução dos processos de manutenção e a produção , ou não, de exclusões.

1.1. Identificar escolas com maior índice de manutenções em A20;

1.1.1. Reconhecer as circunstâncias que produzem **maior** número de manutenções mediante entrevistas com docentes e coordenação pedagógica.

1.1.2. Analisar o impacto destas manutenções no sentimento e no desempenho das crianças mantidas que freqüentam novamente classes de segundo ano, mediante entrevistas com crianças mantidas.

1.1.3. Identificar, mediante entrevistas, a compreensão das crianças sobre a reprovação/fracasso escolar;

1.1.4. Caracterizar o nível do desempenho em alfabetização das crianças mantidas em classes de segundo ano, por meio de instrumentos de avaliação de consciência fonológica, hipóteses de escrita e compreensão leitora.

1.2. Identificar escolas com menor índice de manutenções em A20:

1.2.1 Reconhecer as circunstâncias que produzem sucesso no avanço²⁰ dos alunos do segundo ano, mediante entrevistas com docentes e coordenação pedagógica.

1.2.2. Analisar o impacto do avanço progressivo no sentimento e no desempenho das crianças que freqüentam classes de terceiro ano, mediante entrevistas com crianças promovidas para o terceiro ano.

1.2.3. Caracterizar o nível do desempenho em alfabetização das crianças promovidas com alguma dificuldade para classes do terceiro ano , por meio de instrumentos de avaliação de consciência fonológica, hipóteses de escrita e compreensão leitora.

1.3. Analisar os critérios propostos pelas escolas para enturmação dos alunos do I Ciclo , relacionando-os aos à evolução dos índices de manutenção.

²⁰ Sucesso no avanço não caracteriza, necessariamente, sucesso na aprendizagem.

1.3.1 Relacionar os critérios para enturmação ao paradigma metodológico que sustenta as práticas pedagógicas de alfabetização.

2.Caracterizar o paradigma metodológico predominante no processo de alfabetização inicial , visando compreender as concepções de alfabetização subjacentes a estes paradigmas.

2.1 .Identificar as concepções de alfabetização partilhadas pelas professoras e coordenação pedagógica por meio de entrevistas semi –estruturadas em grupo;

2.2. Reconhecer as formas de intervenção com o aluno na prática docente ,mediante observações de sala de aula e entrevistas com professoras.

3.Identificar as concepções docentes a respeito da função social da escola e da relação entre o contexto sócio-cultural e aprendizagem da leitura e da escrita.

3.1 Identificar , por meio de entrevistas com as professoras e coordenação pedagógica , as concepções docentes sobre a função social da escola pública.

3.2.Identificar , por meio de entrevistas com as professoras , as circunstâncias atribuídas para as dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita.

3.2.Analisar as relações entre as concepções docentes e o contexto sócio cultural onde a escola está inserida.

4.Identificar , na implantação e desenvolvimento da proposta Político-Pedagógica dos Ciclos de Formação nas escolas pesquisadas, aspectos que influenciam na produção, ou não , de exclusões , no processo de alfabetização inicial.

4.1 Reconhecer, mediante entrevista com professores e coordenação pedagógica e registros de acompanhamento, as principais dificuldades

decorrentes da implantação da proposta no contexto de cada escola investigada;

4.2 Identificar, mediante entrevista com professores e coordenação pedagógica, como são geridos no contexto das escolas investigadas, os mecanismos de acompanhamento do trabalho pedagógico, previstos na proposta tais como: laboratórios de aprendizagem , professores volantes, sala de integração e recursos, reuniões para planejamento coletivo.

Considerando os objetivos propostos identifico a pesquisa como de natureza qualitativa , uma vez que problematiza mais o processo de investigação do que o próprio produto da pesquisa. Além disto, a pesquisa qualitativa não considera as pessoas como meros objetos de investigação, ao contrário, trabalha considerando-as em suas particularidades e experiências prévias que devem ser aproveitadas.

Segundo Mucchieli (1996) a pesquisa qualitativa:

inclui quase sempre um contato pessoal e sensível numa duração importante com o ambiente ou as pessoas desse âmbito; a construção da problemática permanece aberta e extensiva; o planejamento metodológico não é completamente determinado e fechado antes do início da pesquisa mesma, mas evolui em função dos resultados, da saturação, do nível da aceitação interna; a fase da coleta dos dados não é separada totalmente da fase do tratamento desses dados; a cada etapa da pesquisa, o pesquisador, ele mesmo, se constitui como a principal ferramenta metodológica; a análise dos dados tem com alvo a descrição ou a teorização e não a obtenção de resultados; o relatório ou redação final se insere num espaço dialógico de descoberta e de validação de procedimentos e não numa lógica de prova (p.156).

5.2.O estudo empírico

No cercamento do campo empírico da discussão dos processos de exclusão por conhecimento em alfabetização , minha opção recai sobre o estudo do caso dos Ciclos de Formação da rede municipal e Porto Alegre/RS.

O estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é analisado profundamente, seja este uma comunidade, uma instituição ou um sujeito, por meio de um contato íntimo e prolongado do pesquisador com os sujeitos da investigação. As suposições e esquemas de inquirição no estudo de caso não são estabelecidos a priori, porque a complexidade do exame aumenta à medida que o investigador se aprofunda no assunto. Ou melhor, tal como explicitado por André (1984, p. 52),

...estudo de caso não é um nome de um pacote metodológico padronizado, isto é, não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. As técnicas de coleta de dados utilizadas no estudo de caso se identificam com as técnicas do trabalho de campo da sociologia e da antropologia. Porém a metodologia do estudo é eclética, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo.

O estudo de caso parte de alguns delineamentos iniciais, mas não se limita a procedimentos pré-determinados, devendo o investigador se manter constantemente atento a novos elementos que podem surgir como contribuições ao processo da pesquisa. Ao desenvolver um estudo de caso, o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, focalizando-a como um todo. Para isto, recorre a uma variedade de dados coletados em diferentes situações e com uma diversidade de tipos de informantes, onde as divergências de opiniões devem ser explicitadas. A circunstância é observada e descrita sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja tomada como verdadeira. Assim, além das conclusões do próprio investigador, vários elementos são colocados à disposição do leitor para que ele próprio elabore sua opinião acerca do fenômeno (Bogdan e Biklen, 1994)

É neste sentido que o presente estudo passou por três etapas distintas: nos dois primeiros anos pode se caracterizar como um estudo exploratório das concepções acerca da exclusão na rede municipal de educação sob a ótica da assessoria pedagógica de alfabetização na secretaria municipal de educação. Neste período a coleta de dados consistiu em registro sistemático das reuniões pedagógicas junto às escolas da rede municipal no acompanhamento da implantação da proposta dos Ciclos de Formação, além de observações em sala de

aula e registros de reuniões da própria assessoria pedagógica da alfabetização na secretaria municipal de educação do qual fazia parte.

Nos dois últimos anos , o estudo adquiriu um caráter exploratório-participativo onde , assumindo a docência de classe de alfabetização foi possível compartilhar de concepções acerca dos conceitos de alfabetização, critérios para avanço e enturmações dos alunos, além da intensa vivência com as práticas alfabetizadoras na escola.

Por fim, a fase final da pesquisa caracterizou-se pelo aprofundamento e síntese mediante o mapeamento da evolução das manutenções dos alunos ao longo dos últimos anos na rede municipal de educação, entrevistas focadas com professores, coordenação pedagógica e alunos das escolas selecionadas e avaliação do nível de alfabetização das crianças mantidas em classes de A20 ou promovidas com dificuldades para classes de A30.

Como se pode perceber, o estudo de caso encerra grande potencial para conhecer e entender melhor os problemas da educação. Ao retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza e diversidade, essa metodologia oferece elementos preciosos para a compreensão do papel da escola e das suas relações com a sociedade.

A atividade humana reflexiva, sistemática e contínua, apoiada em teorias e estratégias diversificadas num tempo e espaço definidos, na busca de alternativas para solucionar determinados problemas, resultam na construção do conhecimento científico. O processo de pesquisar surge da necessidade de operar mudanças pessoais/institucionais a partir de uma motivação desacomodadora com vistas a uma ruptura com a situação vigente.

5.2.1. Procedimentos e instrumentos da investigação

Por se tratar de uma pesquisa realizada dentro de meu próprio campo de atuação profissional vários foram os procedimentos e movimentos realizados

durante esta trajetória, o que rompeu com uma tradicional linearidade do processo de pesquisa.

Na primeira etapa da pesquisa atuava como assessora pedagógica da alfabetização e, portanto, não tive necessidade de solicitar formalmente uma autorização para o desenvolvimento do trabalho. Pelo contrário, por ser o último ano daquela administração, ano eleitoral, o interesse em discussões de cunho político e pedagógico estava cada vez mais intenso. Esta etapa teve um caráter exploratório e não havia ainda uma amostra definida das escolas que participariam da pesquisa, até mesmo porque, em um intenso movimento de dialeticidade, as minhas inquietações sobre exclusão rebatiam sobre o contexto das escolas e retornavam para mim reelaboradas, na busca incessante da definição do problema da pesquisa.

Nesta lógica, os primeiros procedimentos de pesquisa foram os registros sistemáticos em Diário de Campo do acompanhamento da implantação da proposta que realizava como assessora de alfabetização. Tais registros consistem em registros de reuniões pedagógicas nas escolas, atas de enturmação, discussão de casos de alunos retidos, observações de sala de aula, critérios de enturmação propostos pelas escolas, reuniões internas de assessores da secretaria municipal de educação nos períodos de 2004, 2005 e parte de 2006. Devo confessar que estes procedimentos foram os que representaram maior grau de dificuldade para mim enquanto pesquisadora, se o objetivo do pesquisador é contribuir para uma problematização e uma clarificação da prática vivida pelo grupo, ele deve preservar uma distância crítica em relação à realidade e à ação cotidiana do grupo. “A verdadeira inserção implica, portanto, numa tensão permanente entre o risco de identificação excessiva dos protagonistas da situação em que está inserido e a necessidade de manter um recuo que permita uma reflexão crítica sobre as experiências em curso”.(BRANDÃO, 1981 p. 25)

Na segunda etapa da pesquisa, com caráter de aprofundamento e sistematização focalizo minha investigação na exclusão produzida nos processos de manutenção dos alunos de A20(segundo do I Ciclo) nas escolas da rede municipal e para tanto utilizo-me dos seguintes procedimentos e instrumentos de pesquisa:

a) análise de documentos junto à Secretaria Municipal de Educação

Após solicitar autorização da coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação no setor conhecido como Agenciamentos Pedagógicos Coletivos, realizei junto ao PIE –setor de Pesquisas e Informações Educacionais o levantamento e a análise do Movimento Geral de Aproveitamento de todas as escolas da rede municipal nos anos de 2005, 2006 e 2007, visando analisar a evolução dos índices de manutenção dos alunos em A20 durante este período, bem como identificar as escolas com maiores e menores índices de manutenções.

A partir da análise destes documentos foi possível definir com clareza as escolas a serem investigadas, conforme veremos posteriormente na definição das escolas e dos sujeitos da pesquisa.

b) entrevistas em grupo com professoras das turmas do segundo ano (A20) e coordenadoras pedagógicas

Uma vez definidas as escolas com maior e menor índice de manutenções em A20 na rede municipal, fiz contato com as Coordenações Pedagógicas das escolas apresentando os objetivos da pesquisa e solicitando espaço para a realização das entrevistas e trabalho com as crianças, o qual apresentarei posteriormente. Evitei explicitar neste contato os critérios que me levaram até cada escola, referindo apenas se tratar de uma pesquisa que discutia aspectos da manutenção de alunos em A20. Um aspecto importante a destacar foi o fato de me apresentar sempre como colega da rede municipal, percebi que isto me fez ser melhor acolhida nas escolas. Apenas em uma situação, por se tratar de uma escola onde eu já havia sido assessora da secretaria municipal de educação, fui “reconhecida” por alguns colegas na sala dos professores e tive um tratamento de início um pouco mais rude. As entrevistas foram realizadas em grupos unicamente por questões de disponibilidade, pois em todas as escolas o espaço disponibilizado para o nosso encontro foi a reunião pedagógica ou horário de planejamento coletivo das professoras. Entretanto, devido ao teor do tópico guia proposto nas entrevistas, bem como as experiências vivenciadas no interior, a entrevista em grupo enriqueceu sobremaneira o conteúdo da pesquisa, pois houve a presença de enriquecedores debates não pensados por mim previamente.

A utilização de entrevistas, se justifica pelo tipo de estudo, uma vez que a mesma possibilita uma interação entre o pesquisador e o entrevistado, se constituindo em um procedimento que permite obter informações do entrevistado através de um contato direto com o entrevistador. Neste caso, mais especificamente, a aplicação do tipo semi-estruturada possibilita a coleta de informações concretas, previamente definidas pelo pesquisador e ao mesmo tempo permite que se realizem outros questionamentos não previstos, possibilitando ao entrevistado se manifestar espontaneamente sobre o tema ou sobre outros aspectos que considere relevantes.

Para Olabuenaga (1996), a entrevista implica sempre um processo de comunicação, no transcurso do qual, entrevistado e entrevistador podem influenciar-se mutuamente, tanto consciente como inconscientemente. É uma técnica que permite ao entrevistado transmitir oralmente sua definição pessoal da situação. Compreende um esforço de re-imersão por parte do entrevistado, frente ou em colaboração com o entrevistador, que observa ativamente a esse exercício de reposição.

Taylor e Bogdan (apud Olabuenaga, 1996) definem a entrevista em profundidade como “encontros reiterados, frente a frente”, entre o investigador e o informante que buscam a compreensão das perspectivas que têm os informantes a respeito de suas vidas, experiências ou situações, nas quais o entrevistador, longe de parecer um robot coletor de dados, é o instrumento da investigação e não um protocolo ou formulário de entrevista.

As entrevistas realizadas com as professoras e coordenações pedagógicas buscaram responder as seguintes questões de pesquisa;

Como se caracteriza a proposta metodológica com a qual desenvolvem o trabalho de alfabetização?

Quais são as formas de intervenção com o aluno?

Qual concepção de alfabetização é partilhada pelas professoras?

Quais são as condições necessárias para que um aluno avance para o terceiro ano do ciclo?

Em quais circunstâncias é importante a permanência de um aluno em A20? Por quê?

A que atribuem as dificuldades encontradas pelos alunos no processo de alfabetização?

Qual a influência da escola organizada em Ciclos no processo de alfabetização das crianças?

Como está organizado o trabalho coletivo, da volância, e dos Laboratórios de Aprendizagem?

Como as professoras relacionam as manutenções com exclusão?

c) entrevistas em grupo com alunos mantidos em classes de segundo ano (A20) e alunos promovidos para classes de terceiro ano (A30) com dificuldades

A partir da seleção das escolas duas situações diferenciadas se configuraram para a seleção dos alunos, uma vez que minha intenção inicial era trabalhar somente com alunos mantidos em A20. Entretanto, como optei por trabalhar com escolas com maior e menor índice de manutenção em A20, como trabalharia com alunos mantidos em escolas com índice zero de manutenção? Partindo da hipótese de que as escolas com índice zero de manutenção buscavam garantir a proposta de Ciclos de Formação ainda que alguns alunos apresentassem significativas dificuldades no seu processo de alfabetização, decidi por , nestas escolas , trabalhar com alunos que foram promovidos para o terceiro ano com dificuldades no seu processo de alfabetização conforme o que é previsto na proposta.

As entrevistas com as crianças foram realizadas em grupo , gravadas e depois transcritas, atribuindo-se uma cor e um número para cada aluno. Tais entrevistas buscaram responder as seguintes questões de pesquisa:

Quais os impactos da manutenção nos sentimentos das crianças?

Qual a compreensão das crianças sobre a reprovação/fracasso escolar?

Qual o impacto do avanço progressivo nos sentimentos da criança que ainda não aprendeu a ler e escrever?

d) avaliação individual do nível de alfabetização das crianças entrevistadas

A partir das entrevistas com as professoras e coordenações pedagógicas e de extensa análise, tanto dos índices de manutenção como da variação dos critérios para enturmação das crianças, se fez necessária uma avaliação das condições de leitura ou de alfabetização, considerando-se o caráter do processo em que se encontram tais crianças. Esta avaliação teve como objetivo constatar se , tanto os avanços condizem com os índices zero de manutenção quanto , se as manutenções contribuem para que de fato, hoje as crianças estejam em um processo mais profícuo de alfabetização.

Para a avaliação das condições de alfabetização foram considerados três aspectos: nível de consciência fonológica, hipótese de escrita segundo a psicogênese da língua escrita e compreensão leitora.

A consciência fonológica foi avaliada mediante a aplicação de instrumento de avaliação seqüencial chamado CONFIAS (Consciência Fonológica:Instrumento de Avaliação Seqüencial)."O instrumento é composto por tarefas de síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição silábica e fonêmica"(MOOJEN,2003 p.10)

O CONFIAS é um instrumento que pode contribuir para a prática da alfabetização , pois instrumentaliza o professor na compreensão da consciência fonológica que a criança apresenta. Além disto é um teste que possibilita a relação entre as capacidades fonológicas e as hipóteses de escrita elaboradas por Ferreiro e Teberosky(1987).

Para avaliação das hipóteses de escrita foi utilizada a proposta de Ferreiro e Teberosky (1987) de amostra de palavras e frases. A seleção de palavras levou em consideração critérios fonêmicos e semânticos. As palavras ditadas pertenciam ao mesmo campo semântico da história lida para a criança no início da avaliação. Além

da escrita, a criança deve, imediatamente após a sua produção, realizar a leitura do que escreveu.

Por fim , para avaliação da compreensão leitora foi utilizado o Inventário de Leitura Informal (ILI) proposto por Allende e Condemarin (2005). Este inventário pode ser utilizado para observar diferentes graus de dificuldade de leitura oral e silenciosa. É uma situação em que o aplicador toma nota dos erros das crianças , observa sua conduta durante a leitura, e faz perguntas baseadas no que foi lido.

Para a seleção adequada dos materiais necessários ao **ILI** são indicados vários procedimentos (Allende e Condemarin, 2005 p. 104). , sendo que os seguintes foram os considerados para a presente investigação:

- Iniciar com uma narração;
- Considerando o nível de uma primeira série são suficientes 50 palavras;
- Preparar um teste de reconhecimento de palavras para determinar o nível de leitura pelo qual começar. Selecionar 10 a 20 palavras que podem ser apresentadas em cartões.
- As palavras empregadas nas perguntas devem ser claramente entendidas pelos alunos.
- É recomendável não empregar ilustrações nas seleções de leitura, para evitar que as respostas dos alunos sejam baseadas nos indícios dados por elas.

Posteriormente na análise dos dados serão descritos e apresentados os instrumentos de pesquisa aqui referidos.

5.2.2 Escolas e sujeitos da investigação

A definição das escolas e dos sujeitos da investigação sofreu pelo menos duas modificações a partir do projeto de pesquisa apresentado a banca de qualificação. A primeira delas por sugestão da própria banca no que diz respeito às

crianças investigadas, onde eu propunha uma amostra direcionada para meus alunos, justificando ter condições de acompanhar seu processo de aquisição da língua escrita.

A segunda no que diz respeito à seleção das escolas. Minha hipótese inicial era a de que as escolas com regimento diferenciado não apresentariam casos de manutenção em anos intermediários de cada ciclo, como é o caso do segundo ano, uma vez que é prevista a manutenção ao final de cada ciclo. Na minha hipótese, a explicitação da manutenção/retenção ao final de cada ciclo, e somente no final de cada ciclo, garantiria efetivamente este “tempo a mais” necessário para a aprendizagem de um processo tão complexo como o da leitura e da escrita. Todavia, ao analisar o movimento geral de aprovação das escolas da rede, constatei que mesmo as escolas com regimento diferenciado apresentam casos de manutenção em todos os anos ciclos, e com índices significativamente oscilantes de um ano para outro. Assim passei a utilizar outro critério para a seleção das escolas e dos sujeitos da investigação.

A partir da análise dos índices de aprovação na rede municipal de Porto Alegre identifiquei escolas que apresentavam índices de manutenções em classes de A20 nos últimos três anos. Apenas duas escolas da rede municipal apresentaram índice zero de manutenções em A20 nos anos 2005, 2006 e 2007. É de fundamental importância destacar que estou considerando, no universo da matrícula final dos alunos de A20, apenas aqueles alunos que foram Mantidos. Estão excluídos deste índice e, por consequência, desta pesquisa, alunos reprovados por infrequência ou infrequência prolongada.

Por outro lado, como todas as demais escolas apresentaram em algum momento índices de manutenção em A20, decidi por avaliar escolas que ultrapassam índices superiores a 10 % de manutenção. Neste caso há uma oscilação, tendo escolas que em um ano atingem este índice, no outro ano diminuem. Entretanto, apenas duas escolas na rede ultrapassam 10% de manutenções em A20 durante os três anos consecutivos.

Assim foi feita a definição das escolas a serem investigadas na última etapa da pesquisa :

a) as duas escolas com índice zero de manutenções em A20 durante os anos de 2005, 2006 e 2007.

b) as duas escolas com índices de manutenções em A20 superiores a 10% nos anos de 2005, 2006 e 2007.

A partir da definição das escolas participaram como sujeitos da pesquisa:

a) 7 professoras de classes de alfabetização A20 da rede municipal de Porto Alegre, sendo :

1 com graduação em pedagogia e especialização em curso;

5 com especialização e

1 com Mestrado em Educação

b) 2 coordenadoras pedagógicas com especialização em Supervisão Escolar

c) 1 coordenador pedagógico com graduação em Letras e especialização em Metodologia da Língua Portuguesa

d) 1 orientadora educacional com especialização em Supervisão Escolar

e) 3 meninos e 3 meninas com oito anos de idade alunos e alunas mantidos em classes de A20 nas escolas com altos índices de manutenção.

f) 1 menina com nove anos de idade, 2 meninas com oito anos de idade , 1 menino com nove anos e 2 meninos com oito anos , alunos com algumas dificuldades no processo de alfabetização, promovidos para o terceiro ano nas escolas com índice zero de manutenção.

5.2.3.Elementos para a interpretação dos dados

Para a interpretação dos dados proponho a análise de conteúdo, pois segundo Triviños (1987), a análise de conteúdo caracteriza-se por ser um método estruturado para ser utilizado nas comunicações humanas, dando enfoque ao conteúdo das mensagens. Por esta natureza, é um método que privilegia a linguagem oral ou escrita sobre outras formas de comunicação. Em se tratando de um método, a análise de conteúdos pressupõe uma série de passos que envolvem a classificação dos conceitos, a codificação e a categorização dos mesmos.

A partir da coleta dos dados exposta anteriormente, procuro realizar estas primeiras etapas como possibilidade de análise inicial. Após a transcrição das entrevistas, no exercício da categorização das respostas, procuro aproximá-las dos aspectos destacados nas observações e na avaliação dos alunos. As respostas podem ser classificadas de acordo com aspectos importantes da temática sendo realizada uma comparação/mediação com as respostas do professores, dos coordenadores pedagógicos e com as observações realizadas em momentos pedagógicos. Estas comparações visam produzir inferências sobre o conteúdo das entrevistas.

A análise de conteúdo (sempre feita sobre a mensagem) tem por finalidade produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação. Produzir inferências é, pois, considerada a razão de ser da análise de conteúdo. Um dado sobre o conteúdo de uma comunicação é sem sentido até que seja relacionado, no mínimo a outro dado. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria.

Para concluir apresento uma síntese da trajetória metodológica da pesquisa no Quadro 3, explicitando as relações entre os objetivos da pesquisa, os sujeitos e os instrumentos da coleta de dados.

Quadro 3 -Relação entre objetivos e da pesquisa, os sujeitos e os instrumentos de coleta de dados

Objetivos	Sujeitos	Instrumentos de Pesquisa	
1.Analisar os índices de desempenho das classes do segundo ano do I Ciclo das escolas da rede municipal de Porto Alegre nos anos de 2005, 2006 e 2007, visando identificar a evolução dos processos de manutenção e a produção , ou não, de exclusões.		Análise de documentos	Movimento Geral RME- Porto Alegre 2005,2006,2007
1.1.Identificar escolas com maior índice de manutenções em A20;		idem	idem
1.1.1.Reconhecer as circunstâncias que produzem maior número de manutenções	Professores e Coordenadores Pedagógicos	Entrevistas	Em quais circunstâncias é importante a permanência de um aluno em A20? Por quê?
1.1.2.Analisar o impacto destas manutenções no sentimento e no	Alunos mantidos em escolas	Entrevistas	Como você se sente na sala de aula?

desempenho das crianças mantidas.	com altos índices de manutenção		O que você mais gosta de fazer? O que você não gosta de fazer?
1.1.3. Identificar a compreensão das crianças sobre a reprovação/fracasso escolar;	idem	idem	Por que você acha que está fazendo novamente a A20? Você gosta disto?
1.1.4. Caracterizar o nível do desempenho em alfabetização das crianças mantidas em classes de segundo ano.	Alunos mantidos em escolas com altos índices de manutenção	CONFIAS Amostra de palavras e frase Inventário de leitura Informal (ILI)	Avaliação de consciência fonológica, hipóteses de escrita e compreensão leitora.
1.2. Identificar escolas com menor índice de manutenções em A20:		Análise de documentos	Movimento Geral RME-Porto Alegre 2005, 2006, 2007
1.2.1 Reconhecer as circunstâncias que produzem sucesso no avanço dos alunos	Professores e Coordenadores Pedagógicos	Entrevistas	Quais são as condições necessárias para que

do segundo ano.			um aluno avance para o terceiro ano do ciclo?
1.2.2. Analisar o impacto do avanço progressivo no sentimento e no desempenho das crianças que freqüentam classes de terceiro ano.		Entrevistas	Como você se sente na sala de aula? O que você mais gosta de fazer? O que você não gosta de fazer?
1.2.3. Caracterizar o nível do desempenho em alfabetização das crianças promovidas com alguma dificuldade para classes do terceiro ano.		CONFIAS Amostra de palavras e frase Inventário de leitura Informal (ILI)	Avaliação de consciência fonológica, hipóteses de escrita e compreensão leitora.
1.3. Analisar os critérios propostos		Análise de documentos	

pelas escolas para enturmação dos alunos do I Ciclo , relacionando-os aos à evolução dos índices de manutenção.			
1.3.1 Relacionar os critérios para enturmação ao paradigma metodológico que sustenta as práticas pedagógicas de alfabetização.		Análise de documentos	
2.Caracterizar o paradigma metodológico predominante no processo de alfabetização inicial , visando compreender as concepções de alfabetização subjacentes a estes paradigmas.	Professores e Coordenadores Pedagógicos	Entrevistas	Como vocês caracterizam a proposta metodológica com a qual desenvolvem o trabalho de alfabetização?
2.1 .Identificar as concepções de alfabetização partilhadas pelas professoras e coordenação pedagógica.	Professores e Coordenadores Pedagógicos	Entrevistas	Quando um aluno está alfabetizado para vocês?
2.2. Reconhecer as formas de intervenção com o aluno na prática docente.	Professores e Coordenadores Pedagógicos	Entrevistas Observações em sala de	Quais são as formas de intervenção com o aluno?

		aula	
3. Identificar as concepções docentes a respeito da função social da escola e da relação entre o contexto sócio-cultural e aprendizagem da leitura e da escrita.	Professores e Coordenadores Pedagógicos	Entrevistas	A que atribuis as dificuldades encontradas pelos teus alunos no processo de alfabetização?
3.1 Identificar as concepções docentes sobre a função social da escola pública.	Professores e Coordenadores Pedagógicos	Entrevistas	
3.2. Identificar as circunstâncias atribuídas para as dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita.	Professores e Coordenadores Pedagógicos	Entrevistas	
4. Identificar , na implantação e desenvolvimento da proposta Político-Pedagógica dos Ciclos de Formação nas escolas pesquisadas, aspectos que influenciam na produção, ou não , de exclusões , no processo de alfabetização inicial.	Professores e Coordenadores Pedagógicos	Entrevistas	Qual a influência da escola organizada em Ciclos no processo de alfabetização das crianças?
4.1 Reconhecer as principais dificuldades decorrentes da implantação da proposta	Professores e Coordenadores Pedagógicos	Entrevistas	

no contexto de cada escola investigada;		Registros de acompanhamento	
4.2 Identificar, mediante entrevista com professores e coordenação pedagógica, como são geridos, no contexto das escolas investigadas, os mecanismos de acompanhamento do trabalho pedagógico, previstos na proposta tais como: laboratórios de aprendizagem, professores volantes, sala de integração e recursos, reuniões para planejamento coletivo.	Professores e Coordenadores Pedagógicos	Entrevistas	<p>Como está organizado o trabalho coletivo, da volância e dos Laboratórios de Aprendizagem?</p> <p>O que vocês acham que seria mais significativo destacar a respeito da alfabetização na escola por ciclos de formação?</p>

6. Análise do campo empírico

O campo empírico foi analisado sob duas perspectivas : uma primeira análise geral da rede e posteriormente uma análise das escolas no contexto das relações entre as escolas sem manutenções e entre as escolas com a constância alta no número de manutenções.

6.1 Os números da exclusão

Ainda que a pesquisa realizada tenha sido de natureza qualitativa, considero de extrema importância uma reflexão inicial sobre as relações entre pesquisa qualitativa e quantitativa.

As pesquisas quantitativas e qualitativas diferenciam-se por seus níveis de atuação e investigação. As pesquisas qualitativas estão interessadas na compreensão de fenômenos com alto grau de complexidade, realçando opiniões, atitudes , valores, crenças e representações inerentes a tais fenômenos. Enquanto as pesquisas quantitativas atuam na superfície explorando indicadores e tendências observáveis dos fenômenos em questão.

Embora as discordâncias e disputas entre as duas alternativas de pesquisa tenham sido historicamente significativas, hoje, tem sido quase consenso a idéia de que as duas abordagens não se excluem. Pelo contrário se complementam.

Ademais, embora afirmemos que as duas formas de pesquisa se complementam, a própria natureza do processo educacional se reforça com processos de pesquisa descritivos, exploratórios e que mergulham fundo na compreensão dos fenômenos educativos. Por outro lado, dados quantitativos, como estatísticas educacionais, por exemplo, tem sido muito significativos na formulação de problemas relacionados à estrutura da escola e a própria prática pedagógica, pois funcionam como as “pontas de icebergs” que nos instigam a dialogar, a olhar e escutar mais atentamente os significados de tais dados no “chão” da escola.

É sob esta lógica que foi realizada a composição e análise do Quadro 4.

O Quadro 4 apresenta os dados de 44 escolas de Ensino Fundamental e de 1 Escola de Educação Básica e foi organizado a partir da análise do Movimento Final da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS dos últimos três anos letivos concluídos: **2005, 2006 e 2007**. Este movimento consiste no acompanhamento sistemático realizado através do Sistema de Informações Educacionais(SIE), coordenado pelo Setor de Pesquisa e Informações Educacionais (PIE), setor responsável diretamente pelas informações ao CENSO ESCOLAR. Ou seja o Movimento Final apresenta todos os dados oficiais da Secretaria Municipal de Educação, no que diz respeito à matrícula inicial de alunos, transferências, evasões, mortes, infreqüências, índices de aprovação, matrícula final abandono, entre outros.

Para a composição do Quadro foram consideradas apenas as matrículas finais de A20 em cada escola e a relação de alunos com enturmação diferenciada denominada **MANTIDO**. Esta denominação tem como característica indicar que o aluno deverá permanecer²¹ no mesmo ano-ciclo no próximo letivo, porque não atingiu os objetivos propostos para aquele ano -ciclo. Foram excluídos da composição os alunos que permaneceram no mesmo ano - ciclo por razões de infreqüência (**INF**) ou infreqüência prolongada (**INFP**). A infreqüência se caracteriza por aquelas situações em que o aluno(a) ultrapassou os 25% de faltas previstos em Lei. Para ser retido por faltas, é necessário que a escola tenha registrado no sistema a abertura de FICAI (Ficha de Comunicação ao Aluno Infreqüente), assim o próprio sistema já monitora o número de faltas que o referido aluno (a) atingiu durante o ano letivo. No caso da infreqüência prolongada, o processo de abertura desta FICAI já deve ter sido encaminhado ao Conselho Tutelar responsável, o que também fica registrado no sistema (SIE).

Na apresentação do Quadro as escolas estão organizadas por regiões, sendo esta **uma** das várias divisões pelas quais a Assessoria da Prefeitura se organiza para acompanhar as regiões da cidade. Esta divisão está composta por quatro regiões: NORTE, SUL, LESTE E CENTRO-OESTE.

²¹ Esta não é uma forma de Progressão prevista no Caderno nº 9, onde consta os princípios da Escola Cidadã e o Regimento da Escola por Ciclos de Formação. Além disto é um tipo de registro que não aparece em NENHUM documento orientador oficial da SMED.

A região NORTE abrange todas as escolas de educação infantil, ensino fundamental e educação básica (quando for o caso) e creches conveniadas localizadas desde a região das Ilhas , passando pelo bairro Humaitá , Sarandi, Passo das Pedras , Parque dos Maia estendendo-se até a divisa do município de Alvorada. Tem como limite para a região LESTE a Avenida Baltazar de Oliveira Garcia.

A região LESTE parte da Av Baltazar de Oliveira Garcia abrangendo todas as instituições entre esta e a Av Protásio Alves, passando pelo Partenon, Lomba do Pinheiro e estendo-se até a divisa do município de Viamão.

A região CENTRO-OESTE abrange as instituições localizadas no Centro (EPA e CMET-Paulo Freire²²) na Vila Cruzeiro, Alto Teresópolis e Glória.

Por fim, a região SUL abrange todas as instituições desde a Av Cavallhada (Nonoai), por um lado ou da Av. Oscar Pereira (Glória) por outro, até a Restinga.

A fim de evitar a identificação das escolas, após a composição do Quadro cada região foi numerada de 1 a 4 ,sendo a região LESTE a número 1, a NORTE número 2, a Centro-Oeste número 3 e a SUL número 4 , e os nomes das escolas substituídos por letras.

Para a identificação do percentual de MANUTENÇÕES em A20 em cada escola foi realizada percentagem simples entre o número de alunos da Matrícula Final e o número de alunos mantidos.

Quadro 4-Número de Alunos Mantidos em A20 nos últimos três anos excluindo-se os alunos infreqüentes e infreqüentes prolongados

	Escolas com regimento diferenciado
	Escolas com maior índice de Manutenções em A20 nos anos 2005,2006 e 2007
	Escolas com menor índice de Manutenções em A20 nos anos de 2005, 2006 e 2007.

²² A EPA-Escola Porto Alegre-escola aberta destinada a adolescentes de rua e organizada por totalidades de conhecimento não foi incluída na composição do Quadro. CMET-EJA, também não incluído no quadro

	2005			2006			2007		
	A20-MF	M	%	A20-MF	M	%	A20-MF	M	%
1 LESTE									
1A	168	2	1,1	162	12	7,4	163	11	6,74
1B	127	0	0	124	1	0,8	113	4	3,53
1C	132	0	0	127	8	6,29	111	1	0,90
1D	52	2	3,8	57	0	0	59	3	5,08
1E	153	10	6,5	166	5	3,01	124	6	4,83
1F	191	10	5,2	216	17	9,60	167	9	5,38
1G	166	18	10,84	177	14	7,90	168	9	5,35
1H	136	3	2,2	137	19	13,86	150	11	7,33
1I	160	21	13,12	203	24	11,82	239	29	12,31
1J	108	1	0,9	128	3	2,38	133	20	15,03
1K	119	0	0	116	0	0	122	0	0
1L	107	2	1,86	82	2	2,43	54	10	18,51
1M	82	1	1,21	111	2	1,80	118	10	8,47
1N	129	1	0,77	113	4	3,53	128	6	4,68
1O	103	7	6,79	136	11	8,08	114	14	12,28
T.DA REGIÃO	1933	78	4,03	2055	122	5,93	1963	143	7,28
2 NORTE									
2A	23	0	0	28	0	0	36	0	0
2B	100	3	3,0	93	5	5,37	99	8	8,08
2C	109	4	3,66	137	7	5,10	139	14	10,07
2D	151	19	12,58	157	16	10,19	148	20	13,51
2E	131	7	5,34	136	5	3,67	126	9	7,14
2F	210	15	7,14	215	23	10,69	187	27	14,43
2G	65	4	6,15	71	6	8,45	68	7	10,29
2H	88	4	4,54	94	2	2,12	91	6	6,59
2I	144	9	6,25	162	18	11,11	146	20	13,69
2J	89	3	3,37	95	4	4,21	69	5	7,24
2K	87	6	6,89	101	13	12,87	72	10	13,88
2L	124	9	7,25	128	7	5,46	108	6	5,55
T.DA REGIÃO	1621	83	5,12	1417	106	7,48	1289	132	10,24
3C.-OESTE									
3A	107	1	0,93	106	11	10,37	118	9	7,62
3B	112	9	8,03	122	5	4,09	123	19	15,44
3C	157	10	6,36	189	9	4,76	156	30	19,23
3D	97	8	8,24	126	9	7,14	107	13	12,14
T.DA REGIÃO	473	28	5,91	543	34	6,26	504	71	14,08
4 SUL									
4A	139	3	2,15	141	6	4,25	109	10	9,17
4B	162	9	5,55	201	9	4,47	164	4	2,43
4C	160	1	0,62	110	1	0,90	115	9	7,82
4D	121	1	0,82	124	7	5,64	151	10	6,62
4E	121	3	2,47	155	16	10,32	168	15	8,92
4F	161	1	0,62	174	13	7,47	210	10	4,76
4G	64	7	10,93	68	3	4,41	61	3	4,91
4H	89	0	0	83	7	8,43	72	12	16,66
4I	102	0	0	111	1	0,90	102	9	8,82
4J	59	1	1,69	29	2	6,89	34	0	0
4K	111	6	5,4	131	6	4,58	120	6	5,0
4L	127	17	13,38	117	10	8,54	125	11	8,8
4M	30	1	3,33	41	0	0	46	1	2,17
4N	56	0	0	100	1	1,0	64	2	3,12
T.DA REGIÃO	1502	50	3,32	1585	82	5,17	1541	102	6,61
T.DACIDADE	5229	238	4,30	5600	344	6,14	5297	448	8,45

Inúmeros são os aspectos para análise que podemos destacar a partir do Quadro 4.

Começamos pelo ano de 2005 com o número de escolas que, seguindo o indicado na proposta de Ciclos de Formação, mantinha o avanço progressivo nos anos de cada ciclo atingindo índice zero de manutenção ao final de cada ano-ciclo letivo. Já em 2005 apenas sete (7) escolas da rede apresentavam índice zero de Manutenções em classes de A20. Entretanto, outras doze (12) escolas traziam para discussão e apresentaram para Manutenção casos considerados **como exceções**, dentro das turmas de A20 o que se caracteriza pelo número de 1 a 2 alunos indicados para Manutenção.

Em relação à democratização do acesso ao conhecimento, alcançamos metas notáveis, o que ficou claro no Congresso foi a ansiedade dos educadores em resolver os problemas de aprendizagem para o grupo de alunos, **em torno de 1%**, que não está atingindo a aprendizagem desejável. Ao mesmo tempo, é reconhecido o fato altamente positivo desses alunos não terem abandonado a escola, como ocorre nas escolas tradicionais. (AZEVEDO, 2000, p. 46) **(grifos meus)**

Vinte e um (21) escolas apresentavam índices que variavam entre 2,15% e 8,24% e **cinco(5)** escolas ultrapassavam 10,00% de Manutenções em A20. No ano de 2005 de um total de 5229 alunos matriculados em classes de A20 (correspondente à 1ª série na escola seriada), 238 foram Mantidos por questões relativas às dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e das escrita, correspondendo a um percentual de 4,30%. Excluem-se deste percentual aquelas crianças mantidas por infreqüência ou infreqüência prolongada.

No ano de 2006, cai para quatro (4) o número de escolas que mantém a Proposta dos Ciclos e apresentam índice zero de Manutenções. O número de escolas com casos que podem ser considerados exceções, com 1 ou 2 alunos sendo Mantidos em A20, sobe para oito (8). O número em geral de manutenções por escolas cresce, e vinte e cinco (25) escolas apresentam índices que variam entre 2,38% a 9,60% de Manutenções. O número de escolas que ultrapassa 10% de Manutenções em A20 sobe de cinco (5) para **oito (8)**. Há um aumento no

número de alunos matriculados em relação ao ano de 2005 , entretanto, a evolução do número de Manutenções continua expressiva, uma vez que do total de 5600 alunos matriculados , 344 foram Mantidos em função de suas dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, representando um percentual de 6,14% . 1,84% a mais de Manutenções do que no ano anterior.

No ano de 2007 fica evidente o distanciamento com a Proposta Político-Pedagógica dos Ciclos de Formação, tanto pela avaliação dos índices gerais conforme se percebe nos anos anteriores , quanto pela análise por região e de algumas escolas pontualmente. Vejamos:

Em 2007, apenas três (3) escolas mantém a proposta, apresentando índice zero de manutenções no segundo ano do Ciclo. Duas destas escolas vem mantendo esta regularidade desde 2005 e a terceira que apresentou manutenções caracterizadas como exceções nos anos anteriores, neste ano apresenta índice zero. Pela leitura superficial dos registros estatísticos desta escola, parece estar coerente com a proposta dos Ciclos de Formação. Somente três escolas apresentam as situações que poderiam ser consideradas exceções , 1 ou 2 alunos Mantidos em A20. Vinte e cinco escolas apresentam índices que variam entre 2,43% e 9,17% de Manutenções. O número de escolas com índices de Manutenções em A20 superiores a 10 % praticamente dobra de um ano para outro passando de **oito (8)** escolas em 2006 para **quatorze (14)** em 2007. É interessante observar que há uma grande oscilação nos índices das escolas em geral , ocorrendo uma alternância destas escolas que ultrapassam os índices de 10% de manutenções em cada um dos anos. Algumas escolas atingem este índice em um ano e baixam nos anos seguintes, ou estão bem abaixo em 2005 , sobem abruptamente em 2006 e voltam a baixar em 2007, outras vão gradativamente subindo seus índices. Apenas duas escolas, em toda a rede, mantém os índices superiores a 10% durante os três anos consecutivos, assim como somente duas escolas também mantém os índices zero consecutivos durante os três anos. Em função destas regularidades estas foram as escolas selecionadas para a pesquisa e serão posteriormente descritos. Além disto há uma diminuição do número de alunos matriculados provocada pela ampliação da oferta das classes de A10 , primeiro ano do Ciclo. Dos 5297 alunos matriculados em A20 no ano de 2007, 448 foram Mantidos em função das suas dificuldades com o

processo de aquisição da leitura e da escrita, representando um percentual de 8,45 %.

Em comparação ao ano de 2005 observa-se um aumento de praticamente 88% no número de manutenções dos alunos em classes do segundo ano do I Ciclo, uma etapa onde não está prevista a retenção sob nenhuma hipótese na rede municipal de educação de Porto Alegre. Não há previsão de Manutenção nos anos intermediários dos Ciclos : no Regimento da Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã expresso no Caderno Pedagógico nº 9, nos Regimentos das duas escolas da Rede que possuem regimentos diferenciados, escolas 1C e 2E do Quadro, nem no Documento Orientador para Composição de Turmas de Transição –Experiência Pedagógica (SMED-2005).

Os números em questão nos conduzem a fortes e profundas reflexões sobre o contexto de exclusões em que se insere o trabalho pedagógico de alfabetização na rede municipal de Porto Alegre. A discussão sobre as necessidades de “um tempo a mais” nas classes de A20 são antigas e legítimas na rede , e não raras foram as vezes em que extensas discussões pedagógicas se estabeleceram em função das “exceções” onde se tornariam essencial romper com a lógica da organização dos tempos e dos espaços propostos nos Ciclos de Formação. Por outro lado , “naturalizar a exclusão ” aceitando a absurda evolução dos casos de exceção que em menos de três anos chegam a quase dobrar alcançando aos índices de reprovação das antigas primeiras séries, se não incompetência pedagógica é, no mínimo, irresponsabilidade política.

Há de se considerar que o processo de implantação dos Ciclos de Formação foi um processo rico em discussão , mas ao mesmo tempo marcado por muita polêmica. Entretanto, os números atuais nos mostram o confronto entre um conservadorismo pedagógico e as visões identificadas com concepções educacionais emancipatórias e comprometidas com as metas de inclusão social.

O Quadro 5 mostra a evolução das Manutenções nas Classes de A20 na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre/RS de 2005 a 2007.

Quadro 5 – Evolução das Manutenções nas Classes de A20 na Rede Municipal de Educação de 2005 a 2007.

	2005	2006	2007
Total de Alunos em A20	5529	5600	5297
Total de Alunos Mantidos em A20	238	344	448
Percentual de Alunos Mantidos em A20	4,30	6,14	8,45
Escolas com nenhuma Manutenção em A20	07	04	03
Escolas com índice superior de 10 % de manutenções em A20	05	08	14

Na análise por região, observa-se que a região Leste atende o maior número de alunos da cidade , seguida pelas regiões Norte , Sul e Centro –Oeste. Comparando-se a extensão da região Sul com a região Centro-Oeste, por exemplo percebe-se o quanto é expressivo o atendimento desta última , pois em apenas quatro escolas atendem a um terço da demanda da região Sul, distribuída em 14 escolas.

Talvez por concentrarem as escolas mas antigas na rede , as regiões Norte e Centro-Oeste concentram os maiores índices de manutenções, com um salto mais significativo na região Centro –Oeste no último ano (2007).Das quatro escolas desta região, três, em 2007, ultrapassam o índice de 10% de Manutenções, sendo que uma delas atinge o maior índice de toda a rede 19,23 %.

Em todas as regiões observa-se um aumento muito significativo no número de Manutenções ,entretanto , nas regiões Leste e Sul este aumento é mais gradual. Ainda que no final dos três anos na região Sul este aumento tenha representado o dobro do índice. na região Centro-Oeste observa-se um salto muito grande neste índice do ano de 2006 para o ano de 2007 , o que no final dos três anos significa quase 120% de diferença.

O quadro 6 mostra a evolução das Manutenções em A20 por região, na rede municipal de Porto Alegre/RS nos anos de 2005, 2006 e 2007.

Quadro 6-Evolução das Manutenções em A20 por região na rede municipal de Porto Alegre/RS nos anos de 2005, 2006 e 2007.

Regiões	2005				2006				2007			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Total de Alunos em A20	1933	1621	473	1502	2055	1417	543	1585	1963	1289	504	1541
Total de Alunos Mantidos em A20	78	83	28	50	122	106	34	82	143	132	71	102
Percentual de Alunos Mantidos em A20	4,03	5,12	5,91	3,32	5,93	7,48	6,26	5,17	7,28	10,24	14,08	6,61
Escolas com nenhuma Manutenção em A20	3	1	0	3	2	1	0	1	1	1	0	1
Escolas com índice superior de 10 % de manutenções em A20	2	1	0	2	2	4	1	1	4	6	3	1

Por fim, na análise de algumas escolas pontualmente destacam-se os seguintes casos:

Escolas **1C e 2E**- Por serem escolas com Regimento diferenciado na rede municipal de educação onde é prevista a retenção ao final cada Ciclo com o movimento do aluno retido para uma Turma de Transição, pressupunha, como hipótese de pesquisa , que tais escolas não apresentariam casos de Manutenção no segundo ano. Entretanto , minha hipótese não se confirma. Pelo contrário , inclusive são escolas com um índice bastante significativo de manutenções. Em especial a escola **2E**, que teve seu regimento diferenciado aprovado no ano de 2004.

Pela análise, a oscilação nos movimentos de manutenção da escola 1C é semelhante à oscilação de várias outras escolas que não têm esta diferença no regimento, como por exemplo as escolas: 1B, 2G

Quadro 7- Índice de Manutenções em A20 nas Escolas com Regimento Diferenciado

	2005			2006			2007		
	Total A20-MF	M	%	Total A20-MF	M	%	Total A20-MF	M	%
1C	132	0	0	127	8	6,29	111	1	0,90
2E	131	7	5,34	136	5	3,67	126	9	7,14

Escolas **1G e 4L** –Apresentam movimentos interessantes , pois em 2005 são escolas que ultrapassam o índice de 10% de manutenções e vem gradativamente diminuindo este número, chegando em 2007 com 5,35 % e 8,8 % respectivamente.

As escolas **1J, 1L, 2C,3B,3C,4C e 4I** surpreendem pelo alto e repentino salto nos índices de manutenção de um ano para o outro , conforme evidenciam os dados apresentados no Quadro 8 :

Quadro 8- Variação do índice de Manutenções em A20 entre 2006 e 2007 em escolas selecionadas

Escola	2006	2007
1J	2,38%	15,03%
1L	2,43%	18,51%
2C	5,10%	10,07%
3B	4,09%	15,44%
3C	4,76%	19,23%
4C	0,90%	7,82%
4I	0,90%	8,82%

Preocupa ainda mais a situação das escolas 1J, 4C E 4I por serem escolas relativamente novas na rede e já terem sido criadas dentro da estrutura dos Ciclos de Formação , ou seja, nunca funcionaram no regime de escola seriada.

Por fim, a escola **1H** que realiza uma oscilação diferenciada: em 2005 apresenta um índice bem baixo de manutenções , eleva subitamente em 2006 com manutenção de 19 alunos e atingindo um índice 13,86% para, posteriormente, em 2007, voltar a baixar passando para um índice 7,33%.

A análise detalhada destes dados vem representar o que mencionava anteriormente em relação à ponta de um iceberg na relação entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa no cotidiano das escolas.É evidente que a discussão sobre os avanços nos processo de aprendizagem da leitura e da escrita não se reduz à exploração dos índices de Manutenção ou de avanço nas classes de alfabetização.O que se problematiza, frente à situação encontrada na rede municipal de Porto Alegre , é em que medida a alternativa da repetência volta a ser utilizada em uma escala bastante significativa, em um espaço de tempo relativamente pequeno, e em uma forma de organização curricular proposta para ser emancipatória e como alternativa aos processos de exclusão característicos de uma escola tradicional.

Também é verdade que índices zero de manutenção nem sempre representam efetivas aprendizagens da leitura e da escrita e que, em muitas situações, um número significativo de alunos avançava por muitos anos de escolarização sem um conhecimento mínimo do sistema alfabético para que pudesse ser considerado alfabetizado. Todavia, ainda que este crescente fenômeno das Manutenções em A20 venha carregado de justificativas pedagógicas “includentes”, tal fenômeno representa uma das mais explícitas formas de exclusão e de desconstrução da Proposta Política Pedagógica em questão.

Nesta perspectiva, apesar de todo processo de reestruturação curricular e da construções de rupturas com as concepções excludentes de educação, escola e sociedade, vamos assistindo, paulatinamente, no contexto das práticas, referido por Mainardes, a criação de novas e explícitas desigualdades no ambiente escolar.

Segundo Apple (2000), para analisarmos os padrões e as desigualdades na educação é necessário compreendermos que um novo conjunto de negociações, uma nova aliança e um novo bloco de poder formaram-se no contexto mundial, o que aumentou a influência na educação e em todas as áreas sociais.

Enquanto há tensão e conflito dentro dessa aliança, em geral seus objetivos visam prover condições educacionais necessárias ao crescimento da competitividade internacional, ganhos, disciplina e um retorno a um passado romantizado do que seriam o lar, a família e a escola, os ideais (APPLE, 2000, p.87)

Muitos professores, ao defenderem a Manutenção como uma forma de inclusão, criticando a proposta da Escola Cidadã e dos Ciclos de Formação, parecem acreditar que a progressividade é atualmente uma posição dominante nas políticas e práticas educacionais e que a mesma destruiu valores do passado. Acreditam que somente um controle rígido sobre o currículo e o ensino (e alunos, certamente) restaurará nossas tradições perdidas, fazendo com que a educação tenha mais disciplina e competitividade o que geraria escolas mais eficientes.

Trazendo exemplos norte-americanos Apple(2000) nos faz entender como as tomadas de decisões através de núcleos em uma sociedade altamente estratificada dão a impressão de gerar oportunidades iguais para todos, mas na verdade

transferem a responsabilidade de tais decisões da esfera pública para a privada, podendo, de fato, reduzir o escopo da ação coletiva a fim de melhorar a qualidade da educação para todos.

Assim, o Estado Americano (em exemplo), age aperfeiçoando uma combinação estranha de um individualismo mercantilizado e o controle através de avaliações constantes e de comparações do corpo discente. Somente aquelas escolas com indicadores de performance em ascensão são valorizadas. E apenas aqueles alunos que podem continuar o empreendimento em si mesmos podem fazer com que tais escolas andem na direção correta.

Os pais de classe média são claramente os que têm maiores vantagens neste tipo de agrupamento cultural e não somente quando vemos o porquê de os diretores de escola os procurarem. Em geral, os pais de classe média tornaram-se bastante habilidosos em explorar os mecanismos de mercado na educação e aproximar seu capital social, econômico e cultural para embasá-los (APPLE, 2000 ,p.95).

Pais de classe média estão mais predispostos a ter conhecimento, habilidades e contatos para decodificar e manipular os sistemas altamente complexos e desregulados de escolha e recrutamento. Quanto maior o desregulamento, maior possibilidade do emprego de procedimentos informais. A classe média também está mais apta a movimentar seus filhos através do sistema (Ball, Bowe, e Gewirtz, 1994, p.19 apud APPLE, 2000, p. 95)

Partindo desta lógica , os professores das escolas municipais buscam um estereótipo de aluno, pensado para uma escola, senão fora do seu tempo, pelo menos fora do seu contexto de desigualdades culturais, de oportunidades e de classes sociais. Ao reagirem aos “tipos de alunos” os descontextualizam de seu “capital cultural e social”.

Essa bagagem prévia de capital social – que a classe média conhece, a sua familiaridade com encontros sociais com profissionais em educação – possui recursos poderosos. Assim, pais mais influentes tendem a ter conhecimento informal e habilidades – o que Bourdieu (1984) chamaria de *habitus* – para ser capaz de decodificar e usar as formas mercantilizadas em benefício próprio.

Ao refletirmos sobre os privilégios e as diferenças nas instituições escolares, não estamos só vendo simples relações de desigualdades e de exclusões. Mais do que isto, observamos o resultado de uma longa cadeia de conexões relativamente autônomas entre capitais econômicos, sociais e culturais diferentes e agregados que operam em níveis de eventos diários quando nós relacionamos o nosso mundo com o mundo da opção educacional.

Diferentemente das condições do que pode ser melhor chamado de “moralidade densa”, em que os princípios do bem comum são a base ética para adjuar políticas e práticas, os mercados são embasados em princípios agregadores. Eles se constituem da soma de bens individuais e escolhas. “Fundados em direitos individuais e de propriedade que capacitam os cidadãos a tratar os problemas de interdependência através de intercâmbios”, eles oferecem um exemplo primoroso de “moralidade superficial” através da geração de hierarquia e divisão com base no individualismo competitivo (Ball, Bowe e Gewirtz, 1994, p.24 apud Apple, 2000, p.98) E nessa competição, o perfil geral dos vencedores e perdedores é identificado empiricamente. (APPLE, 2000, p.98)

Paradoxalmente, a queixa dos profissionais aliada a demanda por um currículo único e principalmente um programa de critérios comuns para avaliação é um dos mais importantes passos em direção a uma mercantilização aperfeiçoada. Eles realmente fornecem mecanismos para a obtenção de dados comparativos que os “consumidores” necessitam para que o mercado funcione como tal. Alguns profissionais chegam a comparar nossos alunos da rede pública municipal com alunos de importantes escolas particulares da elite da cidade, alegando que todos “são iguais e portanto deveriam ter exigências e oportunidades iguais”!!

Percebe-se, assim, como interesses diferentes com visões educacionais e sociais diversas competem pelo domínio do poder nas políticas e práticas educacionais e no campo social.

6.2 .Configurando as escolas num contexto de relações

A partir da análise da evolução das Manutenções em classes de A20 na rede municipal de Porto Alegre foram selecionadas quatro escolas para o desenvolvimento da pesquisa de campo. Os critérios para escolha das escolas, já mencionados anteriormente, foram baseados nos maiores e nos menores índices de manutenção e na regularidade destes índices ao longo destes últimos três anos. Assim, foram selecionadas as escolas 1K e 2A com os menores índices, ou seja, índices zero de Manutenções em A20 nos anos de 2005, 2006 e 2007. E com os maiores índices as escolas 1I e 2D as quais ultrapassam 10% de manutenções em A20 nos três anos consecutivos.

As quatro escolas estão localizadas nas regiões Norte e Leste com situações alternadas. Uma com alto índice de Manutenção na região Leste e a outra na região Norte, o mesmo ocorre com as escolas de índice zero, uma na região leste e outra na região Norte.

As quatro escolas não são muito distantes umas das outras. Considerando o tamanho da cidade de Porto Alegre, é de surpreender que uma seleção realizada com critérios tão objetivos tenha reunido escolas, de certa forma, tão próximas. Três das quatro escolas devem distanciar-se em no máximo 3 km entre cada uma. Apenas uma é que deve atingir uma distância de aproximadamente 10km em relação às demais.

6.2.1.Compreendendo a produção dos menores índices de Manutenção

As escolas 1K e 2A são escolas mais novas na rede, mas ainda assim tiveram de passar pela experiência de aderir à proposta de Ciclos de Formação. Ambas são escolas localizadas em comunidades muito pobres da cidade em que uma das principais, se não, a principal, ocupação das famílias está vinculada à catação e reciclagem do lixo.

A escola 1K embora ainda nova, completou este ano 15 anos. É uma escola grande e conta atualmente com 1263 alunos entre o diurno e o noturno (EJA). Por ter sido criada em uma comunidade de assentamento urbano, destinada ao atendimento dos filhos de catadoras de papel trabalhadoras nos galpões de reciclagem da comunidade, nunca foi uma escola organizada em séries, mas também não era uma escola “ciclada”. Sua organização inicial era por Etapas, mas ainda assim apresentava índices enormes de evasão e repetência. A escola adotou a estrutura dos Ciclos de Formação em 1996 e desde então passou a ter uma mudança significativa nos índices de aproveitamento. Nos primeiros anos de implantação da proposta o avanço progressivo era geral, não sendo observadas nem mesmo as questões relativas à frequência dos alunos. A partir do ano 1999 começam a acontecer as primeiras retenções baseadas na questão da infrequência. Paulatinamente vão começando as discussões sobre retenções /manutenções em diferentes momentos dos Ciclos de Formação, até atingir-se o que, hoje, é quase consenso na rede, de que as manutenções podem ocorrer nos anos finais de cada ciclo.

Quadro 9- Aproveitamento geral da escola 1K

® Ano que “ciclou”

94	95	96	97	98	99	00
25,17	49,57	100	100	100	83,05	78,34

01	02	03	04	05	06	07
71,86	77,63	92,26	85,15	86,60	88,86	84,71

A escola 2A é a menor escola da rede municipal tanto no número de alunos como nas instalações; atualmente tem 347 alunos entre o diurno (210) e o noturno – EJA (137). Embora já esteja em seu novo prédio deve ser transferida junto com a comunidade que atende, a qual passará por amplo processo de reassentamento

para melhoria de suas condições de vida e importantes melhorias de segurança no transporte da cidade. Inicialmente a escola pertencia a um projeto social e funcionava em um prédio em precárias condições, praticamente dentro do galpão de reciclagem. Em 1996 a prefeitura municipal de Porto Alegre assume a escola e implanta o projeto Escola Cidadã junto com a estrutura dos Ciclos de Formação. Nos três primeiros anos, à semelhança do que ocorre na escola 1K , o avanço progressivo é geral , sem a consideração das questões relativas à freqüência , também em 1999, a questão da freqüência passa a ser considerada e , neste caso, uma forte característica da comunidade fica evidente : o alto índice de evasão. Tal questão ainda aparece como muito significativa e nas classes de A20 ,em especial , sendo as turmas com maior número de abandono. Se por um lado o índice das Manutenções mantém-se zero nos últimos três anos o número de abandonos e retenções por infreqüência é grande. Na tabela abaixo podemos observar:

Quadro 10- Números da infreqüência, transferências e abandonos em A20 na escola 2 A

	2005	2006	2007
Abandono	3	0	5
Transferências	1	1	6
Infreqüência	1	0	4
Infreqüência Prolongada	5	13	5

Além disto , em função de uma forte vinculação ao trabalho infantil , e às próprias condições de miserabilidade da comunidade , a freqüência às aulas , representa ao mesmo tempo, condição de sobrevivência e um grande desafio para as crianças e as famílias que precisam deixar de fazer outras atividades naquele horário . Isto pode ser observado no aproveitamento geral da escola e não só nas classes de A20.

Quadro 11- Aproveitamento geral da escola 2 A

96	97	98	99	00	01
100	100	100	75,51	75,11	79,23

02	03	04	05	06	07
87,28	86,49	79,48	77,90	84,19	88,51

Ao problematizar junto às escolas as circunstâncias que produzem o sucesso no avanço dos alunos do segundo para o terceiro do I Ciclo observei, em certa medida, perspectivas bastante diferenciadas para a explicação dos mesmos resultados.

As duas escolas apresentam índices zero de manutenções em ano intermediário do Ciclo porque se mantêm fiéis à proposta. Entretanto, demonstram concepções diferentes em relação aos Ciclos de Formação.

Na escola 1K a principal justificativa para o avanço dos alunos está relacionada à concepção do ciclo enquanto uma organização espaço-temporal que garante o processo de alfabetização, enquanto prática social e cultural que demanda tempo e experiências significativas com a leitura e a escrita. Para as professoras entrevistadas fica claro que se a proposta não prevê a retenção, em função da concepção de alfabetização que expressa, nem se discute a retenção antes do final do ciclo. Além disto, o fato de escola discutir os parâmetros (competências e habilidades) sempre pautados na lógica do Ciclo, esvazia a discussão em cada ano-ciclo.

Isto é uma coisa que não está definido aqui na escola...

Não está definido como é que deve chegar no final de uma A10, no final de uma A20., no final de uma A30. Mas eu não sei se na rede...por ser um ciclo de alfabetização....que

termina na A30, as pessoas não estão querendo isto lá no final da A30. Não sei...aqui na escola a gente nunca conversou sobre isto.

É...a gente nunca conversou...mas o que eu acho...é bem a questão do ciclo mesmo e não por ano.É a questão do fechamento do ciclo na A30. Mesmo aquele que não ..tens uns que vão ler e vão escrever no final da A20 , mas tem outros que não lêem e escrevem do jeito deles mesmos e não do jeito que , na lógica tradicional já deveria sair escrevendo e lendo.,mas chega lá no final da A30...a gente vai trabalhando tanto a questão da construção tanto da leitura quanto da escrita que chega na A30 e ele sai lendo. Eu acho que a gente não tem que interromper, eu acho que justamente por isto que é o ciclo, é por isto que eu acredito muito.

A escola faz a discussão da caracterização do ciclo. A proposta do ciclo é não reter , então aqui não se retém e se trabalha para isto.

Embora a convicção na proposta dos ciclos e em uma concepção de alfabetização, enquanto prática social e cultural se expresse na fala das professoras mais experientes e da coordenação pedagógica, a crescente entrada de professores novos na rede, aliada a evolução das Manutenções nas demais escolas, tem provocado intensas discussões no interior da escola, acabando com este “consenso “ em relação ao avanço progressivo mesmo entre os anos-ciclos. No diálogo das professoras abaixo podemos perceber parte deste permanente conflito.

Já, eu, tenho minhas dúvidas sabe...nunca eu acho em A10.....mas eu ainda tenho dúvidas, tenho algumas metas. E daí alguma aluna assim com aparentemente não tem problema nenhum , neurológico não tem nada. Só que até agora ela ta começando a saber o D do nome dela. A gente trabalha, trabalha, trabalha e ela não a dá será que...os outros já estão conseguindo lê alguma coisinha, escreve textinhos....E eles vão tudo junto para A30 e ela ta com muita defasagem, defasagem em relação aos outros, em relação ao como ela estava, como ela chegou, ela já avançou um monte.

Mas ela é parâmetro para ela mesma, é isto que eu acho!!

Pois é, se não tivesse retenção até que dava para pensar nesta lógica, mas acontece que existe, só aqui na escola é que a gente não faz!!!

Mas não em A20!!!!Se vai reter lá em A30 porque reter em A20??? Reter em A20 desse jeito é voltar à escola seriada.

O diálogo explicita práticas correntes na rede que não são previstas e nem coerentes com a proposta. A idéia é de que a retenção /manutenção é uma questão de discussão em cada escola e, desta forma, as condições das crianças é que definirão sobre as possibilidades ou não desta manutenção, independente inclusive do ano –ciclo. O fato de existir a manutenção em larga escala na rede desestabiliza e desqualifica a discussão sobre os objetivos dos Ciclos de Formação; o que era para ser uma exceção hoje é a regra. Acabam por ser “diferentes”, “anormais” aquelas escolas e professores que não retém nenhum aluno. Por fim a prática, já usual e naturalizada, de que a retenção ocorre ao final de cada Ciclo.

Em relação a este último aspecto cabe destacar que, desde o ano de 2005, a Secretaria Municipal de Educação desenvolve um projeto de Experiência Pedagógica intitulado Turmas de Transição. Segundo este projeto, os alunos poderiam ser indicados para Manutenção somente nos anos finais de cada ciclo e, havendo um número suficiente de alunos, estes seriam encaminhados para as Turmas de Transição. As Turmas de Transição podem atender no mínimo 15 e no máximo 25 alunos, sendo que estes alunos podem avançar para o Ciclo seguinte a qualquer época do ano. No caso de não haver na escola um número de alunos mantidos suficiente para a criação de uma turma de transição, o aluno acaba repetindo o ano letivo no mesmo ano-ciclo onde ficou mantido. O projeto já dura três anos, em caráter de experiência, e até hoje não foi regulamentado para nenhuma escola, ou seja, exceto as duas escolas que já têm o seu regimento diferenciado, nenhuma das outras escolas conta, no seu regimento com a Turma de Transição. Ocorre que, com esta experiência, acabou se “naturalizando” que, no final de cada ciclo, o aluno pode ficar Mantido.

Já na escola 2 A, apesar de amplo compromisso com o processo de inclusão das crianças na escola e da consciência sobre a função social que a escola exerce naquela comunidade, as concepções acerca da manutenção diferem da escola

anterior. As falas abaixo expressam a percepção dos professores e da coordenação em relação à função da escola na comunidade e o caráter extremamente inclusivo que a escola exerce.

*...eu acho que **eles são muito felizes aqui**...isto foi uma coisa que realmente me chamou muito a atenção na escola. Por que eu nunca tinha trabalhado numa escola ciclada, mas quando eu cheguei aqui eu vim um pouco receosa, mas eu acho que **a escola é um lugar onde os alunos estão muito bem**, que a comunidade está se integrando muito bem, que a função social está sendo...claro que tem a questão da aprendizagem ...com as questões cognitivas a gente tem várias dificuldades, mas eu vejo isto aqui como um ambiente onde realmente eles estão felizes, isto não resta dúvidas.*

*Outra coisa ...**a vila é um mundo cinza...a escola é o mundo colorido para eles**...eles não têm nada ali...vivem no meio do lixo vivem na sinaleira, vivem catado resto no “Feirão”, vivem na reciclagem. Ali na avenida é parte “chique” da vila, o brabo mesmo é lá dentro. A vinda para escola é sair da exploração, é sair do trabalho infantil.É vir para onde tem comida, é vir para onde tem alguém que possa dar um carinho e são crianças muito afetivas aqui. Existem crianças muito agressivas. Eu vejo que muitas escolas têm problemas de violência, nós não temos aqui problemas de violência, mas aqui é a miséria em todos os aspectos.*

No entanto, ao se discutir a questão da Manutenção, especificamente, fica evidente a falta de um consenso na escola a respeito dos objetivos do avanço progressivo. Cabe salientar que, do grupo de professores entrevistados nesta escola, dois são novos na rede, sendo que uma foi nomeada este ano, portanto não vivenciou todo o processo de discussão e implantação da proposta. Por outro lado, a professora mais antiga a participar da entrevista reforça a idéia do conflito na escola a respeito deste tema. Quando questionados a respeito dos cem por cento de avanço em A20 os professores hesitam em responder, demoram, permanece por um bom tempo o silêncio no ar, até que solicitam à professora que é a mais antiga na rede que responda, justificando que, como são novos, não tem as mesmas condições de avaliar. Como se pode observar ela faz uma grande “contextualização” até chegar efetivamente na resposta.

*Quando entrei na prefeitura (1998), não entendia nada de ciclos e me foi apresentado o Caderno 9 com o planejamento dos complexos temáticos .Eu me lembro que eu chorava em cima daquele planejamento .Eu não sei fazer isto. Eu sempre trabalhei aqui .e sempre aquilo foi muito difícil, a gente discutia , montava o complexo , mas não chegava no aluno, não chegava no feijão com arroz. Mas já avançamos muito em relação a isto. Trabalhamos com isto até março de 2003.Nesta época a prefeitura só fazia aqueles mega encontros, muito embasamento teórico mas, na prática, era muito diferente. **Quando pudemos deixar de trabalhar com complexos, começamos a trabalhar com projetos e passamos a atender mais verdadeiramente o nosso aluno. Mas ainda não conseguimos uma unanimidade.** Alguns professores têm uma concepção de escola e outros têm outra concepção de escola .E aí não se chegou a uma unanimidade sobre que escola se queria para os nossos alunos, porque os nosso alunos tem uma característica diferenciada. Eu não conheço outras escolas da rede com uma miserabilidade tão grande. A nossa escola, ela inclui, ela tenta incluir a todos. Não sei se consegue incluir ...então nós não conseguimos chegar nos parâmetros, porque nosso PPP nos já começamos, mas não conseguimos terminar frente a tudo isto. **Quanto à retenção, sempre nos foi passado que até poderia ter manutenção, mas que não tinha como reter os alunos porque não passava no sistema. A gente poderia até bancar aqui na escola , o professor argumentar por A mais B, apresentar dossiês, mas chegava lá na hora e não passava no sistema. Não foi uma nem duas vezes que encaminhamos isto e quando chegamos de volta tivemos que avançar os alunos, porque o sistema não aceitou. Mas, ao mesmo tempo, a gente tem que pensar até que ponto é válida a manutenção ou não?***

A partir desta fala pode se perceber que não é plena a convicção da escola na não retenção dos alunos. Não se pode avaliar se a questão da retenção se assentaria sobre as exceções , aqueles casos raros em que o aluno por inúmeros fatores necessita deste “tempo”, além dos três anos do Ciclo para desencadear o processo de alfabetização, mas o que parece claro é que não há uma compreensão coletiva da escola a respeito da Proposta dos Ciclos de Formação. Deve-se registrar também a atitude de não resistência, por parte dos professores frente à Secretaria Municipal de Educação ao se conformarem com a afirmatividade que o “sistema não aceita.”

.O “sistema” é o mesmo para todas as escolas , como apenas esta escola não conseguiria fazer as Manutenções em função do sistema? Toda a evolução das manutenções observada ao longo deste estudo é fruto de amplo processo de enfrentamento das escolas com a Secretaria Municipal de Educação, umas em maior e outras em menor medida. Aqui reside uma das grandes diferenças entre a escola 2 A e a escola 1K.

Neste aspecto poderia se destacar o que já há muito tempo identificava Azevedo (2000 p. 41) ,

a carência , em alguns educadores, da aspiração de uma consciência cidadã, quando não percebem a necessidade de afirmação e de reconhecimento da legitimidade social alcançada pelo seu trabalho e persistem na afirmação do seu poder e de sua autoridade através de instrumentos punitivos e excludentes , entre eles , avaliação classificatória e o instituto da reprovação.

Quanto ao paradigma metodológico , ambas escolas afirmam não ter definida uma linha única de trabalho, pois os professores têm autonomia para desenvolver o trabalho conforme a perspectiva que consideram mais adequada. Contudo, há uma preocupação em definir uma forma comum de atuação , seja através da explicitação destas linhas de ação na finalização do Projeto Político-Pedagógico, ou através da qualificação das reuniões pedagógicas com o foco mais voltado para o planejamento. Segundo falas dos entrevistados

Pelo que eu presenciei não há uma proposta metodológica definida na escola , não foi colocada uma proposta definida a gente tem tentado alguns caminhos(professora A20 escola 2 A)

Assim em relação à proposta...nós entramos na escola este ano com a nova gestão ,nós não temos ainda um projeto político –pedagógico estamos construindo como as demais escolas da rede,não temos nada esquematizado. Isto é uma das maiores exigências dos professores, que a gente tem autonomia total, mas que a gente tenha parâmetros. Que ele tenha autonomia na metodologia .mas precisamos de planos de estudos, não estamos falando de lista de conteúdos , mas de algumas habilidades e competências mínimas que se precisa ao final de cada ano ciclo(coordenador pedagógico –escola 2 A).

Na verdade o que precisa melhorar é planejamento, nas especializadas então é que não tem. A gente pergunta o que vai se trabalhar neste trimestre...Eu acho que tinha que ter um momento mais formal deste planejamento, puxar mais (professora C - escola 1K).

Ainda mais que os especializados entram no nosso dia livre, então agente não se comunica mesmo. Parece que aquele não é um dia da minha turma sabe...eles não sabem do meu trabalho, eu não sei o deles...(professora T- escola 1K)

Embora não estejam preocupadas em explicitar , ou (não saibam) , o paradigma metodológico que orientam suas práticas pedagógicas, percebe-se forte influência dos estudos da Psicogênese da Leitura e da Escrita, sobretudo no que se refere à classificação das condições em que se encontram os alunos no seu processo de escrita, bem como na explicitação das condições necessárias para o avanço no processo de leitura e escrita ou de escolarização.

A nossa meta é que até a A30 os nossos alunos estejam alfabetizados , produzindo uma frase, estando silábico-alfabético...porque nós temos alunos em B assim(coordenador pedagógico-escola 2 A.)

Para mim chegando silábico já está bom, contando até dez, já esta bom, vai depender da intervenção que ele tem , da realidade que ele tem, das condições que foram oferecidas para ele. Para outra professora, bem capaz, ele tem que chegar alfabético. Vamos discutir por ciclos? Ou por ano ciclo?(orientadora educacional -escola 2 A).

Para mim o norte é a hipótese de escrita, tem que estar pelo menos silábico-alfabético.Chegar numa B11 uma criança silábica é muito pouco....A hipótese de escrita para mim deve ser o norte. .(coordenador pedagógico-escola 2 A)

Por que a gente tem alunos de todos os níveis na sala de aula. Todos, não! Tem de silábico até alfabetizado...(professora T-escola 1K).

Não tens pré-silábico?(professora C-escola 1K).

Apesar de eu ter uma aluna a D, que não tem noção das letras do alfabeto, a hipótese dela é silábica..Quantas letras precisa para escrever tal palavras...ela conta por sílabas, a hipótese é silábica...(professora T-escola 1K)

Todavia, diferente do que minha hipótese inicial de trabalho apontava , é crescente a referência ao trabalho com a leitura na sala de aula. A leitura aparece referida como condição metodológica para o desenvolvimento da escrita , ao mesmo tempo em que são destacadas importantes condições para o desenvolvimento da mesma.

Habilidades para a A20 eu nem vou tanto na questão da leitura e da escrita , mas a questão da compreensão , a questão de conseguir construir um texto coletivo, ordenar o pensamento, o que vem antes , o que vem depois, dar seqüência, entender o que tu fala..(professora de A20-escola 2 A)

Neste caso começa a surgir a preocupação com aspectos relacionados a leitura em seu sentido mais amplo , leituras de mundo , ou as condições de letramento. O conceito de práticas comunicativas desenvolvido por Street(1997), o qual abrange as atividades sociais através das quais a linguagem e a comunicação são produzidas, começa a ser referido , deslocando a abordagem em única forma de letramento nas práticas alfabetizadoras da rede.

...por exemplo o reconhecimento de símbolos , isto é não ,isto pode , isto segue....(professora de A20-escola 2 A)

As concepções docentes acerca do contexto sócio cultural onde a escola está inserida refletem-se no trabalho pedagógico, mas não são utilizadas como justificativas para os processos de exclusão na escola. Ao contrário colocam-se como desafios para o desenvolvimento, prioridade e acompanhamento de vários projetos que podem auxiliar o processo de ensino–aprendizagem.

Mas também fico avaliando a realidade da comunidade o pouco que eu conheço, aqui é muito mais difícil do que a comunidade que lá eu já considerava bem difícil. O grau da miserabilidade aqui é maior...a gente observa por vários fatores na escola .Todos almoçam, na hora de lanche , eles lancham com muita vontade, eles almoçam com muita vontade. Lá de onde eu venho uns almoçam outros não, aquilo é o que a escola oferece almoça quem quer...e aqui para muita gente é a única opção e eu acho que este é um fator que interfere diretamente,não é...na aprendizagem. Como é que esta criança viveu esta primeira infância,

como é que isto..acho que a escola tem que buscar alternativas sim, mas é bastante difícil, a gente precisa de muito profissional envolvido nisto que só o professor referência não consegue assim atingir a todas as dificuldades que tem naquele grupo .Mas nisto eu acho que a escola está bem com o projeto escola, com o trabalho que fazem de manhã com o letramento, com a dança , com a informática, isto tudo vem contribuindo pro trabalho, não é.(professora de A20 da escola 2 A)

Não!!Eles entendem....eu não tive dificuldade nenhuma com os pais. Sempre chamo nas reuniões , explico...converso...quando eles vêm com a conversa que se tivessem na escola do estado os filhos estariam lendo, eu entro com lógica inversa. Se tivessem na escola do estado estariam reprovados! E por eles estarem aqui eles vão alcançar os objetivos que tem que alcançar na escola, só que cada um com seu tempo. A não ser aqueles que tem alguma grande dificuldade maior, que precisam mais que os recursos que a escola pode dar. Mas estes são muito poucos!(professora C-escola 1K)

A gente tem que ousar mais , tem que cobrar mais o que qualquer escola cobra, não é porque eles estão numa vila, porque são pobres que não são capazes de fazer. Ah!!Não vamos deixar levar os livros, porque não vão trazer!!!Paciência”Vamos em casa buscar...ou se perde 4 ou 5 livros , mas se cria uma cultura de leitura na comunidade!.(professora C-escola 1K)

Em relação às dificuldades decorrentes da implantação e desenvolvimento da proposta são apontados aspectos comuns no que diz respeito à relação da escola com a secretaria municipal de educação, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto administrativo.

A questão pedagógica que mais embate causa nas escolas está relacionada a atuação da secretaria nos processos de enturmação dos alunos ao final do ano letivo.

O processo de enturmação se caracteriza pelo momento em que escolas e secretaria sentam juntas para verificar a movimentação dos alunos naquele ano letivo , discutindo os movimentos mais adequados dentro do Ciclo. Em gestões anteriores²³ este processo era feito em duas etapas:uma pedagógica , onde eram discutidos os casos em que a escola propunha algum tipo de movimentação diferenciada do que o previsto na proposta, tais como: a retenção de algum aluno, a movimentação de,um aluno de uma turma do ano-ciclo para uma turma de progressão dentre outras. Em geral este sempre foi um momento de conflito , pois a secretaria sempre buscou manter firmeza em relação aos princípios da proposta mediante intensa argumentação pedagógica. Em alguns casos havia consenso, em outros não.

A outra etapa acontecia junto à equipe de registros no sistema com as secretarias das escolas, Nesta etapa era verificado o lançamento correto das informações nas planilhas de atas finais e no sistema como um todo.

Desde o ano de 2005 este processo passou a ocorrer em uma única etapa , reunindo elementos tanto do pedagógico quanto do administrativo, no que diz respeito aos registros da vida escolar de cada aluno. Na fala do coordenador pedagógico da escola 2 A se pode ter idéia da dimensão deste processo de “enturmação”.

Outra questão que eu gostaria de tocar é a enturmação no final do ano. Eu passei por este momento uma vez só , mas foi uma experiência muito difícil, é um momento solene. Onde vem alguém da SMED para dizer se vai enturmar, se não vai enturmar, se vai manter se não vai manter e isto não pode ser assim , ser dessa forma. A gente precisa fazer esta enturmação com segurança com muita tranqüilidade. Precisa ter da assessoria da SMED este respaldo, de respeitar a professora de sala de aula que passou o ano inteiro com aquele aluno. Respeitar um dossiê que foi feito, respeitar um laboratório , uma avaliação especializada , um SOE, uma supervisão que acompanhou, porque a gente sabe que ninguém melhor do que o professor que passou o ano todo ali acompanhando o aluno para dizer se para ele seria melhor ser mantido ou promovido. Por que se não a gente perde o

²³ (2001-2004)

crédito do professor , perde o crédito das famílias, porque a escola pode servir para...a escolinha que passa todo mundo..(coordenador pedagógico-escola 2 A).

O critério até onde eu sei é a idadeagora tem esta de aluno com 8 anos em A10, por que então não se avança este aluno que tem condições?Agora a escola e a SMED acham que isto é queimar etapas? Aí o aluno que tem idade e não tem condições está lá na A30!!!É ciclos de formação ou não é?(professora T-escola 1K)

As falas acima denunciam as contradições na atuação da secretaria municipal de educação. Se por um lado é fundamental o acompanhamento a fim de garantir o desenvolvimento adequado da proposta, por outro se fere o princípio da autonomia da escola no acompanhamento dos processos de aprendizagem da criança.. O mesmo ocorre na orientação em relação à movimentação por idades, uma rigidez em uma determinada orientação e uma incoerência em relação ao acompanhamento mínimo de um aluno em uma etapa mais avançada.

Outro aspecto bastante polêmico, e que interfere diretamente no desenvolvimento da proposta , diz respeito à política de recursos humanos. Segundo as professoras, não é possível pensar um planejamento mínimo adequado às dificuldades dos alunos que são promovidos , se muitas vezes não há na escola nem o professor referência.

*Na verdade eu cheguei na escola agora **no final de maio**(professora de A20-escola 2 A).*

*Estavam. **Sem titular até maio**(coordenador pedagógico).*

*Mas **uma A10 daquelas onde a professora passou a maior parte do ano em biometria, o ano todo com muita dificuldade, tendo que estar substituindo todo ano. Este problema de falta de recursos na rede está prejudicando bastante o atendimento e o rendimento .Imagina esta turma de A20, já tem uma deficiência, já vem com uma dificuldade do ano passado e fica até o mês de maio sem professora referência. Cada dia a gente atendia conforme dava,entrava supervisão, entrava soe, entrava biblioteca, entrava todo mundo para não***

mandar as crianças embora. Não ficou uma seqüência e os avanços eram muito poucos.(coordenador pedagógico-escola 2 A)

A questão dos recursos humanos se reflete também na organização do trabalho com as volâncias e laboratórios de aprendizagem. Neste sentido, se observam importantes diferenças na organização destes "mecanismos" de auxílio pedagógico nas escolas.

Na escola 1K, o trabalho com a volância acontece efetivamente, na perspectiva do que foi proposto e é considerado de extrema importância pelas professoras. Quando extremamente necessário as professoras volantes fazem substituições, mas sempre buscando respeitar o atendimento das turmas com as quais já trabalham. Neste caso, observa-se um grande esforço administrativo-pedagógico para o desenvolvimento mais adequado da proposta.

O trabalho da volância, na verdade, cada referência organiza com a sua volante de um jeito de um jeito diferente. Já as reuniões do pequeno coletivo, não está a própria volante que é com quem precisaríamos planejar mais. Claro isto acontece porque ela tá na nossa aula naquele horário. Só nas quintas-feiras quando tem aquele planejamento mais geral quando a gente está falando da nossa turma. Existe o trabalho efetivo da volante, mesmo que a gente não consiga planejar juntos....tem sim e é muito importante.(professora T-escola 1K)

E a gente combina assim, o que se quer, é tirar os alunos da sala, é entrar na sala com a gente, é ajudar nas testagens.(professora C-escola -1K)

Já na escola 2 A existe outra concepção sobre a função da professora volante, pois em função de uma mudança na duração do tempo da escola para períodos de 50 minutos, há a necessidade da volância cobrir todos os horários de compensação. Neste caso, exerce apenas a função de substituição.

A volante não entra na docência compartilhada , só cobre a compensação, porque estamos mudando para períodos.(coordenador pedagógico-escola 2 A)

Para finalizar , é importante destacar ,que embora sejam várias as dificuldades encontradas no cotidiano da escola, em ambas escolas percebe-se o comprometimento com o processo de aprendizagem das crianças , além de uma reflexão crítica sobre o contexto em que as escolas estão inseridas. Em nenhuma das escolas houve a justificativa de cobranças por parte das colegas dos anos seguintes em relação ao desempenho dos alunos. Nos depoimentos das professoras fica evidente que nem todos alunos são promovidos em condições “iguais” de leitura e escrita, até porque isto nunca seria possível. Explicitam-se as dificuldades com que os alunos avançam de um ano para o outro , mas observa-se a continuidade do trabalho de alfabetização ao longo do I Ciclo, bem como o comprometimento de todos os professores do I Ciclo com o efetivo desenvolvimento do trabalho de alfabetização. A partir desta lógica engendram-se concepções mais amplas de leitura e escrita e se buscam outros paradigmas metodológicos para evitar a exclusão destas crianças.

6.2.1.1 As condições de leitura e escrita dos alunos promovidos

A discussão da exclusão por conhecimento em alfabetização abrange pelo , menos dois pólos de um mesmo problema, ou seja , a visão do professor e da escola e, no outro lado, a visão e os sentimentos deste aluno que enfrenta, no seu processo inicial de escolarização, adversidades de várias ordens.

Desta forma, visando analisar o impacto do avanço progressivo nos sentimentos e no desempenho das crianças que freqüentam o terceiro ano do Ciclo , as quais apresentavam significativas dificuldades na leitura e na escrita no final do ano letivo , trabalhei com um grupo de crianças de cada escola, fazendo entrevistas e avaliando as condições atuais de leitura e escrita.

Para as entrevistas foram propostas questões bem amplas sobre aspectos relacionados às atividades de sala de aula:

Como você se sente na sala de aula?

O que você mais gosta de fazer?

O que você não gosta de fazer?

O que você aprendeu no ano passado? E neste ano?

Para avaliação das condições de leitura foram utilizados três instrumentos em conjunto:

Para avaliação da compreensão leitora foi utilizado o Inventário de Leitura Informal (ILI) proposto por Allende e Condemarin(2005). Este inventário pode ser utilizado para observar diferentes graus de dificuldade de leitura oral e silenciosa.É uma situação em que se toma nota dos erros das crianças , observa sua conduta durante a leitura, e se faz perguntas baseadas no que foi lido.

Para a seleção adequada dos materiais necessários ao **ILI** são indicados vários procedimentos (Allende e Condemarin, 2005 p. 104) , sendo que foram os considerados para a presente investigação, os seguintes:

- Iniciar com uma narração;
- Considerando o nível de uma primeira série são suficientes 50 palavras;
- Preparar um teste de reconhecimento de palavras para determinar o nível de leitura pelo qual começar. Selecionar 10 a 20 palavras sendo que estas podem ser apresentadas em cartões.
- As palavras empregadas nas perguntas devem ser claramente entendidas pelos alunos.
- É recomendável não empregar ilustrações nas seleções de leitura, para evitar que as respostas dos alunos sejam baseadas nos indícios dados por elas.

Desta forma foi elaborada uma pequena narrativa do conto Os Músicos de Bremen:

Também foram elaboradas fichas com palavras da história para reconhecimento de palavras e avaliação do nível inicial da leitura. As fichas continham as palavras GATO, GALINHA , CASA, BURRO, FLORESTA, CACHORRO E LADRÃO. Além das fichas com palavras foram elaboradas três fichas com as seguintes frases:

O BURRO SAIU.

O LADRÃO FUGIU ASSUSTADO!

A CASA FICA NA FLORESTA.

OS MÚSICOS DE BRÊMEN

ERA UMA VEZ UM BURRO QUE ESTAVA MUITO VELHO E FOI MANDADO EMBORA. NO CAMINHO PARA A FLORESTA ELE ENCONTROU UM CACHORRO, UM GATO E UMA GALINHA E TODOS RESOLVERAM FICAR AMIGOS.

NA FLORESTA ENCONTRARAM UMA CABANA CHEIA DE LADRÕES E RESOLVERAM TODOS FAZER BARULHO AO MESMO TEMPO.

OS LADRÕES LEVARAM UM SUSTO E SAÍRAM CORRENDO!

E OS AMIGOS VIVERAM FELIZES NA CABANA DA FLORESTA.

Para exploração oral da história foram realizadas as seguintes questões:

Quem eram os amigos da história?

Por que eles foram para a floresta?

O que fizeram na floresta?

Como terminou a história?

Para avaliação das hipóteses de escrita foi utilizada a proposta de Ferreiro e Teberosky (1987) de amostra de palavras e frases. A seleção de palavras levou em consideração critérios fonêmicos e semânticos. As palavras ditadas pertenciam ao mesmo campo semântico da história lida para a criança no início da avaliação. Além da escrita, a criança deve, imediatamente após a sua produção, realizar a leitura do que escreveu.

As palavras ditadas para esta avaliação foram: SOL, GATO, CACHORRO, CABANINHA e a frase O BURRO MORA NA CABANA.

A consciência fonológica foi avaliada mediante a aplicação de instrumento de avaliação seqüencial chamado CONFIAS (Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Seqüencial).”O instrumento é composto por tarefas de síntese ,segmentação,identificação,produção,exclusão e transposição silábica e fonêmica”(MOOJEN,2003 p.10)

O CONFIAS é um instrumento que pode contribuir para a prática da alfabetização , pois instrumentaliza o professor na compreensão da consciência fonológica que a criança apresenta. Além disto é um teste que possibilita a relação entre as capacidades fonológicas e as hipóteses de escrita elaboradas por Ferreiro e Teberosky(1987).

As crianças avaliadas na escola 1K

Em todas as escolas foram avaliadas três crianças. No caso da escola 1K foram avaliadas três crianças do terceiro ano do primeiro ciclo. O critério para seleção das crianças foi o de que tivessem avançado com muitas dificuldades ao

término de A20, crianças que, caso houvesse na escola a discussão sobre a Manutenção, teriam ficado mantidas no ano passado.

Foram avaliadas nesta escola duas meninas e um menino.

Ao responder as questões da entrevista os três manifestaram gostar muito das atividades da escola. Dentre as atividades que mais gostam de fazer destaca-se fazer folhinhas com “palavras e continhas”. Gostam dos trabalhos em grupo e das aulas de artes. Dos três, apenas uma, a que tem maiores dificuldades, não tem consciência do que realmente aprendeu, ou não aprendeu, no ano passado. Os outros dois tem consciência de que ainda estão aprendendo a ler. Tanto que o menino avaliado tem um colega de mesmo nome na sala, e quando lhe perguntei se era “santos” ou “oliveira”, ele prontamente me respondeu: - *Não! O “santos” é o que já sabe ler!*

Ainda assim todas demonstraram ser crianças alegres e bem integradas ao ambiente da escola. Não demonstraram se sentirem excluídos por ainda estar aprendendo a ler e escrever

Todos manifestaram que as atividades que não gostam na escola estão relacionadas a brigas e desentendimentos com os colegas da turma ou de outras classes. Todos reclamaram de colegas que não fazem nada e batem nos outros. Com exceção da menina, que demonstrou mais dificuldade, os demais lembravam de ter aprendido histórias no ano passado, de ter aprendido as letras e a fazer continhas.

Aluna S (8 anos) :

Ao apresentar o material para leitura hesitou imediatamente, dizendo não saber ler texto deste tamanho. Expliquei que não teria necessidade de ler aquele texto todo, que eu leria para ela e conversaríamos sobre ele. Perguntei se já conhecia a história, disse-me que não. Não conseguiu fazer a leitura do título. Fiz a leitura da história e ela ouviu atentamente. Após ouvir a história, conseguiu lembrar de todos os fatos importantes da mesma. Na primeira questão não lembrou de todos os animais, esqueceu do BURRO.

Na leitura das palavras conseguiu ler, soletrando as palavras :BURRO, CASA, GATO E GALINHA. Teve dificuldade de ler FLORESTA, LADRÃO E CACHORRO. Percebi que não se arriscava a soletrar em sílabas complexas.

Na leitura das frases foi muito interessante, pois foi arriscando-se, soletrando e leu : O BURRO SAIU e A CASA FICA NA F...F...F..e...O..não sei mais.

Na escrita já se encontra em uma hipótese alfabética, escreve com convicção e após consegue fazer a leitura do que escreveu. Apenas na palavra SOL fica em dúvida na hora da leitura.

S O U A
G A T O
C A X O R O
C A B A N I A
U B U R R O R X A C N E A N A

S, 8 anos, aluna de A30, escola 1K.

Na avaliação da Consciência Fonológica a aluna atinge um número de acertos bem abaixo do esperado para o nível de escrita em que se encontra. Obtendo 24 acertos no nível da sílaba e 19 acertos no nível do fonema, e tendo no total, 43 acertos.

Segundo Moojen (2003 p. 35) o número mínimo de acertos esperados para crianças com a hipótese alfabética é de 31 para sílaba e 15 para fonema, além de um de uma média de 56,4 acertos no geral do teste. Na análise geral a aluna não demonstrou dificuldades de compreender as ordens do teste, entretanto, pode

perceber total falta de familiaridade com o tipo de atividade proposta. Inclusive atividades de rimas não eram de conhecimento da aluna, além do vocabulário bastante restrito. Por exemplo ao pergunta-lhe o que rima com pente, responde “cabelo”.

Outro aspecto a considerar é que talvez esteja há bem pouco tempo em uma hipótese alfabética e a falta de familiaridade com atividades de exploração sonora tenha provocado resultados tão discrepantes.

Aluno G, 8 anos:

Quando lhe perguntei se já conhecia a história afirmou que sim. E foi me contando:

“Quando eu tinha 5 aninhos a minha mãe contou para mim e eu tenho o livrinho guardado lá em casa. De noite ela lê para mim, pro meu irmão e pro meu irmãozinho.”

Estudos etnográficos desenvolvidos por Heath (Terzi, 1995) investigaram eventos de letramento com diferentes orientações relacionando cada orientação ao desempenho escolar das crianças. Segundo estes estudos

A estória noturna é o evento de letramento que maior ajuda a estabelecer padrões de comportamento que ocorrem repetidamente durante a vida de crianças e adultos da comunidade, apesar de poucos pais terem consciência do que a leitura de estória significa como preparação para os tipos de aprendizagem e de demonstração de conhecimento esperados pela escola (TERZI, 1995, p. 96)

Por se tratar de uma adaptação do conto, li a história da mesma forma, pois também afirmou não conseguir ler. Com muita tranquilidade lembrou de todos os elementos significativos da história.

Na leitura das palavras teve um certo receio inicial, mas depois foi se arriscando as leituras. Ao mostrar a palavra CACHORRO leu CA...CASA!

Leu bem as palavras : GATO, BURRO E CASA

Na palavra LADRÃO leu LÁPIS! Tem o LA! LA..GO? LADRÃO? Tentando adivinhar com dúvidas...

Na frase O BURRO SAIU foi soletrando baixinho bu..bu..bur....mmm...mmmoou....ra na cabana. Lembrou da frase do ditado e tentou adivinhar na hora da leitura. Depois voltou a soletrar sussurrando e consegui fazer a leitura.

A hipótese de escrita está intermediária entre a silábica-alfabética e a alfabética. Conseguiu ler bem o que escreveu , fazendo uma relação alfabética, entretanto não percebeu a falta da palavra **MORA** na frase.

ESCRITA: SOL
 BATO
 CASORO
 CABENINA
 O BURO NACAME NA

G, 8 anos , escola -1K

Na avaliação da consciência fonológica, G também fica bem abaixo do número de acertos esperado para a hipótese de escrita em que se encontra. Obtém 22 acertos no nível da sílaba e 13 acertos no nível do fonema, somando ao todo 35 acertos. Demonstrou muitas dificuldades nas atividades de produção, tanto de sílabas quanto de fonemas, e extrema dificuldade de compreensão dos enunciados das atividades de transposição sonora. As limitações de vocabulário também foram evidentes .Ao enxergar a figura do cabide, por exemplo, expressou “guardador de roupas”, também não sabe o que é rima, e mesmo que eu tenha brincado com

vários versos antes do exercício, não consegue compreender como deve combinar as palavras.

Aluna A, 8 anos:

Pergunto a **A** se gosta de ouvir histórias e se conhece a história dos Músicos de Bremen. Ela diz que gosta de ouvir, mas que não conhece esta história. Mostro o texto e pergunto se gostaria de ler. Ela olha para o texto, dá uma risadinha e diz:

Não, hoje tu pode lê que eu to cansada.

Leio o texto e faço as perguntas oralmente. Ela demora um pouco para responder, se dispersa com facilidade, pergunta de novo a questão. Depois responde que os amigos eram a galinha, o cachorro, o gato e o “véio”. Depois diz que os bandidos moravam na floresta e levaram um susto.

Na leitura das fichas das palavras, não hesita, à medida que eu mostro a ficha ela responde com “convicção”:

Para a ficha CASA responde PEIXE;

Para LADRÃO responde CADERNO;

Para GATO responde MACACO/MOTO/ E pergunta: Com que letra começa?

Para GALINHA responde CARRO. Acho que percebe meu ar de surpresa e diz, não!! Esqueci!!

Para FLORESTA responde GIRAFÁ;

Para BURRO responde MACACO....MACACO já foi?

Então pergunto: tinha macaco na história? Ah! Não é GATO....

Neste caso não proponho a leitura das frases e passo logo ao ditado. Quando dito as palavras ela procura-as em um alfabeto móvel que há na sala em que estamos. Algumas palavras são a mesma do alfabeto. GATO, por exemplo. Ela procura a palavra gato. Encontra e diz , oba!!olha lá o gato , mas na hora de escrever faz um registro totalmente aleatório.

Quando ditei a palavra CACHORRO , ela perguntou: “não pode ser CASA”?

Após a escrita das palavras, quando solicitei a leitura com o dedo, ela passava a mão por cima sem estabelecer nenhuma relação com a organização escrita que havia colocado no papel.

Sua hipótese de escrita ainda é pré-silábica. Não reconhece todas as letras do alfabeto e não faz a relação entre o registro escrito e a pauta sonora. E o mais interessante é que não demonstra a menor noção do desconhecimento que tem do que lhe está sendo solicitado. Ao final do trabalho ainda me perguntava:

Tem alguma coisa mais para eu escrever?Queria escrever mais!Porque eu sou muito rápida!!!

ESCRITA:

sol - ERDNMIOC
gato - Ⓟ THZLOUNMD
cachorro - CDES LMNOC
cabaninha - PEI Z HZOCA
FLOCNMOT - O burro
mora na
cabana.

A, 8 anos , A30, escola 1K.

Na avaliação da Consciência Fonológica seu desempenho também foi muito baixo. Obteve apenas 12 acertos no nível da sílaba. Após a terceira atividade já

estava completamente dispersa, desatenta e não compreendia mais os enunciados. No nível do fonema obteve 7 acertos ficando dentro do mínimo esperado para quem está em um nível de hipótese pré-silábica. Não conseguiu realizar nenhuma atividade de produção ou transposição sonora.

Após esta avaliação busquei mais dados juntos à coordenadora pedagógica, a qual informou que esta aluna está com o encaminhamento para SIR (Sala de Integração e Recursos). A menina está aguardando vagas para uma avaliação especializada.

Dos casos avaliados até agora, apenas este último sugere um número maior de dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Os demais casos vêm demonstrando avanços muito significativos, o que indica a construção da leitura e da escrita ao longo do trabalho no primeiro Ciclo. Cabe ainda destacar que os alunos **G** e **A** estão em uma turma que sofrem com a situação de recursos humanos já relatada anteriormente, pois apesar de terem uma excelente²⁴ professora, esta se encontra em biometria há quase dois meses.

Na análise das condições de leitura e escrita dos alunos da escola 1K se pode observar que as crianças têm demonstrado avanços no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, embora ainda apresentem um desempenho bastante inferior àquele esperado de um leitor fluente e com autonomia.

Observa-se reflexo da abordagem metodológica utilizada no trabalho de alfabetização, com ênfase na exploração de palavras isoladas, ainda que a exploração inicial se dê a partir da literatura infantil. As crianças de forma geral apresentam resistência à leitura (até porque ainda não sabem ler!) de frases e sobretudo de textos completos.

Os baixos níveis de avaliação da consciência fonológica indicam praticamente a inexistência deste trabalho em sala, no entanto, segundo Adams (et al, 2006 p. p.20) as avaliações de consciência fonológica em crianças predizem muito seu futuro sucesso na aprendizagem da leitura. As autoras ainda argumentam que as pesquisas “mostram claramente que a consciência fonológica pode ser

²⁴ Segundo a coordenação pedagógica.

desenvolvida por meio da instrução e ,fazê-lo, significa acelerar a aquisição da leitura e da escrita por parte da criança”.

As crianças avaliadas na escola 2 A

Na escola 2 A foram avaliadas três crianças da mesma turma de A30, pois segundo a coordenação pedagógica da escola, esta turma toda se caracterizava como uma turma de alfabetização. Foram avaliados dois meninos e uma menina.

Chamou-me atenção nesta escola a alegria destas crianças! Ao serem questionadas sobre o que mais gostavam de fazer na escola, muito sorridentes diziam:TUDO! Então pedi que me explicassem melhor o que era este TUDO. Cada um foi explicando o que gosta de fazer: eu gosto de desenhar, gosto de brincar no brinquedo , gosto de brincar na pracinha, gosto de jogar vôlei, gosto de brincar com os colegas, gosto da minha professora. Falavam com tanta empolgação que quase não era possível depois decifrar tudo no gravador. Corroboravam o que os professores já haviam anunciado: a escola para eles era o mundo colorido!

Gostavam de fazer coisas no caderno e de fazer continhas com as barrinhas (de fato, depois quando fui na sala de aula estavam trabalhando com o material dourado).Quando questionados sobre o que aprenderam no ano passado , relataram fazer desenhos , ouvir histórias , mas uma declaração foi unânime:

Com aquela sora não aprendemos a ler!

Quando questiono sobre este ano , como estão. O que já sabem?

AH!!!Com esta sora a gente aprendeu tudinho!!!Eu já to lendo (P). Eu também(V) Eu quase, quase(J)!

Achei muito interessante que estavam muito empolgados para ouvir a gravação e, no final da conversa, pediram se poderiam cantar para sua professora. Liderados pela menina cantaram pelo menos duas vezes a música XXXXXXXX de Adriana Calcanhoto para homenagear a sua professora. Após fomos todos juntos para sala de aula apresentar a gravação para a professora, que ficou muito

emocionada com a homenagem. Este foi um daqueles momentos de emoção e homenagem na pesquisa...

Aluna V, 9 anos

Admira-se com o tamanho do texto e diz que não sabe ler. Digo-lhe que não precisa ler tudo, que vou lhe contar a história. Não lembra se já conhece a história.

Depois que conto a história, acha engraçada e logo se habilita a recontá-la. Consegue lembrar do GATO, da GALINHA e do CACHORRO.

Para onde foram?

Voltaram e foram morar naquele coiso...

Onde ficava?

No meio , no meio do mato ? Afirma pedindo a confirmação.

Na leitura das palavras demonstra bastante segurança, mas faz a leitura da seguinte forma:

BURRO – BURRAL ?

GATO – Aqui é G? CHATO? Pergunto se tem chato na história...Então adivinhando ela diz: GATO!

CASA – CA , né? CA....ÇA....CASA!

CACHORRO- faz ar de espanto. Está esta muito difícil...só sei ler até aqui...C e A dá CA.

GA.....L...I.....NHA!!!

Não leu as outras palavras.

Na leitura das frases , fez várias caras de espanto (era uma menina linda , muito expressiva!) mas aos poucos foi se arriscando e soletrando leu.

O BURRO SAIU.

A CASA FICA NA ... é muito comprido...só sei ler até aqui.

Em relação à escrita encontra-se na hipótese alfabética e realiza a leitura adequada do que escreve.

ESCRITA:

SOL

GOTO

SACHORO

CABANINA

O BURRO MORANA CABANINA

Aqui a solicitação

era O BURRO MORA NA CABANA.

Aluna V, 9 anos, escola 2 A.

Na avaliação da Consciência Fonológica fica abaixo do esperado para a hipótese de escrita em que se encontra. No nível da sílaba acerta um número bem inferior ao esperado para a hipótese alfabética, faz apenas 24 acertos quando o mínimo esperado é 31. No nível do fonema atinge o mínimo esperado para a hipótese alfabética 15 acertos. Não demonstrou nenhuma dificuldade em compreender o enunciado das atividades do teste.

Aluno P , 8 anos.

Este aluno diz que gosta de, ouvir histórias e se entusiasma pela atividade proposta. Se interessa em olhar o texto e faz um esforço para ler o título, consegue soletrar Os músicos de, depois pede que eu leia a história. Percebo que procura ao longo do texto palavras que saiba ler.

Quando questionado sobre os amigos da história, responde: *os animais.*

Quais? *Gato, burro, cachorro, galinha. Eles vão para o mato e assustam os ladrões, fazendo um monte de barulho ao mesmo tempo.*

É interessante que os três alunos desta escola usam a palavra mato no lugar da palavra floresta. Mato parece-lhe algo bem mais familiar.

Na leitura das palavras consegue, soletrando pausadamente, ler todas as palavras apresentadas. A palavra em que apresenta maior dificuldade é FLORESTA.

Consegue ler as frases O BURRO SAI E A CASA FICA NA.....É bastante metódico, vai observando lentamente cada letra e palavra para não errar, vai soletrando e fica feliz ao acertar.

Na avaliação escrita foi muito seguro ao escrever. Encontra-se em uma hipótese intermediária entre a silábico-alfabética e a alfabética. Fez a leitura das palavras com convicção, mas confundiu-se na leitura da frase, o que de certa forma é um bom indicador, uma vez que a frase não foi escrita corretamente.

ESCRITA: SOL

1) SOL

2) GATO

3) CACORAO

4) CABANINA

5) BURRO NO MACAÇA

Aluno P, 8 anos –escola 2 A

Na avaliação da consciência da fonológica foi o aluno que demonstrou o desempenho mais próximo com o esperado para sua hipótese de escrita, acertando 27 pontos no nível da sílaba e 19 pontos no nível do fonema. Observa-se ser até agora o aluno com a leitura mais fluente, nos levando a relacionar um maior nível de consciência fonológica a uma fluência melhor de leitura em uma relação de reciprocidade, conforme Freitas (2002 p. 167), pois “acredita-se que a consciência fonológica é um facilitador para o aprendizado da leitura e a escrita, ao passo que esse aprendizado desenvolve e aprimora as habilidades metafonológicas”.

Aluno J, 8 anos

Não demonstrou muita motivação nem para ler e nem para ouvir a história. Perguntei se já conhecia a história dos Músicos de Bremen, disse-me que não. “Nunca ouvi falar! Fiz a leitura da história e ele dispersou-se um pouco enquanto eu lia. Quando questionado sobre a história, espantou-se:

Ah?!...silêncio...Não sei...Conta de novo sora!

Contei novamente a história. Lembrou que eles tomaram conta da casinha, mas não sabia dizer quais eram os animais. Mostrava-se bastante disperso, ficava

girando a cadeira enquanto eu conversava com ele. Percebi uma leve dificuldade na articulação e pronúncia das palavras.

Foi bastante resistente à leitura das palavras. Ao apresentar as fichas, fez a leitura da seguinte forma:

CASA-é CA? Né?CA... não sei...

GATO- G? JARRA?....JANELA, JANELA...

BURRO-BU...BU...BBUR...BURRO!!!

Não leu mais nenhuma e não quis ler as frases.

Em relação à escrita, já estabelece uma relação entre sons e letras , mas ainda não chega a ter uma hipótese silábica. Na hora da leitura do que escreveu isto fica bem evidente, pois não tenta fazer nenhuma “acomodação” com todo o “excesso” de letras que colocou, uma vez que ainda não há uma hipótese alfabética da escrita. Percebe-se o começo da relação sonora com as letras que seleciona para colocar no início das palavras.

DAO
 GUAO
 CUOÃO
 ÇEVIVEAO
 UAAEAOUVIVONUAOU

Na avaliação da consciência fonológica J teve um número de acertos esperado para a hipótese de escrita em que se encontra. No nível da sílaba, teve 18 acertos e no nível do fonema , obteve um número de acertos além do esperado - 12 acertos. Teve mais dificuldades de compreender os enunciados das atividades de transposição e de produção.

Na análise das condições de leitura dos alunos mantidos observa-se que o compromisso da escola com a continuidade do processo de alfabetização dos alunos ao longo do primeiro ciclo é fator determinante para o avanço no processo de aprendizagem dos alunos durante o terceiro ano.

Ainda que as experiências com a leitura e a escrita fora da escola sejam limitadas , ou caracterizadas como eventos de letramento com uma forma de organização muito específica, as experiências com a leitura e a escrita dentro da escola também tem sido poucas , ou até mesmo insuficientes , pois crianças com , no mínimo dois anos de escolarização, ainda utilizam o recurso escrito de uma forma bastante superficial.

Embora façam a leitura do mundo em que vivem de forma intensa e significativa, a leitura da palavra, conforme Freire (1979), pode levá-los a ampliar e ressignificar essas leituras precedentes.

6.2.2.Compreendendo a produção dos maiores índices de Manutenção

Ao contrário das escolas analisadas anteriormente , as escolas 1I e 2D vêm produzindo, ao longo dos três últimos anos , índices de manutenções superiores a 10 % do número de alunos matriculados em classes de A20. Ainda que tenhamos nos ano de 2007 escolas com índices de manutenção superiores aos apresentados pelas escolas selecionadas (1J-15,03 / 1L-18,51 /2F- 14,43 / 3C-19,23 / 3B-15,44), a constância em números tão significativos de manutenções é que se caracterizou como critério para a escolha das escolas.

A escola 1I localiza-se na região Leste da cidade , é uma escola de tamanho grande com 1520 alunos entre o diurno e o noturno (EJA). Foi inaugurada, em 1988, para funcionar como CIEM (Centro Integrado de Educação Municipal) escola de tempo integral do governo municipal da época. A marca dos antigos CIEMs é tão forte que até hoje são reconhecidos nas comunidades por este nome. À época de sua inauguração atendia uma região extremamente carente, marginalizada e com alto índice de criminalidade. Hoje já é uma comunidade bem mais organizada com poder aquisitivo muito diferenciado em relação ao período da construção da escola, mas ainda muito marcada pelas questões da violência, sobretudo relacionadas ao tráfico de drogas. Durante quase dez anos foi a única escola municipal a atender a demanda desta comunidade, até que, em 1997, foi construída outra escola municipal muito próxima (quatro quadras) que ajuda a dividir o atendimento em uma comunidade que triplicou a demanda.

A escola adotou a organização curricular por Ciclos de Formação, em 1999, em circunstâncias bastantes polêmicas, pois não havia consenso entre professores , alunos e comunidade em torno da adoção da nova forma de organização curricular. Muitas foram as rodadas de discussão que precederam a controversa votação em torno da proposta. Por outro lado , várias vantagens se colocavam frente à adoção de uma nova estrutura: laboratórios de aprendizagem , professores especializados nos anos iniciais, professores volantes, laboratórios de informática.

Observando o percentual de aprovação da escola nos últimos quinze anos percebe-se poucas alterações após a mudança na estrutura curricular. Os maiores impactos sobre a aprovação ocorrem nos dois primeiros anos, e logo após, os índices de aprovação voltam a ficar muito próximos dos índices da escola seriada. Destaca –se que como a escola aderiu à nova organização somente no ano de 1999 quando já havia a definição a respeito da infreqüência, nunca chegou a ter um percentual de 100% de aproveitamento , conforme observamos em escolas anteriores.

Quadro 12- Aproveitamento Geral da escola 1I -1993-2007

Seriada

93	94	95	96	97	98
73,36	82,62	82,10	85,96	82,56	79,93

Ciclada

99	00	01	02	03	04	05	06	07
92,97	90,27	86,54	85,54	93,40	85,01	88,89	91,28	84,92

A escola 2D, por sua vez, se localiza no extremo da região Norte, próximo à divisa do município de Alvorada. À semelhança da escola 1I também foi criada como CIEM em 1989, é uma escola grande, atualmente com 1390 alunos entre o diurno e noturno-EJA.

Diferente da escola 1I, atende uma comunidade com um perfil diferenciado do perfil de alunos da rede municipal. Ainda que nos últimos anos tenha recebido alunos de poder aquisitivo bem mais baixo do que o habitual para aquele contexto, oriundos de famílias algumas ocupações urbanas próximas à região da escola, a grande maioria dos alunos ainda tem origem na comunidade organizada em torno da escola. A comunidade organizou-se em torno de um conjunto residencial de classe média baixa, característica de trabalhadores da década de oitenta, com famílias “bem estruturadas”, pais trabalhadores empregados, profissionais liberais, autônomos, professores. Por muito²⁵ tempo, professores mais antigos na escola tinham muito prazer em afirmar que atendiam a “clientela” diferenciada, que a escola se assemelhava muito a uma escola particular.

²⁵ Tive a oportunidade de acompanhar, muito de perto, o trabalho desta escola durante aproximadamente 6 anos como assessora na secretaria municipal de educação.

Em função deste contexto da escola a adoção da estrutura dos Ciclos de Formação também foi um processo extremamente polêmico, mais intenso ainda do que o vivenciado pela escola anterior, tendo a necessidade de três plebiscitos até que fosse aprovada a nova estrutura. Ainda hoje há reflexos deste processo, conforme se percebe na fala da professora abaixo:

Uma das coisas que eu gostaria de destacar é o laboratório de aprendizagem que nas escolas seriadas a gente não tinha. Eu acredito que numa escola seriada se tivesse seria tão bom quanto...Foi uma das maneiras né ...que a gente ...para ganhar os laboratórios teve que ciclar...outra coisa os professores especializados ...quando era seriado não tinha. A condição foi se vocês “ciclarem” terão nas séries iniciais professores de artes, de educação física, as volantes. O trabalho das volantes é muito importante. Eu trabalhava como professora de primeira série ...quando sobrava uma carga horária de educação física a gente ganhava um período por semana, porque ninguém gostava de trabalhar com a primeira série. ... , se na escola seriada, se a gente tiver volante, laboratório de aprendizagem, os alunos vão bem também, sabe!!!!? São todos estes suportes que vão facilitar o trabalho do professor em sala de aula.

Entretanto, com todos estes suportes enumerados na fala da professora , os impactos no aproveitamento dos alunos foram significativos somente no primeiro ano de implantação da proposta. Já no segundo ano o aproveitamento começa a baixar aproximando-se do índice de quando a escola era seriada, conforme demonstra o Quadro13.

Quadro 13- Aproveitamento Geral da escola 2D -1993-2007

Seriada

93	94	95	96	97	98
77,73	73,62	77,76	80,76	87,96	88,90

Ciclada

99	00	00	01	02	03	04	05	06	07
97,12	93,61	93,61	89,44	85,80	95,47 ²⁶	89,40	88,73	92,37	89,81

Dados coletados em diário de campo nos anos de 2004 e 2005 remetem a significativas situações de conflito em torno do tema avaliação e da própria estrutura dos Ciclos.

Em reunião de formação com a presença do professor Drº Luis Armando Gandin (21/05/04) , onde se discutia sua tese de doutoramento a respeito da Escola Cidadã , ouviam-se expressões do tipo:

Os alunos das “teses” são alunos virtuais, são alunos que não existem. Esses mestres e doutores vêm nos explicar, não vêm nas escolas sujar as mãos. Aqui precisamos de urgência, porque o aluno vem, fica um pouco e depois já não está mais aqui.(professora J)

“Lei” do Ciclo para nós veio para inverter a corrente, veio para nos impor uma coisa que não dá certo Nos fez deixar de remar para mudar as coisas. As teorias nem sempre servem para alguma coisa, a cada dia vem uma coisa nova e os alunos são como cobaias.(professor P)

A discussão de casos de manutenção /retenção sempre esteve presente nesta escola. Em nenhum momento de implantação da proposta houve uma desvinculação efetiva entre tempo de escolarização/idade/conteúdo escolar,

²⁶ Neste ano houve a elevação do índice de aproveitamento em função de uma intervenção direta da SMED com a proposta do Projeto de Férias. Neste projeto todos os alunos indicados para retenção tiveram sua avaliação concluída no mês de março do ano letivo seguinte, pois tiveram que frequentar o projeto verão no mês de janeiro para sanar as dificuldades evidenciadas durante o ano. No mês de março, então, foram promovidos.

categorias focadas de maneiras diferentes na concepção da escola e na proposta dos Ciclos de Formação. Neste sentido, o controle do processo de implantação da proposta e do avanço progressivo dos alunos se caracterizou por um bom tempo como um processo de intenso embate político-pedagógico entre SMED e escola.

Inúmeros são os argumentos que aproximam as realidades das escolas 1I e 2D.:

Ambas **não** optaram por aderir a Proposta Político-Pedagógica dos Ciclos de Formação, como uma crença da comunidade escolar :pais, professores e alunos ou efetivamente, como expressão de uma escola emancipatória.

As negociações entre escolas , comunidades e secretaria de educação para a adesão à proposta adquiriram um contorno evidentemente mais político do que pedagógico, no momento em que se transformam os suportes pedagógicos de direito, como Laboratórios de aprendizagem, professores especializados, etc em moeda de troca para negociação.

É possível que a configuração de um quadro docente antigo e estável, em função do tempo de existência das escolas, dificulte a inserção de mudanças e ajustes necessários. O que, associado , à entrada de professores muito novos, que desconhecem o processo mais amplo de reestruturação curricular pelo qual a rede passou , e à falta de discussão no coletivo da escola , inviabilizam a construção de uma identidade da escola com a proposta dos Ciclos de Formação.

*Eu acho a **proposta dos ciclos boa** , se as pessoas **conhecessem**, se as pessoas **estudassem todos os passos** , **soubessem como usar** , de que maneira, eu acho **que seria muito válida**. Só que a gente chega aqui, eu não tive experiência de escola estadual, particular, cheguei direto no município, eu precisava que as pessoas me explicassem **ó é isso** , **é aquilo**...Isto não está na cabeça dos professores, se **não mudar todos estes conceitos** sei lá ...**a coisa vai continuar muito tempo como está**.(professora A, escola 1I)*

A falta de identificação com a proposta impede o avanço das discussões sobre os sentidos da avaliação em uma perspectiva que rompa com a classificação e com um sistema de promoção baseado somente no desempenho dos alunos

Ambas se preocupam efetivamente com o processo de aprendizagem dos seus alunos, e por consequência com uma alfabetização consolidada e com qualidade para formação de leitores autônomos, entretanto, tal preocupação se encontra alicerçada em uma concepção autônoma de letramento e , de certa forma, descontextualizada das condições sociais das comunidades em que se inserem. O que fica evidente quando se afirma que não há continuidade no trabalho de alfabetização no terceiro ano do primeiro ciclo, quiçá ao longo de todo processo de escolarização.

Agora uma criança que não reconhece letras, que na tentativa de ler, não lê nem sílabas, nós acreditamos aqui na escola, em função de toda esta cobrança, de não se ter claro o que é a proposta de ciclos, e até os professores de A30 se disponibilizarem a fazer este trabalho, então para quem esta nestas condições ...de não reconhecer letras...sem condições.(professora A, escola II)

Pelo menos dois aspectos podem ser destacados a partir da fala da professora. O primeiro diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do processamento cognitivo onde , de fato, é necessário o reconhecimento visual e fonológico de sílabas , palavras e frases para o efetivo desenvolvimento do leitor. O segundo, entretanto, diz respeito ao desenvolvimento destas condições na perspectiva dos ciclos e das práticas de letramento. Neste caso, a forma como tem sido tratada a reconcepção dos espaços e dos tempos para tais aprendizagens, aliada a outras formas de organização do trabalho pedagógico é fundamental, pois conforme Ávila(2004, p. 96) “diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão freqüentemente quanto possível , situações fecundas de aprendizagem e para isto é preciso mudar profundamente a

escola no sentido de adaptar sua ação pedagógica ao aprendiz, sem no entanto, renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais”.

Todavia as dificuldades de lidar com as diferenças, seja das propostas em sala de aula , seja entre os alunos, ou entre as condições sociais de cada um são alarmantes e acabam interferindo nos próprios objetivos do trabalho proposto, conforme nos relata a professora.

Nos pensamos assim que esse processo de alfabetização se daria neste período todo desde A10 até a A30, mas se no meio disso tem esta ruptura...a gente sabe que esta criança vai sofrer muito lá na A30 e ai então , antes ele sofrer ...e ele fica de novo a opção é que ele fique , porque ele não construiu mesmo e ele sabe que está faltando coisas. Tá faltando coisas que ele precisaria mesmo ..(professora S, escola 2D)

A alfabetização aqui é entendida como um objeto social escolarizado e datado, definido previamente pelo corpo docente em que data deve começar e quando deve terminar.Ao ser capturada pela escola a cultura escrita perde sua dimensão social...e muito pouco ou nada se efetiva fora deste contexto .Conforme Ferreiro (2001, p. 33)

essa transformação da escrita em objeto de propriedade escolar exclusiva fez com que perdesse algumas das funções que a justificam como objeto de importância social. A escrita transformou-se em um instrumento para passar de ano.É preciso sermos enfáticos : a escrita é importante na escola pelo fato de que é importante fora da escola, não o contrário.

È uma questão que a gente sempre se pergunta...e como fica esta criança numa A30? E se a professora de A30 não der conta do trabalho como esta criança vai chegar ou ficar?(professora M, escola 11)

Na fala acima podemos perceber o quanto o processo de alfabetização ainda é todo sob controle do professor. A leitura e a escrita não podem ser algo imposto e controlado pelo professor, mas um momento para o aluno interagir com a língua escrita, experimentá-la, escrever de acordo com seus conhecimentos sobre ela, levantando e testando hipóteses.

É importante entender e mudar esta cultura que marca, determina e padroniza as pessoas como “normais ou não”, é necessário aprender a lidar com o diferente e isto é algo extremamente difícil e de certo modo desconhecido para muitas pessoas. Abordando a questão da diferença, Fabris e Lopes (2004) destacam:

Neste padrão o ensinar e o aprender proposto pela Modernidade, época em que a escola se constitui, não há lugar para a diferença constituída na história e que confere a alteridade do diferente, só há o certo e o errado, o bem e o mal, o belo e o feio, o normal e o anormal, o que aprende e o que não aprende (2004, p. 3).

As pessoas quando olham para o mundo hoje, percebem e entendem o diferente como uma perturbação, uma anormalidade, e isto pode ser percebido claramente em diferentes materiais impressos, onde textos, reportagens entre outros, muitas vezes produzem esta ilusão de normalidade de quem os está lendo, e de anormalidade do outro. Ainda a este respeito observemos a fala das professoras sobre os alunos que ainda não se alfabetizaram no final da A20:

*Ele é que fica sendo **um diferente**, porque todos os outros estão lendo e escrevendo e ele acaba se perdendo. Então o que **a gente pensa ele acaba tendo muito mais a ganhar ficando na A20, tem menos sofrimento, do que ficar sendo um diferente lá dentro onde todo mundo lê e escreve e as crianças a gente sabe que elas são cruéis né..**(professoras S.- escola 2D)*

*HÁ ! Elas são!!!**Ele não sabe lê!!!** (professora J, escola 2D)*

Por muito tempo, crianças com dificuldades de aprendizagem têm sido ignoradas e mal tratadas, talvez justamente pela falta de uma visão global sobre o educando, pois a tendência é analisá-lo parte por parte, como se ele fosse um só um cérebro, um par de olhos, sobre isto Fabris e Lopes (2004) também comentam:

Muito mais do que respeitar as diferenças e desenvolvermos um sentimento de tolerância, esta posição exige relações com as diferenças, possibilidades de trocas, de tomar a diferença como uma posição fabricada pelas relações de poder. É pensar que os ‘diferentes’ não possuem déficits de aprendizagem de uma forma peculiar e, que mais do que diagnósticos precisamos problematizar e negociar outras representações para esses sujeitos (2004 p. 4).

Esta é uma tarefa para todos os educadores, passar a ver estas crianças como um todo, de forma compreensiva, tentar perceber como estas vêem o mundo para então proporcionar, criar oportunidades para que todas possam construir seu conhecimento.

Refletindo as concepções de alfabetização , se observa a dificuldade quanto à definição de um paradigma metodológico, tanto no que concerne ao trabalho específico da alfabetização como de intervenção pedagógica como um todo.

*É uma discussão que tem ser feita na escola todo dia porque a gente acaba se perdendo. Por que quando a gente está estudando a gente consegue manter assim ,mas depois, quando a gente fica só na escola , não é que a gente não faça curso , não pense , tem gente que ta fazendo, tem pós, tem mestrado, mas é que **cada um entra na sua sala e faz do seu jeito.** Como se dá com aquele aluno?E aí como está na escola, **não tem aquele espaço para fazer aquela troca , para conversar com seus colegas e ver como se pode fazer**(professora A-escola-II).*

No entanto, a assumpção de responsabilidade na formulação dos propósitos e condições de escolarização dos alunos é quesito essencial na ação dos professores enquanto intelectuais , na compreensão de Giroux (1997 p. 161),

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam , como devem ensinar e quais metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização.

*Agora eu não vejo enquanto escola uma proposta metodológica,eu acho que ainda não tem. **É muito individual** , eu entro na sala de aula e **faço como eu aprendi.** Um começa por aqui, outro por ali, este faz este caminho, **daqui a pouco já não se tem mais um posicionamento para onde é que a gente ta indo.** Como é que a gente está fazendo? E cada um começa a fazer o seu caminho...(professora M-escolaII)*

Nas falas acima pudemos observar que os professores remetem para outros a responsabilidade sobre a discussão metodológica. Destacam sentir falta e alertam para a necessidade de discutir sobre o assunto, mas não assumem a responsabilidade pelo menos por parte da discussão.

Ainda em relação à questão metodológica, tanto os critérios apresentados para o trabalho e conseqüente avanço dos alunos do I Ciclo, como as alternativas para intervenção em sala de aula, encontram-se, prioritariamente, ancorados sob a perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita. Isto pode ser observado em documentos elaborados pelas escolas para discussão das enturmações. Abaixo, excertos do documento elaborado pelo coletivo de Professores da E.M.E.F. "11" em Outubro 2004.

*Em primeiro lugar acreditamos que é necessário garantir os três anos do primeiro ciclo a todos os alunos; A **enturmação inicial deve ser no primeiro ano (A10)**. Isto deve-se ao fato de que os alunos chegam sem nenhuma experiência anterior e sem maturidade emocional e motora para dar conta desta processo inicial de alfabetização em dois anos somente.*

Pensamos que deverão ter a oportunidade de permanecer mais um tempo no ciclo os alunos que:

- 1. Ao final do primeiro Ciclo não estiverem no **nível alfabético da escrita**;*
- 2. Ao final do Segundo Ciclo os que não tiverem uma leitura significativa, noção de quantidade e seqüência numérica; e não realizarem operações matemáticas simples.*

Por outro lado, ainda que os critérios para a avaliação e, conseqüente avanço dos alunos, esteja essencialmente pautado nos parâmetros da Psicogênese da Língua Escrita, evidenciando um olhar bem mais dirigido à escrita, já se observa uma reflexão mais elaborada em relação à leitura nas classes de A20.

Assim como nas escolas 1K e 2 A, o texto literário é presença marcante na proposta de trabalho com a alfabetização. Conforme relata a professora:

*Eu tenho dois dias que eu trabalho nos grupos fixos que eles escolheram .e tem um dia que eu trabalho nos grupos por nível de aprendizagem. **Os níveis da psicogênese?**É....estou usando, mas também já não estou muito nisto, porque eu comecei a fazer a psicopedagogia a gente começa a ver outras coisas, a **questão do letramento**. Estou começando a cobrar outras coisas, não vou te dizer que sou isto ou aquilo, eu **sou um professor fazendo aquilo que eu***

acho melhor. Eu vou começar um trabalho achando que meus alunos não sabem nada? Há três anos eu faço o dia da leitura. então eu faço a leitura das famílias , das famílias eu vou para as palavras, para alguns alunos eu vou dando textinhos ou histórias , porque daí já estão em um nível ortográfico. Por que daí tu já consegue dar um trabalho que eles conseguem trabalhar sozinhos .E também faço toda semana o teste da leitura, claro que quando o aluno vem eu sei o nível que ele tá , eu não vou fazer ele passar vergonha, eu peço a leitura para todo mundo Mas para um eu vou pular sílabas, para outro eu peço as frases, e assim eu vou fazendo. Eu trabalho muito para eles se respeitarem(professora A, escola II)

A partir destas falas começamos a perceber uma pequena mudança no paradigma metodológico pautado nos Estudos da Psicogênese da Língua Escrita que durante anos influencia as práticas alfabetizadoras da rede (RME), pois como explica Moreira (2004, p. 158) ,

a crítica à escolarização da escrita e seus resultados nefastos para a aprendizagem dos alunos das classes populares acabou por assumir o lugar de modelo teórico de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita. Mas uma crítica tão-somente , por mais bem fundamentada teoricamente que seja, não pode pretender ela mesma ocupar o vazio deixado pela desconstrução do modelo anterior.

Assim , influenciadas por estudos que começam a ampliar as perspectivas sobre a relação entre a leitura e a escrita, as professoras alfabetizadoras começam lentamente a mudar suas práticas pedagógicas, de acordo com o que expressam as professoras:

Eu exploro muito também diferentes materiais porque a leitura é um processo que requer muito isto, requer nosso envolvimento, requer este espaço. Porque com a psicogênese a gente tinha a escrita, a escrita a escrita e parecia que a leitura vinha automaticamente. E agente viu que não! (professora M-escola II)

*Eu trabalho mais ou menos assim ... **respeitando as diferenças**..trabalho assim tendo uma rotina de aula, então tem alguns trabalhos que alguns fazem os mesmos trabalhos. O mesmo trabalho para um é um grau de exigência para aquele que está mais no início da construção, digo um **pré-silábico** que eu não tenho mais nenhum ...risos....mas eu tenho vários que estão **I4(intermediário 4) então eles até tem várias vezes a mesma folha, o mesmo trabalho mas eu coloco exigência bem maior. Trabalho muito assim em cima de histórias. Muitas histórias para eles . A gente fez agora para eles o livro do Batalhão das Letras, a gente trabalhou letra por letra por letra do Mário Quintana. Então alguns só faziam os desenhos, outros já copiavam palavras , a gente trabalhou letra por letra. E uns já conseguiam construir frases em cima daquelas letras. A gente vai mesclando /testando assim com eles na medida em que eles vão se interessando a gente vai aprofundando mais ainda(professora J-escola 2D).***

*Eu tenho uma coisa assim já faz 6 ou 7 anos que eu trabalho com A20 e sempre investindo na escrita e o que eu comecei a ver**aquela criança que consegue ler consegue escrever**, agora quem não lê vai ser bem mais difícil escrever. Então eu comecei a mudar, comecei a trabalhar mais encartes, leitura de jornal, eu tenho trabalhado com isto porque acredito nisto, investir na questão da leitura(professora A, escola II.)*

As concepções docentes sobre o contexto onde as escolas com maiores índices de manutenção em A20 se inserem refletem-se no trabalho pedagógico e acabam sendo utilizadas como justificativas para as dificuldades encontradas pelas crianças no processo de alfabetização. Observa-se uma busca menor de alternativas vinculadas ao contexto social do que nas escolas 1K e 2 A, que não apresentam índices de manutenção em A20. As escolas 1I e 2D procuram alternativas para o trabalho pedagógico, mas mais focadas na dimensão pedagógica, como a inserção da professora que trabalha com o desenvolvimento do pensamento lógico –matemático.

Nesta mesma lógica, a dimensão das escolas é outro aspecto a destacar , pois se percebe maior dificuldade de articulação, com uma comunidade tão grande

e mais dispersa do que nas escolas 1K e 2 A. Nas falas de professores das escolas que mais mantém alunos, as dificuldades situam-se no outro, na comunidade, na condição de vida.

Acho que se deve ver também como são formadas nossas turmas, como são os pais e esta rotatividade que temos. Desde o início do ano eu já tive 8 saídas e entradas na turma. Isto é um desgaste enquanto secretaria e enquanto professor. Destes 8, uns cinco, entraram sabendo somente o nome. E aí como sairão? Em geral são estes casos que acabam ficando (professora M-escola II).

Em relação a estes aspectos, as análises de Charlot (2000) e Martins (2002) são extremamente pertinentes para a compreensão dos fenômenos do fracasso e da exclusão.

Segundo Charlot (2000), para a análise do fracasso escolar, é preciso que o situemos em termos da relação com o saber, “considerando que qualquer que seja a disciplina ou área do conhecimento, há um sujeito, na relação com outros sujeitos, preso na dinâmica do grupo, falante, atuante, construindo-se em uma história” (p. 87).

Ocorre, entretanto, que em todas as entrevistas foi recorrente a idéia de que as dificuldades das crianças estão vinculadas às suas condições de vida e as formas como se relacionam com os saberes escolares ou não, como se a escola não tivesse nada a ver com isto, ou não tivesse nada a fazer em relação a isto. A seguir várias justificativas para as dificuldades dos alunos no processo de alfabetização das classes com índices recorrentes de manutenção em A20:

Ao não envolvimento dos pais, das famílias, a gente tem alunos com histórias de vida muito complicadas. Até a gente conseguir criar tempo e espaço para conseguir sentar com a supervisão é sempre uma correria, a gente não consegue ter retorno. Tem alunos que precisam ser encaminhados para neuro, psiquiatra, fono, a gente não consegue discutir. (professora A, escola II)

...porque ele não veio, porque ele não tem esta vivência, por que sabe, ... o espaço da escola é o espaço da aprendizagem , o único espaço que ele tem na vida dele. E a gente tenta fazer o máximo possível , só que um ano não chega às vezes. Ele só é criança quando ele está aqui. Muitos alunos só são crianças quando estão aqui. Eles precisam brincar. (professora S, escola 2D)

A explicação a respeito do tempo necessário para a alfabetização é sempre recorrente. Em todas as entrevistas houve a manifestação a respeito do tempo para a alfabetização, explicitando-se, que em contextos pouco letrados um ano letivo é um tempo muito pequeno para que este processo se consolide. O que se constitui um paradoxo todavia, é que a organização por Ciclos vem justamente garantir este tempo a mais, entretanto o que se observa é o número crescente de reprovações, com a pseudo-justificativa de inclusão.

É nesta mesma lógica que Martins (1997) nos alerta sobre a relação em que está sustentada a sociedade capitalista: processos de exclusão para incluir. A esse respeito , o autor nos remete aos processos de desenraizamento que os trabalhadores se submetem ao abrirem mão da terra , ou do mínimo de propriedade que possuem para se lançarem em migrações urbanas à procura de trabalho. Na luta para se incluírem, tornando-se consumidores na sociedade capitalista, transformam-se em proprietários apenas de sua força de trabalho. Desta forma, criam os crescentes fenômenos que constituem as comunidades onde estão inseridas muitas das escolas municipais de Porto Alegre, conforme relatam as professoras:

Estas entradas e saídas acontecem pela violência urbana, pelas configurações familiares, pela oferta de escolas muito próximas, estão mudando para ficar mais próximo da do primo, do vizinho. (professora A, escola II)

E no caso da A20 a não obrigatoriedade da A10, porque as crianças se criam soltas fora da escola e para muitas a primeira experiência de escolarização acaba sendo na A20. A gente não consegue em um ano dar conta de tudo, é impressionante, é uma defasagem assim...talvez até a criança não tenha dificuldade, é falta de vivência...como é que tu vais fazer em um ano uma experiência que era para a criança ter tido em todos os seus anos anteriores!!!??? (professora M-escola II)

É dentro desta lógica que ,segundo a coordenação pedagógica das escolas justifica-se a opção pela Manutenção no segundo ano do Ciclo, para que o aluno consolide seu processo de alfabetização ainda neste ano e possa no terceiro ano do ciclo desenvolver outras potencialidades, evitando-se assim um número tão grande de manutenções no final do Ciclo, em A30.

Todavia, fazendo uma análise comparativa entre as manutenções no segundo e no terceiro ano , esta justificativa não procede, pois também há uma grande incidência de manutenções no final do Ciclo. É bem verdade , que os números são um pouco reduzidos em relação ao segundo ano, mas ainda assim ocorrem em quantidade significativa. Não obstante , se considerarmos os três últimos onde o número de manutenções no segundo ano só vem aumentando , pela lógica justificada nas escolas as manutenções do terceiro ano deveriam estar diminuindo, mas pelo contrário, estas aumentam na mesma proporção das anteriores. Isto nos leva a pensar que as manutenções em A20, além de serem uma forma de exclusão, não estão contribuindo efetivamente para o processo de aprendizagem destas crianças, pois quase um mesmo número acaba sendo Mantido também em A30, conforme demonstram os Quadros 14 e 15

Quadro14- Comparativo Manutenções em 2° e 3° ano do I Ciclo-escola 2D

	2005			2006			2007		
	Alunos MF	M	%	Alunos MF	M	%	Alunos MF	M	%
Em A20-2° ano	151	19	12,58	157	16	10,19	148	20	13,51
Em A30- 3° ano	140	9	6,42	131	4	3,05	136	19	13,97

Quadro15- Comparativo Manutenções em 2° e 3° ano do I Ciclo-escola 1I

	2005			2006			2007		
	Alunos MF	M	%	Alunos MF	M	%	Alunos MF	M	%
Em A20-2° ano	160	21	13,12	203	24	11,82	239	29	12,31
Em A30- 3° ano	183	15	8,19	132	10	7,57	187	29	15,50

Analisaremos a seguir o desempenho das crianças que estão repetindo as classes de A20 em função da manutenção no ano de 2007.

6.2.2.1. As condições de leitura e escrita dos alunos mantidos em A20

As crianças mantidas em A20 foram avaliadas com os mesmos instrumentos que as crianças promovidas para A30 nas outras duas escolas.

As crianças avaliadas na escola 2D

Na escola 2D foram avaliadas duas meninas e um menino. Ao serem questionadas sobre como se sentem na aula, afirmam sentirem-se bem e gostarem da aula. Dentre as atividades preferidas estão as continhas no caderno e as historinhas. Nas atividades gerais da escola destacam-se o recreio, brincar na pracinha e com os colegas. Gostam muito da professora, acham querida e bonita. Ao perguntar se aprenderam a ler no ano passado, a resposta geral é “mais ou menos”. Peço que me expliquem como é isto e obtenho uma genuína resposta:

É por que ...nóis lemu a metade!!! A metadizinha...risos...

Quando pergunto porque estão fazendo novamente a A20, todos tem clareza em responder que rodaram. Ainda assim pergunto porque acham que rodaram. O diálogo abaixo expressa suas idéias e sentimentos em relação à reprovação:

Ana Cris: *E por que que vocês acham que vocês rodaram?*

Aluna 3: Por que agente não sabe lê!!!

Aluno 2:ahhh!!!por que nois não conseguimos si esforçá.

Aluna 1:nois não si esforçamu!

Ana Cris: HUmm... Vocês acham que é por isto então?

Aha!!

Ana Cris: E vocês acham que isto foi bom ou foi ruim?

Aluna 3: Foi ruim, hi, hi,

Aluna 1: Foi ruim hi, hi,.

Aluno 2: Foi ruim né!

Ana Cris: Foi ruim? Por que que foi ruim? Me expliquem isto melhor!?

Aluna 3: Ah, porque a gente não gosta muito de ficar na **primeira A20**, porque a gente fica com outros coleguinhas..(risos) a não sei mais porque.

Ana Cris: Mas e vocês não estão aprendendo mais este ano?

Aluno 2: Ah eu to aprendendo!!

Siiimm (em coro)

Ana Cris: Então não foi bom?

Aluna 1: A gente rodô porque a gente não... a gente não...risos se esforço..(risos)..

Ana Cris: É???

Aluna 1: Mas eu não rodei!

Ana Cris: Não?

Aluna 1: A minha mãe falou com a sora!

Ana Cris: A tua mãe pediu para ti rodar?

Aluno 2: Então porque que tu tá aqui?

Aluna 1: Não.

Ana Cris: *Mas então me explica melhor como é que é este negócio que a tua mãe falou com a sora...*

Aluna 1 :A minha mãe falou com a sora e ela disse que eu não rodei.

Ana Cris: *Não ?O que que a prof disse para tua mãe?*

Aluno 2: Que tu passo? Haa!!!

Aluna 1 :Que eu passei!!!

Ana Cris: *Que tu passou???*

Aluno 2: E por que tu ta na A primeira???

Ana Cris: *De novo?*

Aluno 2: É??!!

A entrevista em grupo com crianças traz elementos riquíssimos para análise da interação entre as mesmas. No diálogo , podemos perceber a compreensão das crianças sobre os fenômenos que elas vivenciam. O aluno 2 , não se conforma com a explicação de que a colega não tenha rodado. Por três vezes intervém , questionando, por que está aqui então,o quê?...

Para ele é muito claro fazer novamente a mesma etapa, tem clareza das coisas que aprendeu e que não aprendeu, embora isto não tenha sido um sentimento bom. Para as crianças é evidente que o avanço está vinculado à aprendizagem da leitura e da escrita, ainda que se responsabilizem inteiramente por isto já que não “se esforçaram” o suficiente para aprender.

Quanto à confusão sobre ter “passado” ou “rodado” que uma das alunas afirmava, conversando, depois com a professora , ela esclareceu que a mãe nunca quis dizer para a menina que tinha rodado para que não se sentisse desmotivada para estudar no outro ano. Situação que vem corroborar a idéia de que a manutenção , iguala-se à reprovação enquanto mecanismo de exclusão, sobretudo

no segundo ano do ciclo, quando o aluno não tem a possibilidade de avançar a qualquer época do ano.

Vejamos o desempenho destes alunos:

Aluna P, 8 anos

A aluna demonstra bastante timidez, já durante a entrevista no grupo era a mais introvertida. Ao apresentar o material para leitura hesitou imediatamente, dizendo não saber ler texto deste tamanho. Expliquei que não teria necessidade de ler aquele texto todo, que eu leria para ela e conversaríamos sobre ele. Perguntei se já conhecia a história, disse-me que não. Não conseguiu fazer a leitura do título. Fiz a leitura da história e ela ouviu atentamente. Conseguiu lembrar apenas do cachorro e do gato. Quanto ao espaço lembrou ter um mato. Depois disse não lembrar de mais nada.

Na leitura das palavras , foi bastante resistente. Só conseguiu ler GATO.

Na leitura das frases foi soletrando baixinho e conseguiu ler :

O BURRO SAIU.

Em relação à escrita já apresenta uma hipótese alfabética , embora ainda não saiba corretamente quais grafemas usar. Na leitura das palavras que escreve busca acomodar o número de letras aos fonemas correspondentes na fala. Na escrita da frase ainda oscila entre uma hipótese silábico-alfabética e alfabética.

SOL

GATO

CALHARRU

CABENINHA

BURU NORNICABENHA

Aluna P, 8 anos , escola 2 D

Na avaliação da consciência fonológica obteve desempenho abaixo do esperado para a hipótese de escrita em que se encontra, alcançando 26 acertos no nível da sílaba e 11 no nível do fonema. Ainda assim, é uma das avaliações mais equilibradas de todos os sujeitos investigados, pois como ainda não está convicta na escrita alfabética .Seu score ficou bastante próximo do score mínimo esperado dos alunos com hipótese silábico-alfabética (27 na sílaba e 12 no fonema).

Aluno E, 8 anos

Demonstrou ser um aluno muito motivado, ficou contente quando voltei na escola para fazer novas atividades com eles. Ao ver a história tentou ler procurando letras que conhecia. De fato reconheceu muitas letras, mas não conseguiu articular sozinho para fazer a leitura. Expliquei que não se preocupasse que eu faria a leitura para ele. Lembrou de todos os personagens:burro, cachorro, gato, galinha. Disse que foram para o mato porque estavam velhos e que resolveram dar um susto nos ladrões para eles “largarem” correndo. E que no fim eles ficaram brincando.

Foi bem receptivo à leitura das palavras, lendo da seguinte forma:

CACHORRO- soletrando uma a uma lentamente...c...a...r...r...o...???.....BURRO???

GATO-GALINHA

GALINHA..soletrando lentamente.....GALO? Digo-lhe que acaba com A...GALINHA!!!!

FLORESTA-ESPANTARAM???

BURRO-BURRO

CASA-CASA

Na leitura das frases sua primeira expressão é :

Ai, de enorme!!!

Entretanto, foi silabando lentamente com muita segurança e leu:

A CASA FICA NA FLORESTA.

O BURRO SAIU.

Em relação à escrita encontra-se em uma hipótese silábico –alfabética, o que ficou evidente na leitura das palavras que escreveu, pois leu ora silábica e ora alfabeticamente. Para escrever a frase , percebeu semelhança com a frase que tinha lido e procurou com os olhos a ficha que estava espalhada sobre a mesa. Quando percebi guardei a ficha e ele, então recorreu a palavra anteriormente ditada CABANINHA para escrever CABANA.

ESCRITA:

SASE

GATO

CACO

CABONHA

BURRO SAJU CABONHA

Aluno E, 8 anos –escola 2D

Na avaliação da consciência fonológica obteve o mínimo de acertos esperados compatível com sua hipótese de escrita no nível do fonema , mas no nível da sílaba ficou bem abaixo do mínimo esperado, obteve 21 acertos.(esperado 27).Nas atividades de produção de rima ficou evidente a incompreensão da idéia de rima, bem como a aproximação com o campo semântico e não a relação com o som. Por exemplo, ele deveria dizer o que rima com café, rato e bola .Respondeu:xícara, armário (rato entre em armário!) e chuteira.

Aluna S, 8 anos

Demonstrou ser uma aluna expressiva, falante, até ansiosa. Perguntou-me muitas vezes quando a chamaria para fazer as atividades. Mexeu várias vezes na folha da história, mas não conseguiu ler .Li a história para ela e lembrou bem das informações principais.

A galinha, o burro, o cachorro e quem mais que não me lembro???

Encontraram uma casa que moravam os ladrão lá dentro. Resolveram fazer um barulho pros ladrão saírem correndo e viveram felizes para sempre.

Queria logo pegar as fichas das palavras para fazer a leitura. Conforme fui solicitando foi fazendo a leitura da seguinte forma:

LADRÃO- soletrando lentamente..L..A...D..R...A...O... RATO!

Risos...(percebeu que não achei engraçado) soletrou novamente –LADRÃO.

Dispersava-se com facilidade, logo perguntou:

A gente vai demorar aqui?

CACHORRO- CACHORRO

GALINHA –GATO....pergunto...será? GALINHA.

CASA-CASA

GATO- GALO...GATO!!GATO!!!

FLORESTA-soletrando lentamente...FF..FF.. BURRO...isto eu não sei.

Na leitura das frases , apesar de bem dispersa , estava bem confiante e leu:

O BURRO SAIU.

A CASA....FI...CANN...NA...FLORESTA. risos *não sei!*

Para a escrita foi bem mais resistente. Primeiro pediu para desenhar, usou uma folha inteira , fez grandes desenhos, pintou, deixou de “lembrança para mim”.Pediou outra folha , tive que ser mais firme com ela para que fizesse a atividade proposta e fiquei imaginando sua presença na sala de aula com mais 27 colegas. Permanentemente pedindo atenção da professora, se dispersando com facilidade, necessitando da intervenção em momentos específicos. Depois da resistência inicial escreveu as palavras solicitadas. Encontra-se em uma hipótese silábico-alfabética, oscilando bastante na leitura do que escreve.

SOL
~~GATO~~
 GATO
~~CAPO~~
~~CAPO~~
~~CAPO~~
 CACORO
 C BADA NA
 O BURU MO NA CANA

Aluna S, 8 anos –escola 2D

Na avaliação da consciência fonológica obteve o desempenho de acordo com o esperado para o a hipótese de escrita que se encontra, tendo no nível da sílaba o número mínimo esperado (27 acertos) e no nível do fonema o número máximo de acertos esperados (18 acertos), totalizando o número mais alto de acertos de todas as crianças avaliadas na pesquisa :45 acertos.

As três crianças avaliadas das escolas com altos índices de manutenção em A20 vêm demonstrando avanços no seu processo de aquisição da leitura e da escrita. Ainda não conseguem realizar leitura com fluência , mas estão aos poucos dominando o reconhecimento visual e fonológico de sílabas e palavras. Os três já se encontram em uma hipótese silábico-alfabético de escrita e seus escores na avaliação de consciência fonológica , embora ainda baixos, estão mais próximos do esperado para a hipótese em que se encontram.

Comparando-se com as crianças que foram promovidas para A30 nas outras duas escolas, sem manutenções em A20, percebe-se que seu desempenho é muito semelhante aos colegas que estão um ano à frente, o que nos leva a inferir que não são crianças com dificuldades de aprendizagem, portanto, poderiam ter avançado e ter garantido a continuidade do seu processo junto com a turma que faziam parte.

Penso que sua manutenção se justificaria se suas condições de leitura e escrita, hoje, estivessem muito superiores daquelas dos colegas promovidos para A30 em outras escolas, mas este não é o caso.

Como foi evidenciado na fala das professoras, as maiores dificuldades estão na continuidade do trabalho na A30, na expectativa dos professores deste ano e na concepção de alfabetização extremamente estanque vinculada à escola seriada, do que efetivamente nas dificuldades apresentadas pelas crianças. Estas têm sofrido com significativo processo de exclusão, em muitos casos no seu primeiro ano de escolarização, em uma proposta pensada para contemplar um ciclo de processos de aprendizagem vinculado às possibilidades de experiências do desenvolvimento humano.

As crianças avaliadas na escola 11

Da mesma forma que na escola 2D, nesta escola foram avaliadas crianças que repetem as classes de A20 por terem sido mantidas no ano de 2007. Foram avaliados dois meninos e uma menina.

As três crianças desta escola são bem pequenas, percebi que não estavam muito à vontade na atividade comigo. Disseram gostar muito das atividades que fazem na aula, mas o que aparece com destaque é a hora do brinquedo e a hora do conto. Não gostam dos colegas que brigam na aula e que xingam os outros, segundo eles a professora tem que parar a aula, tem que parar tudo.

Quando pergunto porque estão fazendo novamente a A20 há uma certa hesitação na resposta. Percebo que dois deles não tem muito noção do que estou perguntando. Quando um dos colegas responde que “rodou” porque não fazia as tarefas, é que vejo que eles entendem.

A gente rodamos porque não sabe lê!

Minha mãe disse que não é para eu ficar bagunçando...foi por isso que eu rodei.

Eu não sabia todas as letras, agora já to sabendo.

Quando pergunto se foi bom ou ruim ter ficado na mesma “série”, obtenho dois tipos de resposta:

É ruim, né? Tem outros colegas...a mãe ficou braba.

Mas agora eu já tô sabendo as coisas na aula.

Ah! Mas o meu primo também rodo!

Segundo Moll (2004) ainda estamos com o grande desafio de reconstituir o sentido de ir para a escola ou de estar na escola, assim experiências como a reprovação, vão produzindo intrincadas redes de preconceitos que vão, pouco a pouco, rotulando os alunos com marcas invisíveis, naturalizando padrões, registrando famílias. Assim se um primo já “rodou” que mal há em outro primo também rodar?

Vejamos agora as condições de leitura e escrita destas crianças:

Aluna MN, 8 anos

Demonstrou ser uma aluna bem comunicativa, apesar de tímida. Quando mostrei a história disse que não sabia ler, mas que gostava de ouvir. Li a história e ela fez um comentário muito interessante antes mesmo das minhas perguntas.

É tipo a história que tem no Sherek! É a velhinha levou o burro para botar no caminhão, porque tava velho, pra mandar embora!

Depois lembrou bem todos os personagens: galinha, burro, gato, cachorro e os dados principais da história.

Na leitura das palavras no início ofereceu um pouco de resistência, mas depois foi tentando ler. Não faz relação direta com o som das letras. Leu da seguinte forma:

FLORESTA-FORMIGA

CASA-CA ...é CA, né? CACHORRO

GATO- GA...T...TT...TO.

Não quis fazer a leitura das frases.

Na escrita começa a relacionar sons a registros gráficos, entrando em uma hipótese silábica, o que se evidencia na escrita da frase e na forma como "lê" a frase que escreveu. A escrita da palavra CACHORRO mostra este processo intermediário, acentuando a repetição da vogal O.

A C I O V I S
 D I S I A
 L O O O
 C B A N I L A
 U V A O
 I m o r a n a r a b a n a
 B u r r o

Aluna MN, 8 anos escola 11

Na avaliação da consciência fonológica se dispersou rapidamente e teve dificuldade de concentração para compreensão dos enunciados das atividades. Em função disto teve uma pontuação muito baixa, acertando ao 28 pontos, sendo 19 no

nível da sílaba e 9 no nível do fonema. Esta média de acertos, contudo condiz com o esperado para sua hipótese de escrita: um processo intermediário entre a hipótese pré-silábica e silábica.

Aluno C, 8 anos

Aluno muito motivado para ouvir a história. Ao ouvir foi muito atento e participativo nas respostas. Lembrou de todos os personagens: BURRO, GALINHA, GATO, CACHORRO. Ao relembrar os pontos principais da história fez uma síntese.

Eles foram para cabana porque tavam muito velhos e a cabana tava cheia de ladrões, então eles fizeram um barulhão e os cara fugiram. Daí eles ficaram na casa.

Na leitura das palavras, teve bastante dificuldade, pois nem relacionava aos sons da letra inicial das palavras. Tentava adivinhar as palavras a partir do nome da primeira letra. Leu as palavras da seguinte forma:

FLORESTA- FORMIGA?

GALINHA- GIRAFÁ?

LADRÃO- LEÃO?

Não quis fazer a leitura das frases.

Na escrita, já demonstra avanços em relação ao que apresentou na leitura. Consegue escrever de uma forma intermediária entre a hipótese silábico-alfabética e alfabética.

SOL
 GOTO
 LIGAR O
 R BAMBILA
 O BUSO BONAK BANA

Aluno C, 8 anos –escola 11

Na avaliação da consciência fonológica obteve um desempenho abaixo do esperado para sua hipótese de escrita. Obteve 24 acertos no nível da sílaba e 9 acertos no nível do fonema. Se dispersou com muita facilidade ao longo das atividades do teste, além de ir demonstrando extrema fadiga.

Aluno M, 8 anos

Demonstrou ser um aluno bem dinâmico e alegre. Pegou a folha do texto várias vezes tentando ler alguma coisa da história, perguntou porque não tinha desenhos. Relacionou a letra M de “músicos” à letra do seu nome. Após ouvir a história lembrou de todos os personagens. Estava mais interessado em ver as fichas das palavras para leitura do que em responder as questões, mas ainda assim lembrou que os ladrões levaram um susto porque viram os animais. E os animais “invadiram” a cabana e ficaram lá para sempre.

Ma chamou a atenção o uso das expressões “foram para o mato”, “invadiram a cabana”, “ os ladrão largaram fora”.Tais expressões refletem o cotidiano das crianças que vivem em uma região de ocupações urbanas. Nesta escola, em

especial, várias delas usam como comprovantes de endereço um recibo da Associação de Moradores da Ocupação do Sol²⁷.

Na leitura das palavras conseguiu ler de memória GATO E CACHORRO, na leitura de FLORESTA já evidenciou que ainda não domina a leitura como parecia, pois leu da seguinte forma:

FLORESTA- FF..FFF. FORMIGA ?

LADRÃO –LL..LLA ...OS LADRÃO!!

CASA – CA....CACHORRO?...não, não.. CASA!

Não quis ler as frases, reclamou ser muito grande, estar cansado. Me chamou a atenção que nenhuma das crianças desta escola quis ler as frases. Percebi que tem receio de se arriscar, são mais comedidos e esperam mais pela orientação do “que tem que ser feito”.

Na escrita está oscilando entre uma hipótese pré-silábica e silábica, pois já começa a fazer relações sonoras, mas ainda não consegue organizar a ligação entre elas. Somente na leitura que faz das palavras que escreveu é que percebe a ausência de letras correspondentes aos fonemas que emitiu, mas não percebe ainda bem onde colocá-los.

SOL
 GOALOTO
 COLTOA - acrescentou na hora de
 leitura
 KALOIA - acrescentou na
 hora da
 leitura
 VAL CARAOAIA
 } cabaninha

²⁷ Nome fictício para referir-se a grande região de ocupação localizada bem próxima da escola, onde estão em processo de discussão para regularização junto à PMPA, aproximadamente 1500 famílias.

Aluno M, 8 anos-escola 1I

Na avaliação da consciência fonológica obteve um número de acertos correspondente ao esperado para o nível de escrita em que se encontra, perfazendo 22 pontos no nível da sílaba e 7 no nível do fonema.

As três crianças avaliadas nesta escola vem demonstrando avanços no seu processo de aquisição de leitura e de escrita. São avanços lentos, é verdade, mas evidenciam que as crianças não apresentam grandes dificuldades de aprendizagem mas um ritmo um pouco mais lento, precisariam de um trabalho focado especificamente nos aspectos que poderiam subsidiar o desenvolvimento da leitura e da escrita. Há de se perguntar novamente em que medida a manutenção efetivamente contribui para o crescimento destes alunos. No terceiro ano do ciclo não seria um espaço adequado para a continuidade das interações com a leitura e a escrita visando a construção deste processo inicial de aquisição?

Vejamos agora o Quadro 16 como a síntese das condições de leitura e escrita de todas as crianças estudadas.

Quadro 16-Síntese das condições de leitura e escrita de todas as crianças avaliadas.

	Alunos Mantidos						Alunos Promovidos					
	1I- M	1I- C	1I- MN	2D- S	2D- E	2D- P	1K A	1K G	1K S	2A V	2A P	2A J
Compreensão Leitora	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Memória oral	+	+	+	+	+	+	N	+	+	+	+	N
Leitura palavras	N	N	1/3	+	+-	1/4	N	+	+-	+	+	1/3
Leitura frases	N	N	N	+-	+-	+-	N	+-	+-	+-	+	N
Hipótese de Escrita	I2	I4	S	SA	SA	A	PS	I4	A	A	I4	I2
Consciência Fonológica (S)	22	24	19	27	21	26	12	22	24	24	27	18
Consciência Fonológica(F)	7	9	9	18	12	11	7	13	19	15	19	12

N- Não demonstrou condições, não conseguiu realizar.

1/3-leu 1 de 3 palavras

¼-leu 1 de 4 palavras

I2 - Intermediário 2 (pré-silábico –silábico)

I4 - Intermediário 4 (silábico-alfabético- alfabético)

S-silábico

SA-Silábico-alfabético

A-Alfabético

Conforme o Quadro 16 indica dentre os doze alunos avaliados nenhum consegue realizar leitura de texto com mínima fluência, portanto nenhum demonstra compreensão leitora.

No que diz respeito à memória oral, dez alunos conseguiram lembrar toda a seqüência da história, com o registro correto das personagens, das ações e dos lugares em que se passou a narrativa. Apenas dois, dos doze alunos tiveram mais dificuldades de recontar oralmente a história escutada.

Os mesmo dois alunos e mais um são os que apresentaram as hipóteses mais “primitivas” de escrita (PS, I2 e I2) e cada um destes alunos é de uma escola diferente, sendo PS da escola 1K, I2 da escola 1l e o outro I2 da escola 2 A.

A escola que mais fez referência a um paradigma metodológico preocupado com leitura é que apresenta os alunos com menores níveis de desempenho em geral. Há de se destacar, entretanto, que foi o grupo de alunos, que demonstrou maior resistência ao meu trabalho, e de todos, o que parecia estar menos à vontade na realização das atividades propostas. Penso que este fator possa ter influenciado nos resultados da avaliação.

As crianças com maior escore na avaliação de consciência fonológica, em especial no fonema, apresentam hipótese de escrita mais elaborada, assim como maior competência na leitura de palavras e frases.

Pela análise geral do desempenho no quadro não é possível distinguir quais são alunos do segundo e quais são os alunos do terceiro ano, salvo pela indicação mantido ou promovido.

Para concluir, do ponto de vista pedagógico, é preocupante a constância das manutenções em A20 apresentadas pelas escolas estudadas, pois denunciam uma visão de escola pautada em um modelo excludente e seletivo de escola marcado pela meritocracia, ainda incapaz de uma articulação eficaz com o contexto sócio-cultural no qual se insere, no sentido de construir uma alternativa pedagógica eficaz para o processo de aprendizagem das crianças. Por outro lado, do ponto de vista político, são escolas com uma postura mais coerente, pois ainda que eu discorde de suas concepções se mantiveram firmes nos encontros de uma posição muitas vezes autoritária, e fizeram valer as suas concepções pedagógicas buscando fazer aquilo que acreditavam ser o melhor para os alunos.

Por outro lado, pelas evidências da pesquisa demonstradas no Quadro 4, se percebe em um outro grupo de 14 escolas, em 2007, o deixar-se levar pelos ventos sem rumo, que sopram de uma política sem proposta, a qual mantém uma organização curricular sem identidade produzindo índices de manutenção ano a ano semelhantes aos da escola seriada.

7. Os paradoxos de uma proposta emancipatória

[...]a política de ciclos possui uma retórica progressista e, na maioria dos casos, tem sido implementada por partidos progressistas. Apesar disso, muitas vezes, a implementação dessa política não tem levado a avanços significativos no que se refere à princípios e valores fundamentais como democracia, igualdade e inclusão. [...]O fracasso dos partidos progressistas em garantir uma democracia participativa e uma educação igualitária pode abrir espaço para que partidos conservadores(e suas agendas) retomem o poder, e desencorajar aqueles profissionais da educação e pesquisadores que poderiam dar suporte às pedagogias críticas.(MAINARDES,2007 p.194)

As análises finais deste estudo recaem sobre os limites na implantação da Proposta da Escola Cidadã, sobretudo no que diz respeito à opção pela estrutura curricular dos Ciclos de Formação.

A política de reestruturação curricular que deu origem à proposta hoje implantada nas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre se assentava sobre os princípios da democratização do acesso, da democratização da gestão e da democratização do conhecimento na escola, identificando-se, portanto, como uma política radical e alternativa aos processos de uma sociedade excludente.

O cotidiano das escolas da rede municipal de Porto Alegre, entretanto, vem mostrando o quanto a efetiva transformação pedagógica precisa estar sustentada por um projeto político comprometido com a perspectiva progressista e emancipatória.

As lacunas na democracia participativa na implantação da proposta da escola por Ciclos de Formação, abriram crateras que, paulatinamente foram desmontando as bases de uma proposta político-pedagógica “revolucionária”.

Assim, as mudanças na gestão da cidade e da política de educação da mesma, provocaram profundas mudanças nas práticas e nos encaminhamentos no cotidiano das escolas. Mudanças que, no entanto, não serviram para avaliar sistematicamente os problemas do espaço escolar, ou repensar a própria estrutura da escola. Tais mudanças acabaram recuperando concepções e práticas de uma escola pautada pela seleção e pela exclusão, naturalizadas no contexto da marginalidade e da pobreza.

Analisando sob a ótica dos ciclos das políticas, referido por Mainardes(2007), este momento volta-se para o contexto da prática, onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Ainda sem produzir mudanças no contexto da produção do texto, já vem produzindo efeitos que podem representar transformações significativas na política original.

Paradoxalmente, esta é uma análise dos aspectos excludentes de uma proposta progressista, emancipatória. Evitando cair na dicotomia discurso/realidade, fazer esta análise, implica falar da escola real, das limitações, das faltas, mas ao mesmo tempo explicitar as possibilidades, os resgates para que esta escola possa voltar a acreditar na aprendizagem e na potencialidade de cada um de seus alunos, e para que os professores e pesquisadores, como eu, voltemos a nos sentir encorajados a pensar em uma perspectiva crítica de educação.

7.1. O Ciclo da Alfabetização

Ao longo do trabalho de pesquisa e da minha própria experiência enquanto professora e assessora da rede municipal, uma das lacunas que se evidencia é a falta de uma explícita caracterização de cada Ciclo de Formação do ponto de vista pedagógico.

No Caderno Pedagógico nº 9 (SMED,1996 p. 10) são apresentados alguns itens para a organização curricular por Ciclos de Formação, tais como:

Insistir nas relações indispensáveis que unem todas as áreas de conhecimento, pois estuda-se a realidade pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas;isso pressupõe uma íntima ligação entre o conhecimento historicamente acumulado e o conhecimento emergente da realidade atual expressa pelo contexto sócio-histórico-cultural dos educandos.

Apontar linhas gerais e diretrizes orientadoras para que cada área do conhecimento possa elaborar seu Plano de Trabalho na discussão coletiva com as demais áreas , tendo clareza da necessidade de uma inter-relação solidária.

Sistematizar a prática curricular através de ações metodológicas e didáticas que garantam um projeto de Escola progressista e transformadora, o que modifica crítica e criativamente o contexto.

Tais elementos , apesar de importantíssimos para o efetivo desenvolvimento da proposta, aliados à descrição do perfil sócio-cognitivo-afetivo dos alunos de 6 a 9 anos que integram o I Ciclo , não são suficientes para a caracterização e compreensão adequada do trabalho pedagógico no I Ciclo.

A carência de uma definição e de uma discussão mais ampla sobre concepções de alfabetização , letramento e da própria formação do leitor no Plano de Trabalho para o Ciclo e para a Área da Linguagem fragiliza a prática pedagógica em torno da aquisição da leitura e da escrita.

Prevalece na fala das professoras a necessidade da reconstrução dos princípios de uma escola progressista e do papel de uma concepção ampliada alfabetização neste processo.

Principalmente para as classes populares, acho que não tem outra estrutura melhor do que esta. Se fosse na escola seriada, no final da primeira, os alunos que saem das nossas A20 estariam reprovados .Isto aconteceu concretamente comigo...uma angústia, uma angústia ...no final do ano tinham mais de 6 ou 7 alunos em A20 que não liam , não liam nada e foram. Quando chegou lá na metade da A30 já estavam lendo tudo e se tivessem sido “reprovados”?(professora da escola 1K)

Por não terem clareza da concepção do I Ciclo como Ciclo da Alfabetização, não se sentem em condições de “convencer” os pais a respeito do trabalho que desenvolvem . A fala abaixo reflete uma visão, de certa forma , ingênua da professora , que corrobora com os pais a idéia de que é na “primeira série” o tempo e o lugar para a criança se alfabetizar, além de trazer toda “desqualificação” presente nos processos de exclusão ao afirmar que esta é uma escola que serve para os “fracos”.

Mas e isto é uma angústia para os pais também!!!Eles estão na primeira série e tem que aprender a ler!!!Pois é , mas isto funciona para estes fracos...e aqueles que não tem dificuldades nenhuma...os pais reclamam que na escola do estado terminam o ano lendo escrevendo muito bem e que aqui aprendem muito pouco.(professora T-escola 1K)

A riqueza das falas expressa os conflitos do cotidiano docente, permeado pela configuração de uma proposta curricular que já não tem mais identidade.

O distanciamento com o processo permanente de re-pensar o papel da escola e a própria prática docente acabaram por produzir um certo imobilismo na escola que não se questiona mais a respeito da própria estrutura na qual está inserida.

Como destaca Titton (2004, p. 124)

Por adesão ao projeto ou por imposição da Secretaria , todas as escolas estavam “cicladas” em 2000, e se viam às voltas com uma série de novos mecanismos e de novas exigências administrativas e pedagógicas, embora muitas das concepções e práticas apresentadas pela SMED ou entendidas pelos professores como novidades nada mais eram e continuam sendo que “velhos” desafios da escola, principalmente no que diz respeito à avaliação e promoção dos alunos.

Neste sentido , o que busco acentuar é que a discussão sobre a manutenção dos alunos e seu impacto nos processos de exclusão na escola é somente um dos

sintomas de um processo mais amplo, ou seja o próprio processo de reconstrução de um projeto de escola, permeado pela democracia participativa e pela efetiva autonomia da comunidade escolar na definição de suas políticas e prioridades.

Ocorre que justificar a manutenção das crianças porque as outras escolas estão adotando a retenção desenfreadamente, como sugere a professora da escola 1k, *“Pois é, se não tivesse retenção até que dava para pensar nesta lógica, mas acontece que existe, só aqui na escola é que a gente não faz!!!”* ao invés de propor o debate aberto sobre a postura da escola em relação às aprendizagens dos alunos, traz indícios da total desarticulação da escola com o sentido social que ela ocupa.

Retomando a questão do Ciclo da Alfabetização quero dizer que, além de não haver na literatura “oficial” dos Ciclos de Formação de Porto Alegre, que o I Ciclo é o “Ciclo da Alfabetização”, tal conceito também não se efetiva como consenso nas escolas. Assim, evidencia-se novamente a discussão sobre as definições pedagógicas do trabalho com a alfabetização e a partir de que concepção.

Segundo a Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã, o primeiro ciclo constitui-se como o ciclo da infância devendo ser o período da atenção aos recursos de pensamento e habilidades exploratórias, identificando formas de representar realidades, idéias, explicações de fatos e fenômenos, especialmente as que se referem às diferentes expressões como a escrita (inclusive a linguagem do computador), a oral, corporal e os conceitos matemáticos. Ou seja, traz implícito o trabalho voltado para o processo de aquisição da leitura e da escrita, o que compete a cada escola sistematizar, explorar, discutir as alternativas pedagógicas em planos de estudos adequados a função da escola no sentido de promover a aprendizagem.

Em relação à influência da escola organizada por Ciclos de Formação no processo de alfabetização das crianças, os professores são unânimes em afirmar que houve muitas contribuições, sobretudo no que diz respeito à compreensão de que cada um constrói o conhecimento dentro de um ritmo próprio e com características próprias, conforme expressam as falas abaixo:

A alfabetização na escola por ciclos significa que o teu aluno vai ter mais possibilidades, vai ter mais oportunidades e não é em um ano que ele vai ser julgado e vai ser avaliado.(professora C-escola 1K)

...eu trabalhei em escolas seriadas onde há muita disparidade entre escolaridade e idade e aqui isto não acontece .E eu acho isto muito mais tranqüilo, no sentido que tu tens necessidades de aprendizagens diferentes, mas no interesse eles estão na mesma faixa etária. Tu consegues fazer alguns trabalhos e inserir todos .Se tu vai cantar, tu canta com todos , se tu vais fazer um teatro tu consegues inserir todos, porque é daquela faixa etária aquela atividade.(professora L-escola2A)

É que cada um tem um ritmo, cada um constrói o seu conhecimento de uma forma diferente , é por isto que quando lá, a gente discutiu, a gente fez a constituinte escolar a gente colocava...o aluno é parâmetro de si mesmo, tu não podes comparar.(professora C-escola 1K)

...o nosso maior desafio agora é que a gente consiga alfabetizar nossos alunos até A30. A gente sabe que na A20 aqui na escola a gente não consegue dar conta. A gente tem muito claro isto aqui na escola. A nossa meta é que até a A30 os nossos alunos estejam alfabetizados.(coordenador pedagógico-escola 2 A)

Todavia, a grande crítica ainda se coloca na incompreensão da proposta, tanto no que diz respeito à cobrança do trabalho na lógica de cada ano –ciclo , quanto no que diz respeito ao “esvaziamento pedagógico” em nome de um respeito às condições e “à realidade” do aluno. Nas falas abaixo , a promoção do aluno com base no desempenho escolar ,característica da escola seriada, se fazem presentes.

E a gente que acompanha ...sabe que o trabalho da 2ª série...não é um trabalho fácil, que tem muita coisa. A gente sabe assim que tem muitas queixas. E até hoje a gente ouve muito assim há uma carga muito grande de A20, da 1ª série.(professora M-escola II)

As famílias têm a visão da escola tradicional , isto é um fato ...mas os nossos alunos também têm um nível de rendimento, de conhecimento mais baixo, isto a gente sabe que tem(coordenador pedagógico-escola 2 A).

Sim a manutenção é uma exclusão... mas então avançamos...estamos incluindo agora , para excluir depois .Pois no final do terceiro ciclo eles serão excluídos porque lá eles chegam com uma defasagem de aprendizagem muito grande (coordenador pedagógico-escola 2 A).

Na questão do esvaziamento pedagógico as falas dos professores expressam um forte apelo ao resgate da aprendizagem na escola:

Eu penso que se tem que ter claro o que se espera ao final de cada ciclo e não passar a subestimar tanto ,não passar tanto a mão na cabeça. Não é por que vivem neste contexto que NÃO podem tanto...A gente tem que ter esta visão do todo ,mas não pode esquecer que a escola é um lugar para aprendizagens ,e que precisamos desenvolver habilidades mínimas.(professora L-escola 2 A)

Os ciclos não quer dizer que não se vai ensinar. Não só levar os alunos na biblioteca , tem que exigir que eles leiam, não chega só tirar livrinho. Nós temos que pedir no mínimo a leitura de um livro por trimestre.(professora C-escola 1K)

Quanto à compreensão da proposta , o aspecto mais enfatizado é a idéia da continuidade do trabalho ao longo do ciclo , evitando-se a ruptura entre ano-ciclo. A separação ano-ciclo, visando entre outras, a adequação ao calendário civil é apontada como um dos elementos mais desestruturantes da proposta. Além disto, em relação ao I Ciclo , especificamente , a não obrigatoriedade do 1º ano até o início de 2008 era outro fator agravante.

Eu não sei se essa carga de A20 não é uma questão de não entendimento da proposta dos ciclos, porque na proposta dos ciclos a alfabetização é a alfabetização no I Ciclo. Então porque os professores de A30 exigem da gente, de onde esta cobrança da A30 que a gente não alfabetizou, ou seja que a gente não fez o nosso trabalho. Na realidade não! Não se olhou porque até o ano passado não tinha a obrigatoriedade da A10 .Então tem crianças que chegam totalmente cruas pra gente, não é ?(professora AC-escola II)

Nos aspectos em que são mencionadas as divergências em relação às influências da Proposta dos Ciclos no processo de alfabetização surgem questões relativas ao compromisso da professora referência com o processo de alfabetização e o tempo em que esta professora permanece com os alunos, conforme expressa o coordenador pedagógico:

*A alfabetização na rede....vou falar mas não deveria.... **recai sobre o professor referência**....quer dizer ...comparando com as outras redesse um professor referência fica 200 dias com a turma , **na escola de ciclos ele fica 100 , 120 por aí**. Por que nos outros dias entra artes, ed,física, informática, biblioteca, volante, etc..Está bem **que alfabetizar é compromisso de todas as áreas, mas isto exige um planejamento efetivo, coletivo, comprometimento com a alfabetização e isto na rede ainda não ocorre, isto é uma utopia, ainda não se conseguiu. Conseqüentemente os nossos alunos vão levar mais tempo para sistematizar, porque eles ficam menos tempo com a referência, é uma outra questão que precisa ser considerada.***

A expressão do coordenador pedagógico traz elementos muito importantes para a análise da produção da exclusão por conhecimento, a qual proponho discutir ao longo do trabalho, pois muito mais do que a concepção de alfabetização, estão imbricadas questões administrativas e pedagógicas. A concepção de uma escola emancipatória por si só , não sustenta uma prática efetiva em termos de resultados e aprendizagens significativas para as crianças .Se não há o espaço para o planejamento, a troca entre os professores , a comunhão das concepções, de nada

adianta um universo de especialistas em interações dispersas com as crianças. Acaba-se assim produzindo um conjunto de atitudes e ações pedagógicas voltadas à restrição do campo de significação através do conhecimento (BAQUERO, 2005) que implicam na manutenção das crianças.

7.1.2.As concepções e práticas de alfabetização

A discussão em torno das manutenções dos alunos em A20 (segundo ano do ciclo) está diretamente vinculada às concepções e às práticas de alfabetização desenvolvidas neste período de escolarização.

Ao serem questionados sobre o que seria um aluno alfabetizado, nenhum professor /professora responde com convicção o que compreende por um sujeito alfabetizado. Todos respondem em relação a algum contexto ou situação e, principalmente, justificam as ações que desenvolvem em suas práticas cotidianas.

*Pra mim já consideraria muito bem para eles **passarem**, se soubessem **que formando os pedacinhos vai formar as sílabas , vai formar as palavras, ele vai entender que aquilo é bala e o “b” e o “a” vai ser ba em qualquer lugar**(professora J-escola 2D)*

Observa-se nesta fala que, antes de responder o que é ser alfabetizado, a professora preocupa-se em responder o que precisaria para “passar”, restringindo a leitura e a escrita a um objeto eminentemente escolar.

As concepções partilhadas pelos docentes sobre alfabetização estão sustentadas na perspectiva teórica construtivista, em sua maioria, tendo o processo de escrita como parâmetro para o acompanhamento do processo pedagógico. Embora haja breve referência às questões sociais da leitura com menções à leitura de mundo, letramento, compreensão e interpretação, o foco central para a “aquisição” da leitura e da escrita está na psicogênese conforme expressam as falas a seguir:

Os que ficaram mantidos o ano passado são aqueles assim silábicos, I2, PS2, que não conheciam letras, que não tinham ..que não conheciam o mínimo dos mínimos dos mínimos(professora S-escola 2D).

E aí???? E aí??? Quando ele ainda está silábico-alfabético ...a gente sabe se desse oportunidade lá na frente , se tivesse continuidade neste processo ele conseguiria só que....se ele não tiver....(professora J-escola 2D)

Mas tem algumas coisas da questão da leitura de mundo que os nossos não tem....que são diferentes(professora L-escola 2 A)

A hipótese de escrita para mim deve ser o norte.(orientadora educacional escola 2 A)

Embora as hipóteses da escrita segundo a psicogênese da língua escrita seja referência permanente, tanto para avaliação quanto para o planejamento , ainda aparece com frequência a idéia de prontidão, maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita. Vejamos as seguintes falas:

... Lendo ...é a escrita já alfabética ,... se eles não estão prontos ainda na escrita menos ainda estão na leitura (professora J-escola 2D).

Por que como eles não tem estas vivências , não acordaram para isto ainda , as hipóteses deles não progrediram ainda. Então precisamos fazer este trabalho. Eles não estão maduros para a escrita ainda.(coordenador pedagógico –escola 2 A)

As referências aos aspectos interpretativos e à compreensão leitora só surgem em relação ao segundo Ciclo:

Na B20 (segundo ano do segundo ciclo) é mais crítico, nós temos alunos que não conseguem ler uma frase por exemplo. Não estes que a gente tem na B20 são alunos que tem dificuldade na leitura ,na compreensão, no raciocínio lógico. São alunos que a gente já acompanha desde a pré-escola, são alunos que já passaram por mim...já passaram por outros.(orientadora educacional escola 2 A)

Pensadas sob a perspectiva das teorias construtivistas, a maioria das práticas de alfabetização investem nas atividades diversificadas visando o atendimento de cada “nível” ainda que sobre o mesmo exercício. Segundo as professoras, é o nível

de exigência em cada atividade que fará a adequação para o desenvolvimento e/ou desequilíbrio da hipótese em que a criança se encontra.

*Eu trabalho mais ou menos assim... **respeitando as diferenças.. tendo uma rotina de aula,. O mesmo trabalho para um é um grau de exigência para aquele que está mais no início da construção, digo um pré-silábico que eu não tenho mais nenhum ...risos....mas eu tenho vários que estão I4 então assim eles até tem várias vezes a mesma folha, o mesmo trabalho mas eu coloco exigência bem maio**(professora J-escola 2D).*

*Quando é atividade diferenciada no começo eles estranham mas depois eles acabam se acostumando : -Ah ,mas eu quero a folha do fulano...a folha do fulano tu vais fazer **daqui uns tempos**. Eles vão **sabendo interagir** e tem também a parte do coletivo, que são os jogos que a gente **constrói**, são os jogos que a gente faz*(professora S-escola 2D).

Por outro lado, percebe-se uma certa resistência em abordar a prática pedagógica como proposta metodológica. Em geral as professoras explicitam as opções metodológicas que utilizam nas atividades propostas, mas fazem questão de salientar que são propostas abertas, flexíveis. As falas a seguir expressam como se desenvolve o trabalho em sala de aula:

*...eu não vi uma **proposta metodológica fechada**...a gente apresenta um texto, apresenta também a sílaba, o texto, construir texto, retirar as sílabas, retirar as letras..Eles não tinham o reconhecimento do próprio nome alguns quando eu cheguei agora em maio (professora L-escola 2 A).*

*...já estou há quatro anos com A20. A gente sempre trabalhou na questão da literatura, tentando trabalhar pelos **níveis**, às vezes no geral. **Mas não é fácil**. Muitas vezes fica só para a volante ou para o LA trabalhar bem a questão de cada nível. Mas eu nunca pensei muito em qual é a proposta metodológica que eu sigo .É um conjunto das experiências que eu venho trabalhando e reflexões em cima de teóricos que agente vai lendo na troca de experiências com os colegas*(professora C-escola 1K).

*...organizando o trabalho a partir de histórias com o foco na literatura infantil, a partir de uma história a gente vai **organizando uma seqüência de atividades** e quero continuar assim até o final do ano*(professora T-escola 1K).

*O trabalho é muito em cima da literatura...,é algo que a gente pode desdobrar, porque senão não tem um significado para a criança .Acho que se não trabalhar alguma coisa que dá um significado maior...porque **a aprendizagem se dá muito na questão do significado também** (professora C-escola 1K).*

*Tem coisas que a gente acha que eles não tão nem se importando...nem tão dando bola...assim a gente trabalhou com A mochila da Camila e ontem a gente foi no teatro e eram poesias musicadas e lá pelas tantas entra uma mochila da Camila e foi aquela euforia geral. **Eles felizes da vida porque era uma coisa que eles já conheciam, então gritavam isto tem na nossa mochila isto não tem**(professora T-escola 1K).*

Embora o texto literário seja muito referendado para o trabalho em sala de aula , apenas uma professora faz referência à leitura como abordagem metodológica. Nas demais, o texto literário aparece como desencadeador de uma seqüência de atividades. Também não são muito referidas outras tipologias textuais para o trabalho de aquisição da língua escrita. Na fala a seguir, observamos como é abordada a leitura em sala de aula:

*Eu acho que **outra coisa essencial é a parada**, é sempre dar aquela **paradinha e olhar**. Como é que estão os nossos alunos?O que é que agora eu tenho que trabalhar?Eu chego num ponto agora observando o que eu tenho que fazer muito trabalho de **leitura individualizado, de letras, de palavras**, proporcionar essas atividades sozinhos, porque no grande grupo tem crianças que os primeiros fazem e **agora já não aparece mais qual não sabe**, então tem que incentivar mais. **Quintas-feiras tem menos crianças em aula porque eles saem para o laboratório**, então eu dedico sempre a **muitas atividades de leitura. Blocos de textos com letras, frases, palavras, frase com desenhos, sem desenho. Leituras de muitos livrinhos, palavras com ortografia difícil**. Agora quando estão todos alunos fica mais difícil, é tudo no coletivo.É muito difícil. Tenho 28 alunos.*

Além de se considerar a análise do I Ciclo como ciclo da alfabetização, é essencial refletir sobre a diversidade e inconsistências das concepções de alfabetização que orientam o trabalho pedagógico. A multiplicidade de conceitos a respeito do termo alfabetização se, por um lado ampliou o debate e a compreensão sobre o complexo processo de aprendizagem da leitura e da escrita, por outro o ampliou de tal forma que tudo passou a ser alfabetização compondo “um discurso

vazio de proposições , aquele que repete tão-somente que tudo é escrita, que tudo é leitura (MOREIRA, 2004 ,p. 158).

Talvez esteja neste vazio, a grande dificuldade de compreender e explicitar o que é um sujeito alfabetizado hoje na rede municipal de Porto Alegre. Ou ainda, o que nós professores alfabetizadores esperamos ao alfabetizar as crianças hoje? Em relação a estes aspectos é importante refletir sobre o que nos diz Tilton,

Mesmo que o analfabetismo , a baixa escolaridade e a evasão escolar sejam produzidos socialmente, sua produção é mediada pela escola. Uma firme determinação política de não mais excluir, de repartir o saber igualmente entre todos, de universalizar as condições de acesso , de permanência e de progressão na escola também exige a respectiva competência técnica, pedagógica , nos processos de alfabetização e de escolarização (TITTON ,2004 p. 115),

7.2.O impasse dos anos ciclo

Como reflexo da discussão sobre a caracterização do Ciclo da Alfabetização o primeiro grande impasse diz respeito à consideração, ou caracterização do trabalho por ano-ciclo.

Segundo alguns professores a grande dificuldade de compreensão da proposta reside justamente na permanência da idéia do trabalho por ano letivo, aproximando-se em muito do trabalho da seriação. A passagem dos alunos ano a ano dentro do ciclo impede a visualização e compreensão do processo do Ciclo como um todo. Tal fragmentação, aliada à falta de um parâmetro maior do que se espera em cada Ciclo faz com que , como muita facilidade, os anos ciclos sejam alinhados às tradicionais séries quando da execução do trabalho pedagógico e da própria avaliação, exercendo crescente pressão para os processos de manutenção

como vimos ao longo deste estudo. Nas falas abaixo podemos compreender este impasse:

Nosso impasse sempre foi esse no grupo. Para mim chegando silábico já está bom, contando até dez já está bom, vai depender da intervenção que ele tem, da realidade que ele tem, das condições que foram oferecidas para ele. Para outra professora bem capaz, ele tem que chegar alfabético. Vamos discutir por ciclos? Ou por ano ciclo?(orientadora educacional –escola 2 A)

Se tu vais comparar, vai ficar apavorada, agora se tomar cada um como parâmetro de si mesmo, é diferente. Com os avanços que ele vem tendo, tu vê que é grande o progresso dele. Na verdade a rede tinha que dar uma reestudada na questão dos ciclos, e ver porque chegamos até aqui.(professora C-escola 1K)

Não é possível nos basearmos somente na idéia de que o aluno é parâmetro de si mesmo, precisa-se de uma noção mínima de onde se quer chegar(coordenador pedagógico-escola 2A).

É sobre este impasse que se assenta a formulação da problemática deste estudo, pois uma vez que a proposta prevê o avanço progressivo ao longo de todo processo de escolarização qualquer forma de manutenção representa um processo de exclusão, sobretudo aquelas realizadas dentro de um mesmo Ciclo. A característica do Ciclo é justamente esta ampliação dos tempos, redimensionamento das práticas e dos espaços, para sob uma nova lógica desenvolver práticas de inclusão na escola. Além disto, a lógica curricular dos ciclos não está pautada no avanço sobre o desempenho dos alunos, mas sobre as vivências nos grandes ciclos do desenvolvimento humano, elencados na proposta: infância, pré-adolescência e adolescência.

Neste sentido, quando no contexto das escolas são definidas condições para o avanço de um ano para o outro no Ciclo, são identificadas, no contexto da prática, as primeiras rupturas no “ciclo da política dos Ciclos”. Ou seja, ainda que o contexto da influência que produz a política no contexto da produção do texto, continue a engendrar um determinado discurso, o contexto da prática já vive a transformação desta política.

Na análise das condições estabelecidas pelas escolas na relação entre cada ano-ciclo ficam evidentes, tanto a fragmentação do Ciclo em anos-ciclo, quanto um modelo único e autônomo de letramento, como concepção de alfabetização. As falas a seguir expressam tais relações:

Eu penso um pouquinho diferente, se o aluno não tem condições mínimas de acompanhamento daquele grupo ele vai se sentir excluído naquele grupo. Por que ele percebe muito bem as limitações que ele tem, eu estou com isto já na A20! Ele tem noção do quanto ele pode ir. Está certo que a gente faz um planejamento individual, mas não existe isto o tempo inteiro, tem um momento que o coletivo tem que trabalhar junto.

Para mim o norte é a hipótese de escrita, tem que estar pelo menos silábico-alfabético.

A gente tem que pensar no final do ciclo, pois depois chega lá e tem que ficar. Eu acredito, vamos tentar evitar o problema o quanto antes, vamos tentar solucionar. Eu acredito que a manutenção em A20 para estas crianças que ainda não estão arriscando a leituras, tentativas de leituras, escritas que não dê para se entender não podem ir para A30. (professora AC-escola II)

Há alguns anos atrás pelo que eu sei, porque eu também estou há pouco tempo na escola a A10 era mais aquela coisa de pré-escola, mesmo....ed.infantil...o lúdico..não tinha objetivo nenhum com a alfabetização e isto começou a mudar de uns dois anos para cá. As gurias que estão com A30 já estão começando a notar a diferença, porque começou um pouco mais cedo este trabalho. No ano passado a gente já pegou bem mais em cima da alfabetização na A10 então estas crianças, que agora são nossas na A20 eles estão a maioria super bem. Eu acredito..não sei...se a gente pensar na lógica da série...que isto aqui seria uma primeira série...no final do ano eles teriam que estar lendo e escrevendo textos simples. Eu estou com este objetivo...(professora T-escola IK)

A grande contradição se dá quando a maioria dos professores, inclusive das escolas que não realizam manutenções entre anos-ciclos, justifica que os alunos precisam de um tempo a mais em função de sua falta de vivência com ambientes e/ou práticas letradas. Ora, se a organização por Ciclos se justifica justamente em função da ampliação dos tempos, como interromper este tempo com um mecanismo

excludente como a reprovação/retenção/manutenção da mesma forma que a escola seriada já o fazia?

Apenas uma das professoras entrevistadas manifesta posicionamento diferente a este respeito conforme fala abaixo:

Nosso aluno vem para escola com outras experiências de letramento então um ano só não é suficiente ele não pode ser julgado assim só por um ano. São crianças largadas no mundo e que se criam, tem que ter outras oportunidades. A escola ainda é um dos poucos locais onde o aluno tem contato com este letramento, então não pode ser menos de um ano, não pode ser uma experiência fragmentada. Por isto que eu acho que a discussão esta dos 1, 2 3 anos ciclo vai complementar todo este trabalho que a gente vem fazendo, e ele vai ter oportunidade melhor de construir isto. (referindo-se a garantia agora de oferta da A10 - professora C-escola 1K)

Em todas demais entrevistas se percebe a fragmentação ano a ano do Ciclo, ou seja , não se justifica uma proposta “Ciclada”, estamos trabalhando em uma escola seriada com os recursos de uma escola por Ciclos.

Chegar numa B11 uma criança silábica é muito pouco....A hipótese de escrita para mim deve ser o norte .A oferta do JB para o nosso contexto seria essencial, porque agente conseguiria trazer estas crianças mais cedo para cá. A gente já conseguiria explorar coisas que hoje a gente tem que fazer lá na A10 e até na A20. Assim nós teríamos uma A20 que pudesse realmente fazer um trabalho de alfabetização. E não estaria fazendo o trabalho de educação infantil que a gente precisa fazer. (coordenador pedagógico-escola 2 A)

Aqui na escola a gente tem estabelecido uma linha. No final do ano em A20 estas crianças tem que estar em um nível de escrita Intermediário III, tem que ser podido ser compreendida a escrita dela. Que tenha um código de leitura, uma leitura silabada, que tenha condições de aprendizagem, que não tenha dificuldades de aprendizagem , que seja uma questão de tempo(professora AC-escola II).

Acho que a gente esta vendo uma mudança de cultura em relação ao construtivismo. A gente vê agora com o trabalho na A10. O que é a diferença neste trabalho!!Tem que ter A10, porque daí eles chegam na A20 com toda uma organização. Agora vai ser outra coisa.E este ano em especial em A10 a gente está com um grupo super bom que não é o que a gente

consegue fazer em A20. Há muita diferença do trabalho de A10 para A20, o trabalho de A20 ainda está muito duro , muito fechado(professora M-escola II).

Neste último caso em especial já se percebe o reflexo da legislação relativa à ampliação do ensino fundamental para nove anos, que , se por um lado traz como benefício a obrigatoriedade da matrícula e por conseqüência da oferta da A10 (primeiro ano do ciclo), por outro contribui para mais um passo na desconstrução da proposta dos Ciclos de Formação.

Antes da ampliação do ensino fundamental para nove anos grande parte dos alunos ingressava somente ao sete anos de idade , diretamente em A20, pois como não havia a obrigatoriedade, nem as famílias matriculavam , nem a prefeitura tinha o compromisso de atender toda demanda de seis anos de idade. Isto acarretava que muitas crianças tinham apenas dois anos para cursar o I Ciclo.

Agora, porém , famílias e prefeitura têm o compromisso de matricular as crianças desde os seis anos no ensino fundamental, garantindo os nove anos de escolarização a todas as crianças. Contudo , a atual administração da SMED-P.Alegre entende, que todas as crianças , independentemente da idade, devem ingressar pela classe de A10, quebrando um dos princípios da escola por ciclos:agrupamentos por idades e ciclos de desenvolvimento humano. Ainda que discutíveis , tais agrupamentos preservavam que crianças de 9 anos de idade vivenciassem seu primeiro ano de escolarização em salas de aula com “cadeirinhas” e colegas de seis anos de idade.

7.3.A ruptura administrativo-pedagógica

Um dos aspectos que mais se destaca como dificuldade na implantação e desenvolvimento da proposta dos Ciclos de Formação nas escolas selecionadas, e que influencia na produção de exclusões, diz respeito à ruptura administrativo-pedagógica dentro das próprias escolas e entre estas e a SMED.

O distanciamento entre o administrativo e o pedagógico nos mecanismos de acompanhamento e no suporte ao trabalho pedagógico para uma proposta que se pretende emancipatória, desenvolvida com equidade e inclusiva prejudica, sobremaneira, as alternativas para um trabalho diferenciado.

Dentre os vários entraves administrativos, o que foi mais destacado, nas quatro escolas selecionadas foi o relativo aos recursos humanos e à formação do quadro docente, pois além dos já tradicionais problemas com faltas e biometrias, três escolas ainda encontravam-se com horas do quadro em aberto. As falas abaixo expressam bem esta questão:

Como pode se desenvolver um trabalho efetivo de alfabetização com uma turma que estava até maio sem professora titular?(coordenador pedagógico-escola 2 A)

Estamos desde o início do ano sem professor de Artes e agora sem Educação Física, então não tem trabalho da volância..(professora C-escola 1K)

Outro aspecto que se destaca de forma negativa é a ausência do trabalho coletivo, um dos principais pilares da Escola Cidadã. As justificativas para a inexistência do trabalho coletivo são das mais variadas ordens, razões de ordens administrativas e de natureza pedagógica, como a não priorização do planejamento. Vejamos o que nos dizem as falas dos professores:

Eu acho que não existe esta coletividade no I ciclo, porque eu quero meu aluno pronto, mas não se vê o histórico daquele aluno. Então acho que é assim ó, a A10 é a pré-escola que os alunos não tiveram, a A20 tem que ser alfabetizado, para na A30 fazer o trabalho de segunda série. Ainda tem muito esta comparação, então não se vê a proposta: o aluno vai ter na A30 a chance de terminar de se alfabetizar ou vai ficar trancado? não se tem esta noção assim. Tem que estar claro isto assim enquanto proposta de escola; E aqui é muito assim cada um trabalha no seu canto.(professora AC-escola II)

Não temos reuniões de pequenos coletivos porque não há como fechar o horário em função das compensações. Temos garantido nosso período de planejamento individual.(professora M-escola II)

A nossa escola tem apenas uma turma de cada ano ciclo e isto é super problemático, a gente não tem com quem trocar e nem como mexer com os alunos. E não consigo trocar com a supervisão, pois com a falta de professores e toda demanda de trabalho que tem, está sempre correndo.(professora L-escola 2 A)

Já nas reuniões do pequeno coletivo, não estão os especializados, não está a própria volante que é com quem precisaríamos planejar mais.(professora T-escola 1K)

Nas entrevistas de todas as professoras a demanda por um planejamento mais sistematizado e articulado nas reuniões pedagógicas é muito grande. Percebe-se a existência do espaço na rede municipal e está pulsando a necessidade de melhor aproveitamento destas condições. O aproveitamento efetivo das reuniões pedagógicas para o planejamento qualificado é unanimidade entre as professoras entrevistadas.

A gente não quer uma reunião só administrativa, recadinhos, a gente tem feito um esforço para eleger temáticas comuns para toda escola(coordenador pedagógico escola 2 A).

Só nas quintas-feiras quando tem aquele planejamento mais geral assim, não quando a gente tá falando da nossa turma(professora T-escola 1K).

Na verdade o que precisa melhorar é planejamento, nas especializadas então é que não tem. A gente pergunta o que vai se trabalhar neste trimestre...Eu acho que tinha que ter um momento mais formal deste planejamento, puxar mais.(professora C-escola 1K)

Às vezes a gente chega a ficar irritada nas reuniões, pois falam, falam, falam, um monte de avisos, recados, depois no fim quando faltam 15 minutos para a reunião acabar, agora podem se reunir para planejar!!!!Quem vai planejar deste jeito??!!(professora J-escola 2D)

O trabalho de volância adquire contornos diferenciados, conforme a escola e/ou conforme a condição do professor volante dentro da escola. Existem muitos professores volantes de apenas 10 horas nas escolas o que também influencia na configuração do trabalho. Na realidade das escolas selecionadas observou-se duas condições: nas escola 1K e 2 D acontece o efetivo trabalho da volância atuando no

auxílio das dificuldades com a aprendizagem junto ou substituindo o professor. Nas escolas 2 A e 1I não existe o trabalho da volância conforme a proposta.

A volante não entra na docência compartilhada , só cobre a compensação, porque estamos mudando para períodos (orientadora-escola 2 A).

O trabalho da volância na verdade cada referência organiza com a sua volante de um jeito , de um jeito diferente . Existe o trabalho efetivo da volante, mesmo que a gente não consiga planejar juntas.....tem sim e é muito importante.(professora T-escola 1K).

Também não temos o professor volante, pois foi substituído pelo professor de pensamento lógico-matemático que entra quatro módulos por semana, embora a gente também trabalhe pensamento lógico – matemático. A principal alegação era a de que o professor volante era só substituição. Também há um módulo de hora do conto(professora M-escola 1I).

Eu tenho a mesma volante há três anos e a gente trabalha super bem (professora J-escola 2D).

Na análise das falas dos professores percebemos a importância do trabalho da volância tanto na docência compartilhada , quanto no atendimento individualizado dos alunos .

Quanto ao trabalho dos Laboratórios de Aprendizagem , por se tratar do atendimento de crianças pequenas com idades entre 7 e 8 anos, o atendimento dos Laboratórios de Aprendizagem ocorre no mesmo horário e aulas, uma vez que estas crianças têm dificuldades de freqüentar este atendimento no contra - turno.

Em relação a este aspecto também cabe uma reflexão , pois como referiu o coordenador pedagógico da escola 2ª, anteriormente, uma atividade de apoio importante acaba retirando ainda mais o aluno do convívio e do trabalho com a professora referência.

7.4. A função social da escola e a exclusão

As concepções docentes sobre a função social da escola refletem-se na compreensão que expressam sobre os processos de aprendizagem das crianças e as relações com o contexto em que estão inseridos.

As justificativas para a crescente evolução das manutenções nas classes de A20, ainda apóiam-se em pressupostos de análises culturalistas, nas quais segundo Moll(1996 p. 46) “as crianças que não progridem na escola são produto de um ambiente sociocultural desfavorecido, pobre em situações de estimulação, que interfere negativamente no desenvolvimento lingüístico, cognitivo e psicomotor desses indivíduos”.

As falas as seguir são exemplos de uma concepção excludente na relação entre aprendizagem e o contexto sócio-cultural e familiar em que o aluno está inserido:

Outra questão que eu vejo também é a demanda dos nossos alunos eles chegam com poucas vivências aqui de letramento. A gente chega com criança rabiscando, garatujando, que não pega tesoura.

Outra coisa a escolaa escola assume toda responsabilidade sobre a educação, não consegue contar com as famílias aí tem que dar conta da disciplina e não consegue dar conta da alfabetização.

Então esta questão da família é muito forte, esta questão das saídas, esta questão de não poder ter o espaço para trocar, conversar fazer o planejamento.

Ele não consegue aprender, porque ele não veio, porque ele não tem esta vivência, por que o espaço da escola é o espaço da aprendizagem, o único espaço que ele tem na vida dele. E a gente tenta fazer o máximo possível, só que um ano não chega às vezes.

Uns precisam outros não, só que assim na minha concepção tem vários..fatores que influenciam...a família, a estimulação que eles tem em casa, um acompanhamento de

saúde que eles não tem ...Na verdade... Faltam esta rede de apoio, a gente tem várias parcerias, mas não dão conta de todas as necessidades.

Ainda que as concepções docentes sobre a relação entre o contexto sócio-cultural e aprendizagem tenham um caráter excludente, a função social da escola, e da escola pública em especial se expressa de uma forma ampliada. A escola é entendida como um lugar onde se aprende muito mais do que conhecimentos sistematizados. Paradoxalmente, é vista como lugar de cidadania e transformação. As falas abaixo expressam a esta concepção ampliada da escola:

... eu acho que eles são muito felizes aqui...isto foi uma coisa que realmente me chamou muito a atenção na escola. Por que eu nunca tinha trabalhado uma escola ciclada, mas quando eu cheguei aqui eu vim um pouco receosa, mas eu acho que a escola é um lugar onde os alunos estão muito bem, que a comunidade está se integrando muito bem, que a função social está sendo...claro que tem a questão da aprendizagem ...com as questões cognitivas a gente tem várias dificuldades, mas eu vejo isto aqui como um ambiente onde realmente eles estão felizes, isto não resta dúvidas.

Acho que as pessoas precisam entender por que ciclo????Como é que vai mudar só porque é ciclos? O que tem mudar é o pensamento dos professores, o que importa é a concepção, maneira de ver a educação...para que serve a educação???De que outra forma eu construo cidadania?

Neste sentido podemos refletir sobre as relações entre a construção da cidadania em um proposta educacional emancipatória a partir do que nos coloca Gentili (2000, p. 147) “pensada como prática desejável, como aspiração radical de uma vida emancipatória, a cidadania se *constrói* socialmente como um espaço de valores, de ações e de instituições comuns que integram os indivíduos, permitindo seu mútuo reconhecimento como membros de uma comunidade”.

Contudo, estes princípios de igualdade formal se chocam com a realidade de exclusão e com as mais diversas formas de discriminação que vive uma boa parte da sociedade. O fato de que todos os membros de uma comunidade tenham reconhecido legalmente seu direito a uma educação básica de qualidade (dada sua

condição de cidadãos), por exemplo, não necessariamente garante que eles consigam realizar este direito.

É o que observamos quando vemos alunos sendo brutalmente expulsos do sistema escolar, sendo considerados, a partir da ótica dominante, social ou educativamente “incapazes”, seja pela reprovação, pela manutenção ou outras formas de exclusão.

Para Gentili(2000), as diferentes concepções sobre a *essência humana* são elas mesmas elaborações simbólicas baseadas em valores, em normas e em direitos construídos historicamente. Assim, a democracia, a cidadania, do mesmo modo que todo valor, são construções e, como tais, sempre instáveis. “Os que aderem a elas devem dotá-las de significado, devem atribuir-lhe *sentido*; isto é, devem *criá-las, inventá-ls*, o que implica vontade de fazê-las dignas de reconhecimento social. (p.151)

O problema está em que nem sempre nossas “agências morais” como a família, as empresas, o mercado, os sindicatos, as igrejas, os partidos políticos, e por fim, a escola desempenham ou querem desempenhar essa função democratizadora.

8. À guisa de conclusão

A história como possibilidade significa nossa recusa em aceitar a domesticação do tempo. Os homens e as mulheres fazem a história que é possível, não a história que gostariam de fazer ou a história que, às vezes, lhes dizem que deveria ser feita. (FREIRE in: GIROUX, 1997 p.ix)

Ao concluir esta pesquisa não poderia deixar de referir as palavras de Paulo Freire na apresentação da obra *Os professores como Intelectuais* de Henry Giroux, pois toda pesquisa encerra e revela uma história, a história, várias histórias. Ainda que estas não sejam as histórias, ou **a história** que homens, mulheres, professoras, professores, pais, mães, crianças e pesquisadora gostariam de ter feito, esta foi a história possível...

O presente estudo teve, como objetivo geral, investigar de que forma a conjugação entre as dimensões metodológicas, considerando-se os paradigmas que orientam as práticas docentes em relação ao ensino da leitura e da escrita; sócio-antropológicas, problematizando as concepções docentes acerca das relações entre o contexto social, a escola e a aprendizagem, e político-pedagógicas, tendo em vista a implantação e o desenvolvimento da proposta dos Ciclos de Formação em Porto Alegre, tem produzido ou não, exclusões por conhecimento, nos processos de alfabetização inicial. Com vistas a atingir este objetivo, desenvolveu-se um estudo de natureza qualitativa, tendo sido o estudo de caso a opção metodológica.

Para coleta de dados foram realizadas análise de documentos junto à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, entrevistas com coordenadores pedagógicos e professoras alfabetizadoras de escolas selecionadas com maiores e menores índices de manutenções em classes de alfabetização, entrevistas com crianças mantidas em classes de alfabetização e com crianças promovidas para o terceiro ano com dificuldades no processo de alfabetização e avaliação individual das condições de leitura e escrita das crianças entrevistadas.

Como resultados, o estudo revelou a evolução significativa dos índices de manutenção nas classes de alfabetização no segundo ano do primeiro ciclo nos últimos três anos. Os dados da pesquisa mostram um aumento de 120 % no número de manutenções em classes de A20 no ano de 2007 em relação ao ano de

2005, dado que desconfigura qualquer situação que queira ser chamada de exceção em relação ao avanço progressivo no Ciclo de Formação.

A prática da manutenção, tanto no final dos ciclos quanto nos anos intermediários dos ciclos, é habitual em todos os anos-ciclo em praticamente todas as escolas da rede. Em se tratando das classes de A20 (segundo ano do I ciclo) foco deste estudo, apenas duas escolas em toda a rede municipal não mantêm os alunos por questões de desempenho cognitivo. Todas as demais escolas realizam manutenções em maior ou menor medida.

A evolução significativa no número de manutenções nas classes de alfabetização nos conduz a pelo menos três importantes reflexões:

a) as manutenções indicam a paulatina desconstrução da proposta político-pedagógica da Escola Cidadã traduzida sob a forma da organização Curricular por Ciclos de Formação;

b) o crescimento das manutenções representam a reafirmação de uma concepção de escola excludente e seletiva que vê na reprovação um mecanismo natural e “benéfico” para a “equalização” das oportunidades sociais, recolocando o que já nos afirmava Martins (2002, p. 119) “excluir para incluir”.

c) as manutenções surgem como alternativas à complexidade do processo de alfabetização onde, depois de anos de pesquisa e de formação docente sobre os processos de aquisição da leitura e escrita, nos vemos novamente às voltas com as “velhas” discussões sobre o fracasso escolar e não aprendizagem da língua escrita.

Dentre as circunstâncias que produzem a manutenção das crianças em classes de A20, o estudo identificou fatores relacionados à reconceptualização do I Ciclo como Ciclo da Alfabetização, à problematização do ano-ciclo em cada grande ciclo e à própria concepção de alfabetização exercem significativa influência na definição de parâmetros avaliativos e nas práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Em relação à dimensão metodológica, os resultados indicam a predominância de um paradigma metodológico baseado na escrita, sustentado na

perspectiva dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita. Neste sentido, as formas de intervenção com o aluno se caracterizam por atividades diversificadas visando atender os diferentes níveis de hipóteses de escrita. Contudo, ainda que buscando um atendimento individualizado, prevalece a valorização de um único modelo de “alfabetismo”/letramento, onde o principal critério para avaliação e avanço dos alunos se estabelece no processo de evolução da escrita alfabética.

Em relação às concepções docentes sobre as relações entre a aprendizagem e o contexto social, observou-se que, nas escolas com maiores índices de manutenção, as justificativas para as dificuldades tendem a ser mais excludentes. A culpabilização da família, da maturidade e das experiências anteriores da criança com a escrita e a escola, além da necessidade de uma grande rede de apoio pautada pela saúde, prioritariamente, ainda se constitui como as principais explicações para as “dificuldades” encontradas pelas crianças no processo de alfabetização.

O conceito dificuldade de aprendizagem aparece aqui relativizado, pois os resultados da pesquisa indicam que este, no contexto da investigação, se produz na relação tempo X aprendizagem. Ou seja, segundo os professores, boa parte das crianças precisam de um tempo há mais, mais vivências, mais experiências. Neste caso, a aprendizagem situa-se totalmente contextualizada nas condições sociais, familiares e escolares.

Por outro lado, nas escolas com menor índice de manutenção, embora também sejam enfatizadas as dificuldades do contexto sócio-cultural e familiar como intervenientes no processo de aprendizagem, há uma tendência, por parte dos professores, em buscar alternativas pedagógicas mais vinculadas à comunidade e ao entorno social.

Em relação às concepções das crianças sobre a repetência, o estudo evidenciou que, apesar de pequenas, as crianças associam às suas incapacidades o fato de não aprenderem a ler e escrever, ao mesmo tempo que estabelecem um relação direta entre leitura, escola e aprovação. Embora “naturalizada” socialmente, a reprovação provoca sentimentos de frustração, uma vez que as crianças tomam para si a responsabilidade por não terem “se esforçado” para aprender.

Contatou-se também que as dificuldades administrativo-pedagógicas da implantação dos ciclos e que configuram o cotidiano das escolas, tais como a falta de recursos humanos, o isolamento do trabalho docente causado pela ausência do planejamento coletivo, as dificuldades encontradas para a efetiva atuação da professora volante são fatores que influenciam significativamente no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que impedem o pleno funcionamento da proposta. Tais fragilidades, inclusive, têm sido forte argumento para justificar a evolução das manutenções, pois, segundo o corpo docente investigado, para que a escola possa trabalhar em uma perspectiva emancipatória precisa efetivamente de uma estrutura de apoio adequada para isto.

Paradoxalmente, como aspecto central da investigação, a produção dos maiores ou menores índices de manutenção **não** está diretamente relacionada **às condições de leitura e escrita das crianças** nas classes de alfabetização, neste caso, do segundo ano do ciclo, mas às formas de concepção e interpretação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita neste contexto. Assim, nem aquela escola que alcança os maiores índices de manutenção apresenta os alunos com melhores condições de leitura e escrita, como, por outro lado, aquela em que não há nenhuma manutenção apresenta crianças com as melhores condições de leitura e escrita. O que procuro argumentar, como conclusão deste processo de pesquisa, é o deslocamento do foco que tem produzido a evolução das manutenções em segundo ano do primeiro ciclo, invertendo radicalmente a questão: não interessa saber o que falta na criança ao final do segundo ano, mas quais as competências e processos necessários para a consolidação do processo de alfabetização ao longo do primeiro ciclo.

Neste sentido, é importante problematizar: Quais são os saberes necessários ao professor alfabetizador? Como ampliar a perspectiva das práticas alfabetizadoras contemplando múltiplos alfabetismos/letramentos, processadores cognitivos da leitura, além dos processos da psicogênese da língua escrita, ampliando, desta forma, os próprios parâmetros para a avaliação?

Neste sentido, com a humildade necessária para reconhecer as limitações de um estudo pontual, datado e focado em aspectos específicos de uma proposta político-pedagógica com a amplitude e o compromisso político como a Escola

Cidadã, mas ao mesmo tempo com a ousadia freireana (FREIRE, 1987) construída no cotidiano de minha trajetória como professora, assessora e pesquisadora na rede municipal de educação de Porto Alegre, concluo com algumas considerações que julgo poderem contribuir para reacender as discussões em torno da escola que temos e da escola que efetivamente queremos na cidade de Porto Alegre.

- A Proposta Política pedagógica da Escola Cidadã organizada sob a forma dos Ciclos de Formação representou o resultado de um processo de democratização do Estado e da educação, colocando-se como importante alternativa explícita aos processos de exclusão social e escolar.
- Todavia os processos de implantação da proposta na rede como um todo explicitaram conflitos políticos e jogos de poder os quais, em nome de importante processo emancipatório, infringiram o princípio mais importante da democratização no que diz respeito à participação e à autonomia da escola. A beleza da construção dos Princípios da Escola Cidadã no Congresso Constituinte Escolar confrontou-se com o exercício do autoritarismo na implantação dos Ciclos como política em algumas escolas da rede.
- O compromisso político com a transformação perpassa pela competência técnica, pelo compromisso pedagógico, assim a reorganização do currículo, a redefinição dos caminhos e dos parâmetros na caracterização pedagógica de cada ciclo é exercício permanente, alicerçado na voz dos professores, dos alunos, das famílias, enfim de todos os envolvidos no processo educativo, portanto, da autonomia escolar emana a possibilidade desta ação permanente.
- Em relação à avaliação dos processos de alfabetização temos vasto campo de pesquisas e literatura que enfatizam a necessidade do redimensionamento dos tempos e espaços destes processos, vinculando-os cada vez mais às práticas sociais e culturais de sua produção. Portanto, são processos que transcendem a experiência capturada artificialmente no ano letivo escolar.
- Compreendendo a exclusão como uma forma de desqualificação, argumento que a manutenção das crianças em A20 é uma forma de exclusão, uma vez que as crianças são julgadas tendo um determinado padrão como modelo,

antes mesmo de terem tido tempo suficiente para as vivências tão defendidas pelos professores alfabetizadores.

- A manutenção por si só não é maléfica , mas no contexto de uma proposta por Ciclos acredito que deveria estar vinculada somente ao término de cada Ciclo, como já ocorre em dois regimentos diferenciados da rede municipal de Porto Alegre, sem no entanto continuar a ser adotada nos anos intermediários do ciclo, conforme constatado no estudo.
- Por fim , resgatar que o ato de educar significa o ato permanente de reinventar-se e, na nossa sociedade, a escola ainda é um lugar privilegiado para esta reinvenção. A escola, além de todas as características já apontadas como instituição social , é um lugar de encontro. É um espaço para a palavra, para a interação, para uma das possibilidades de apropriação da leitura. Ela pode representar um lugar de liberdade, um lugar de produção da cultura, sobretudo se partirmos da concepção que busca, com o indivíduo a apropriação da sua palavra. A escola deve ser o lugar da inclusão das múltiplas vozes. Lembrando o que nos diz Craidy (1998 p.75) “os excluídos terão o que dizer – e o que escrever – se encontrarem quem os escute. E se farão escutar, se descobrirem que *podem dizer a sua palavra.*”

Para concluir expresso a palavra no poema que pode trazer as múltiplas vozes escondidas na sala de aula , nos índices, nas estatísticas, as vozes de Wesley, Saras, Vitória, Palomas, Pedros, Richards, Suelens, Jéssicas , Natálias e Paulos ...vozes muito pesquisadas , mas nem sempre ouvidas.

Não me reprove

Não me reprove
 Comprove com seus olhos
 Seus ouvidos,
 Seus sentidos.
 Deixe lhe mostrar o que sei
 Nas linguagens como outro dia,
 Falei...
 Não me peça pra calar,
 Tente escutar um pouco
 Este meu jeito louco de me expressar.
 Deixe eu falar do meu jeito
 Deste jeito diferente

Mas contente e sorridente
Num aprender latente
Que habita dentro de mim.
Não me exclua deste ciclo
Não me faça sentir ridículo
Por ser diferente
Sou gente...
Vivo no meu mundo contente
E estou sempre pronto à aprender.
Se não falo a tua língua,
Nem teu português correto.
Me expresso com o corpo inquieto.
Pois, não sou um objeto
Quero ser um sujeito
Do meu jeito diferente...
Enquanto estou sorridente
Falo e grito bem alto
Porque não nasci no asfalto,
Nasci na encosta do morro
Lá na beira de um valão
Quero ir para escola
Que saiba falar minha língua,
Ou que pelo menos entenda o meu protesto.
Os meus sentimentos nos meus momentos difíceis.
Tentando sobreviver.
Peço a você não me exclua
Peço a você que não destrua
Peço a você que não me jogue na rua
Peço a você que não me rotule
Como mais um delinqüente.
Não me exclua deste ciclo
Não me faça sentir ridículo
Por ser diferente
Sou gente...

(PERKOV,2008)

Referências Bibliográficas

- ÁVILA, Ivany Souza. Das políticas públicas ao interior da sala de aula – os sonhos possíveis. In: MOLL, J. et al. Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 91-100.
- ARROYO, M. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A. E Moll, J. (orgs.) **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas, Ed. Papyrus, 2000, 3ª edição, pp.11-26.
- ADAMS, M. J et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2006.
- ANDRÉ, M.E.D. Estudo de Caso: seu potencial na Educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (49): 51-54, maio 1984.
- ALLIENDE, Felipe e CONDEMARIN Mabel. **A leitura**. Porto Alegre, ArtMed, 2005.
- APPLE, Michael. Mercados, padrões e desigualdades na educação: lições sobre como criar desigualdades no ambiente escolar. In: AZEVEDO, José C. de. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p.87-108
- Atlas da Exclusão Social no Brasil**, vol. 2, Cortez, 2003.
- AZEVEDO, José Clóvis de. A Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias. In: AZEVEDO, José C. de. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p.23-50.
- BAQUERO, Rute. Exclusões e privilegiamentos: um estudo sobre saberes da formação e da experiência em Educação de Jovens e Adultos. São Leopoldo: UNISINOS/FAPERGS/CNPq, 2005. Relatório de pesquisa.
- BARRETO, E. E. S.; MITRULIS, E. Os Ciclos Escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.108, p.27-48, nov.1999.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 134-139. (Ciência da Educação).
- BONETI, Lindomar Wessler (Coord.). Educação, exclusão e cidadania. 3.ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2003. Coleção Educação.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **De angicos a ausentes: quarenta anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003 (Série saber com o outro, v. 1).
- BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996.

CALIL, E. Letramento: uma questão de linguagem ou de interação? **Leitura**, UFAL (17): 49-65, jan/jun, 1996.

CHARLOT, Bernard. A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares. In: AZEVEDO, José C. de. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p.169-77.

COSCARELLI, C.V. Entendendo a leitura. Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte.UFMG.v.10 n.1 p.7-27, jan/jun 2002.

CRAIDY, Carmem M. **Meninos de Rua e Analfabetismo**. Porto Alegre, Arets Médicas, 1998.

DALBEN, Ângela I. L. F. Série ou ciclo – dilemas na organização da escola. In: JUNQUEIRA, Sérgio. (org.) **Conhecimento local e conhecimento universal**. Curitiba: Champagnat, 2004, p.209-22.

ESCOREL, Sarah. Vidas ao Léu:trajetórias de exclusão social. Rio de Janeiro:Fiocruz, 1999.

FABRIS, Eli T. Henn; LOPES, Maura Corcini. **Crianças e adolescentes em posições de não aprendizagem**. Grupo do SIAPEA, 2004.

FERRARO.Alceu, Escola:a produção do analfabetismo do Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.12, n2, jul.-dez.1987.

_____.Alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul.**Cadernos de Educação**. Pelotas, UFPEL/FAE,n.6.p.21-40,jan-jun.1996.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas,1987.

_____.**Cultura Escrita e Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas,2001.

FERNANDES, C. de O. **A escolaridade em ciclos - práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica: a transição para a escola do século XXI. 2003**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**. Vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. Cartas a Guiné-Bissau – Registro de uma experiência em processo. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____.Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, 1978b. 5ª edição.

_____ e SHOR, Ira. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____ e MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

FREITAS, Gabriela Castro M. Consciência Fonológica, leitura e Escrita. In: PEREIRA, Vera W. (Org.) **Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história**. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, avaliação e formação: confrontos e lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, José C. de. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p143-156.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIROUX, Henry. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

_____. **Os professores como Intelectuais**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GLÓRIA, D. M. A; MAFRA, L. A. **A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 231-250, maio/ago. 2004.

GRAFF, Harvey J.. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Traduzido por Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRAFF, H. J. O mito do alfabetismo. Teoria e Educação, Porto Alegre (2):30-64, 1990.

KESSLER, Maria Cristina. **Problematizando a exclusão por conhecimento :o caso da matemática**. Tese (Doutorado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LINCH, J. P. **Movimentos de exclusão escolar oculta**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli F.D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1996.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 1, 2006. Dispon. em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 Janeiro 2008.

_____. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo, Cortez, 2007.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. _____. **A Sociedade vista do Abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre, Mediação, 1996.

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança?. In: **Ciclos na escola, tempos na vida**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

MOOJEN, Sônia.(coor) **CONFIAS** Consciência Fonológica: instrumento de avaliação seqüencial. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.

MOREIRA, Maria Luiza. A gramática do verbo aprender – reflexões sobre a aprendizagem da escrita e da leitura nas escolas municipais de Porto Alegre. In: MOLL, J. et al. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 153-166.

MORTTATI, M^a do Rosário. **Os sentidos da Alfabetização**. São Paulo, UNESP, 2000.

_____. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário Alfabetização e Letramento em debate, promovido pelo MEC em Brasília em 27/04/06. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. acesso em 20 de janeiro de 2008.

MUCCHIELI, A. **Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales**. Paris: Armand Colin, 1996.

OLABUÉNAGA, J. I. R. La entrevista. In: _____. **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996. p. 165-189.

OLIVEIRA, M. M. **A atuação dos professores dos laboratórios de aprendizagem em escolas cicladas do município de Porto Alegre**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Marx e a exclusão. Pelotas: Seiva, 2004.

PATTO, Maria Helena S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem*: Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão:problematização do conceito. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.25, n.1 p.35-49,jan-jun,1999.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e Atitudes**. São Paulo, Papirus – Ação Educativa, 1999.

RODRIGUEZ, A. M. R. **Avaliação do ensino por ciclos de formação: currículo, pedagogia e avaliação na perspectiva de professoras engajadas de uma escola municipal**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

ROSSA, Adriana Angelim. Uma abordagem cognitiva do aprendizado da leitura. In: PEREIRA.Vera W. (Org.) **Aprendizado da leitura:ciências e literatura no fio da história**. Porto Alegre.EDIPUCRS,2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. In: _____ (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002a, p. 25 a 94

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Vol. 1 - Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4ed. São Paulo: Cortez. 2002b.

SAWAIA, Bader B. O sofrimento ético-político como categoria de análise de dialética exclusão/inclusão.In:_____(org.).Artimanhas da exclusão:análise psicossocial e eética da desigualdade social.4 ed.Petrópolis,Vozes, 2002.

SMED.Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Congresso Constituinte:eixos temáticos.Cadernos Pedagógicos nº 4.Porto Alegre, abril, 1995.

_____.Cadernos Pedagógicos nº 9. Ciclos de Formação-Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Porto Alegre, dezembro ,1996.

SOARES, Magda B. Alfabetismo/ Letramento. *Presença Pedagógica*, jul./ago, 1996 n. 10 vol. 2. (b)_____.**Letramento: um tema em três gêneros**. Autêntica, Belo Horizonte, 1998.

STAKE,R. E. Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção** (7): 7-14, jan/jun, 1983a.

_____.Pesquisa qualitativa/naturalista – problemas epistemológicos. **Educação e Seleção** (7): 19-27, jan/jun, 1983b.

STOER, Stephen R., MAGALHÃES, António M., RODRIGUES, David. **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo, Cortez, 2004.

STREET, B. V. **Social Literacies**. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

TITTON, Maria Beatriz P. Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: MOLL, J. et al. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 113-132.

TFOU NI, Leda. Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas, Pontes, 1988. _____. Letramento e Alfabetização: Colocações para uma Reflexão sobre “Distúrbios de Aprendizagem”. Revista Psicopedagogia , 14(32): 41-44, 1995. _____. A escrita – remédio ou veneno? Alfabetização Hoje. São Paulo, Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N. Introdução à pesquisa em ciências sociais.: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VALDEBENITO, Marco Antonio. Excluídos: um conceito, alguns sujeitos, novos desafios. In ____ (org). Os excluídos. São Bernardo do Campo: UMESP, 1996. (Ensaio de Pós-Graduação/Ciências da Religião)

XAVIER, M. L. M. Turmas de progressão na escola por ciclos - contribuições para o debate. In: MOLL, J. et al. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 167-190.

CONFIAS

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEQUENCIAL

Sônia Moojen (Coord.); Regina Lamprecht; Rosângela Marostega Santos; Gabriela Menezes de Freitas; Raquel Brodacz; Maity Siqueira; Adriana Corrêa Costa; Elizabet Guarda.

CADERNO DE APLICAÇÃO

INSTRUÇÕES

I - LEVAI UM CADERNO CONTENDO UM 2 TURMAS

II - APÓS SER FEITA A AVALIAÇÃO EM 7 TURMAS

É APLICADA ESTA TELA BASEADA AS DIFERENÇAS FONOLÓGICAS DE
CADA TURMA E SEPTIMAS AS DIFERENÇAS DE CADAIDA DE
ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO.



UFSCAR - Centro de Publicações - Livraria e Editora Ltda.
Rua Simeon Castor, 1432 - Vila Médica - 880-17-011 - Florianópolis - Brasil - Tel. (48) 3094-4577
E-mail: editora@ufscar.br - <http://www.ufscar.br/ufscar/ufscar.br>

(S) NÍVEL DA SÍLABA

S 1 – Síntese

<p><i>“Nós vamos brincar com os sons das palavras. Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços: so-pa. Que palavra eu disse?”</i></p> <p>Pronuncie a palavra ‘sopa’ com um breve intervalo entre cada sílaba: so – pa.</p> <p><i>“E agora pi – ja – ma. Que palavra eu disse?”</i></p> <p>Exemplos: so – pa = sopa pi – ja – ma = pijama</p>	<p>Palavras-alvo</p> <p>bi – co sor – ve – te má – gi – co e – le – fan – te</p>
--	---

S 2 – Segmentação

<p><i>“Agora eu vou dizer uma palavra e quero que você separe em pedaços: sala.”</i></p> <p><i>“E esta outra: urubu”.</i></p> <p>Exemplos: sala = sa – la urubu = u – ru – bu</p>	<p>Palavras-alvo</p> <p>gato abacaxi cachorro escova</p>
--	---

S 3 – Identificação de sílaba inicial

<p><i>“Que desenho é este? (cobra). Agora eu vou dizer 3 palavras. Qual delas começa como cobra?”</i></p> <p>Caso a criança não entenda, auxilie na identificação da sílaba inicial dos exemplos.</p> <p>Exemplos: cobra <i>copo</i> – time – loja garrafa foguete – <i>galinha</i> – caderno</p>	<p>Desenhos</p> <p>faca pipoca cabide cenoura</p>	<p>Alternativas</p> <p><i>fada</i> – vaso – lata sapato – <i>piscina</i> – bigode bandeira – palito – <i>carroça</i> raposa – <i>semana</i> – chinelo</p>
--	--	--

S 4 – Identificação de rima

<p><i>“Que desenho é este? (mão) Eu vou dizer 3 palavras e quero que você me diga qual delas termina (ou rima) como mão.”</i></p> <p>Exemplos: mão sal – <i>cão</i> – luz aranha <i>montanha</i> – umbigo – carrinho</p>	<p>Desenhos</p> <p>flor martelo abelha coração</p>	<p>Alternativas</p> <p>pão – <i>dor</i> – trem morango – tapete – <i>castelo</i> relógio – <i>orelha</i> – vestido armazém – carnaval – <i>injeção</i></p>
---	---	---

S 5 – Produção de palavra com a sílaba dada

<p>“Que palavra começa com ‘pa’?”</p> <p>Exemplos: pa = papai, pacote ja = jarra, Japão</p>	Sílabas-alvo
	ca ba pi so

S 6 – Identificação de sílaba medial

<p>“Que desenho é este? (girafa) Qual é o pedaço (ou sílaba) do meio da palavra girafa? (‘ra’). Eu vou dizer 3 palavras e só uma tem o pedaço (ou sílaba) do meio igual ao de ‘girafa’. Qual é?”</p> <p>Aguarde que a criança evoque a sílaba do meio, antes de dizer as 3 palavras. Auxilie a evocação das sílabas do meio nos exemplos.</p> <p>Exemplos: girafa – girafa – girafa – girafa cavalo – cavalo – cavalo – cavalo</p>	Desenhos	Alternativas
	tomate palhaço cavalo jacaré	fumaça – lanterna – espeto mochila – caneta – telhado soldado – gravata – vizinho avental – macarrão – dominó

<p>“Que desenho é este? (girafa) Qual é o pedaço (ou sílaba) do meio da palavra girafa? (‘ra’). Eu vou dizer 3 palavras e só uma tem o pedaço (ou sílaba) do meio igual ao de ‘girafa’. Qual é?”</p> <p>Exemplos: girafa – girafa – girafa – girafa cavalo – cavalo – cavalo – cavalo</p>	Sílabas
	ca ba pi so

S 8 – Exclusão

<p><i>“Se eu tirar ‘so’ de socorro fica? (corro)</i> <i>“Se eu tirar ‘be’ de cabelo fica? (calo)</i></p> <p>Exemplos: socorro = corro cabelo = calo</p>	<p style="text-align: center;">Palavras-alvo</p> “ci” de cipó “pi” de piolho “es” de escola “té” de pateta “ve” de gaveta “le” de pele “to” de gasto ... “cól” de caracol
---	---

S 9 – Transposição

<p><i>“Eu vou dizer uma palavra que não existe. Essa palavra tem dois pedaços (ou sílabas) e você vai trocar os pedaços: diga primeiro o pedaço do fim e depois o pedaço do começo. Você vai descobrir uma palavra que existe. Assim: darró fica? (roda). Chobi fica? (bicho)”.</i></p> <p>Aguarde a resposta da criança para ter certeza de que ela entendeu a tarefa de transposição.</p> <p>Exemplos: darró = roda chobi = bicho</p>	<p style="text-align: center;">Palavras-alvo</p> tapór lhomi café valú
--	--

<p>F 5 – Síntese</p> <p><i>“A palavra Eva tem estes sons: E – V – A . Eu vou dizer uns sons, e você vai descobrir que palavra eles formam.”</i></p> <p>Pronuncie os sons com um breve intervalo entre cada um deles. A pronúncia deve ser curta para que não se tornem sílabas. Por exemplo, o som de [z] deve ser produzido como ‘zzz’ e não como ‘zã’.</p> <p>Exemplos: E – v – a = Eva m – e – s – a = mesa</p>	<p>Palavras-alvo</p> <p>j – á u – v – a a – s – a m – a – l – a</p>
--	--

...

<p>F 6 – Segmentação</p> <p><i>“Agora você vai falar os sons das palavras.”</i></p> <p>Exemplos: vó = v – ó lua = l – u – a</p>	<p>Palavras-alvo</p> <p>chá osso lixo mola</p>
---	---

...

<p>F 7 – Transposição</p> <p>Este item, devido à sua complexidade, gera dificuldade tanto na aplicação quanto no entendimento da ordem por parte da criança. Sugere-se o uso de fichas durante toda a aplicação, conforme o seguinte procedimento:</p> <p>1º) diga as palavras inventadas, destacando o dedo sobre as fichas; 2º) diga os sons isoladamente, apontando uma ficha por vez; 3º) solicite que a criança diga os sons de trás para diante, juntando-os para formar uma palavra que exista.</p> <p><i>“Agora nós vamos falar de trás para diante. Eu vou dizer uma palavra esquisita como ‘unã’. Ela tem três sons: a – m – u. Se você disser os sons de trás para diante nós vamos achar uma palavra que existe: ‘uma’. E a palavra esquisita ‘unã’ – se invertemos os sons desta palavra de trás para diante, que palavra formarmos? (‘anu’).”</i></p> <p>Exemplos: unã = uma icã = aqui</p>	<p>Palavras-alvo</p> <p>alé (ela) ôva (avó) ôta (alô) ias (saí)</p>
---	--

...

*** Se necessário, ajuda a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas.