



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2040 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS
Iracema Santos do Nascimento - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEUSP

RESUMO

Este trabalho trata das dimensões de gestão e estrutura escolar que interferem no ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental, com dados coletados em escola estadual na periferia paulistana, entre 2013 e 2016. No decurso da investigação, destacaram-se cinco dimensões que devem ser conjugadas para garantir um trabalho pedagógico consistente de ensino da leitura literária nos anos iniciais: formação de professores; planejamento e gestão; objetos de leitura; avaliação; interlocução. Verificou-se que, apesar de alguns avanços, tais dimensões não são consideradas em seu conjunto no sistema estadual e tampouco na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária – coordenação, gestão e estrutura escolar; Leitura literária – anos iniciais.

COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS

RESUMO

Este trabalho trata das dimensões de gestão e estrutura escolar que interferem no ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental, com dados coletados em escola estadual^[1] na periferia paulistana, entre 2013 e 2016. No decurso da investigação, destacaram-se cinco dimensões que devem ser conjugadas para garantir um trabalho pedagógico consistente de ensino da leitura literária nos anos iniciais: formação de professores; planejamento e gestão; objetos de leitura; avaliação; interlocução. Verificou-se que, apesar de alguns avanços, tais dimensões não são consideradas em seu conjunto no sistema estadual e tampouco na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária – coordenação, gestão e estrutura escolar; Leitura literária – anos iniciais; Leitura literária - ensino e aprendizado.

INTRODUÇÃO

Dimensões relacionadas à coordenação do trabalho pedagógico, à gestão e à estrutura escolar influenciam o ensino de qualquer objeto ou conteúdo curricular na escola. Aqui, elege-se como objeto o ensino de leitura literária nos anos iniciais e cinco dimensões que se sobressairam ao longo da pesquisa em uma escola estadual localizada na periferia da zona sul paulistana entre 2013 e 2016: - interlocução na sala de aula; - objetos de ensino e seus usos; - avaliação do ensino e da aprendizagem da leitura; - formação de professores; - planejamento e gestão pedagógica. Nos limites deste artigo, destaca-se o planejamento e a gestão, procurando indicar algumas conexões com as outras quatro dimensões.

Toma-se aqui a coordenação do trabalho na escola inserida numa visão ampla de gestão escolar que coaduna aspectos administrativos e pedagógicos para o cumprimento da finalidade educativa: a formação do ser humano-histórico em sua integralidade (PARO, 2011; 2012). Também é importante frisar que a função docente – proporcionar condições para que

os estudantes desenvolvam sua capacidade de elaboração conceitual sistematizada, nos termos em que colocou Vygotski (2007) sobre o aprendizado – não é tarefa de um indivíduo, de um professor isolado em sala de aula, mas de toda a escola e, por que não afirmar – de todo o sistema educacional.

PLANEJAMENTO ESCOLAR E PROGRESSÃO CURRICULAR

Considerou-se, na pesquisa, aspectos específicos da gestão pedagógica, como o planejamento geral da escola, de uma área ou de um ciclo, a existência do projeto político-pedagógico (PPP) e de alguma proposta voltada para o ensino de leitura literária, como também a existência de dispositivos de acompanhamento da implementação de tais projetos e propostas.

O planejamento do ensino de determinado objeto na escola pressupõe, antes de mais nada, eleger uma concepção a respeito do objeto em questão ou, pelo menos, uma discussão em torno das concepções em voga. Também é necessário um diagnóstico da situação do referido objeto na escola, ponderando sobre o que já foi feito e as condições disponíveis para o trabalho, além de uma avaliação de como tem se dado seu ensino e sua aprendizagem. Supõe, ainda, a projeção de conteúdos ao longo de um ciclo e, conseqüentemente, a variação de estratégias didáticas para o trabalho com esses conteúdos.

No documento “Unificação de dispositivos legais e normativos relativos ao ensino fundamental e médio”, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), a seção “Gestão pedagógica” destina-se aos “mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola”:

Artigo 77 - Ficam disponibilizados às escolas da rede pública estadual, com aulas/classes de ensino regular, mecanismos de apoio à gestão pedagógica, necessários a uma organização escolar centrada no desenvolvimento de ensino que propicie efetiva aprendizagem do aluno, nos termos da presente seção.

Artigo 78 - Os mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola deverão apresentar uma abordagem metodológica que busque reverter a desigualdade de ensino e de aprendizagem diagnosticada, pautando-se na necessidade de procedimentos didático-pedagógicos diferenciados, imprescindíveis à implementação de ações a serem desenvolvidas por profissionais em funções de coordenação pedagógica. (SÃO PAULO, 2013, p. 53)

No entanto, nos outros dez artigos que seguem, não há referência a “mecanismos de gestão pedagógica”, mas apenas ao papel do professor coordenador, suas atribuições, os pré-requisitos para exercer a função, a forma de designação, entre outras especificações burocráticas, como carga horária, férias, etc. (SÃO PAULO, 2013, p. 53-56).

Já o documento “Orientações para o planejamento escolar 2014” assim define a proposta pedagógica da escola:

Embora a Proposta Pedagógica esteja organizada de forma diferente em cada unidade escolar, seria importante que a Diretoria de Ensino proporcionasse um momento de reflexão e discussão com os gestores para (re) avaliar tópicos imprescindíveis no projeto educativo. A Proposta Pedagógica é um instrumento de referência da organização do cotidiano escolar e sua elaboração representa uma oportunidade ímpar para a escola refletir e planejar coletivamente suas ações. (SÃO PAULO, 2014, p. 31).

No âmbito da escola, por sua vez, o documento de gestão da unidade escolar, no item “Diretrizes e objetivos da escola”, traz o seguinte enunciado:

Através de trabalho coletivo norteador todos os segmentos da unidade escolar e comunidade, respeitando as diferenças, garantindo ensino de qualidade, a unidade escolar se propõe formar o cidadão capaz de atuar na sociedade [...]. O sistema de ensino da escola estará voltado para pedagogias não diretivas / Construtivismo, garantindo a aquisição de conhecimento científico e formativo essenciais para o exercício da cidadania. (Plano de Gestão 2008-2011, mimeo. s/p.)

Porém, a pesquisa de campo constatou que a escola não parte exatamente de um planejamento para inserir o ensino da leitura literária em sua proposta pedagógica. Sem o exercício regular da reflexão e da revisão de sua missão geral e de seu trabalho cotidiano, a escola age, em seu conjunto, como uma peça de um processo de produção em série, administrando ordens que chegam do nível central do sistema estadual.

Ao perguntar para a diretora da escola, Sueli, como é feito o planejamento pedagógico dos anos iniciais, sua resposta dá a entender que planejamento se resume à rotina:

O ciclo um fica a cargo do coordenador. Então elas planejam. Elas fazem a rotina que eu acho uma coisa excelente. Em todas as ATPC, elas fazem a rotina da semana. Na rotina já tem leitura, já tem o texto que vai ser lido. Tem tudo o que vai ser, pra fazer um acompanhamento mais de perto.

Nas reuniões coletivas em que a diretora tentou tratar de algo que possa ser chamado de pedagógico foi justamente para verificar a rotina prevista pelas docentes. Supõe-se que, ao “elaborar” a rotina e prever ali os textos a serem obrigatoriamente lidos em voz alta para os alunos todos os dias, conforme determina o Programa Ler e Escrever, os docentes não teriam como “fracassar” em sua tarefa, pois tudo estaria previsto ali naquele roteiro que, afinal, só precisaria ser cumprido...

Conforme insisto, perguntando sobre o planejamento mais geral, anual, ela entra no assunto do agrupamento das turmas e termina por confessar o que sabe se tratar de um procedimento proibido: a organização de turmas homogêneas, conforme o desempenho acadêmico dos alunos (para o que usa o termo “aproveitamento”).

Já a professora coordenadora dos anos iniciais, Luciana, ao descrever o planejamento pedagógico da escola, deixa entrever fatos “curiosos” sobre um processo que deveria ser central no trabalho coletivo.

- Ao se referir a “eles” (as professoras do ciclo 1), a coordenadora se coloca fora da atividade que estaria no cerne

de seu trabalho:

Eles sentam em grupos por série, ano, né? Professor do primeiro ano com primeiro ano, segundo com segundo... E *eles* vão discutir quais os conteúdos que *eles* vão trabalhar durante o ano. E aqueles conteúdos que *eles* não atingirem, *eles* continuam no segundo semestre. Ai *eles* fazem um replanejamento.

Nas reuniões pedagógicas observadas, notou-se que a coordenadora parecia não se sentir à vontade para o desenvolvimento de seu trabalho naquela unidade. Seu discurso como um sujeito que não faz parte daquela equipe reflete essa situação.

- Quanto questiono o que as professoras usam como base para fazer o planejamento, Luciana diz que é o material didático que vem pronto da SEE: “Tem o Ler e Escrever e o Emai do Estado de São Paulo. Já vem da Secretaria da Educação, aí eles têm que seguir aquilo”. Isso nos leva a supor que por planejamento entende-se a organização da rotina e dos conteúdos das aulas, o que se confirma em outra fala: “Desenvolvem atividades parecidas com os livros para eles trabalharem também aqueles conteúdos”.
- Pergunto se haveria mais algum documento da Secretaria e a coordenadora menciona o PPP da escola, segundo ela a referência mais importante para a elaboração do planejamento, feito coletivamente todos os anos. Peço para ver o documento, ao que ela responde: “Esse PPP não fica com a gente. Ele só fica com a direção”. Essa é uma situação largamente reportada por pesquisadores e estagiários de Pedagogia e das demais licenciaturas, que relatam dificuldades em acessar o PPP. Se esse documento é revisado anualmente para permanecer guardado na gaveta de uma servidora pública – a diretora –, isso nos leva a crer que sua escrita e revisão não passam de uma tarefa meramente burocrática, feita “para constar”.

Desse modo, o que se chama de “planejamento” só pode mesmo incidir sobre ações desconexas e rotinas, não sobre atividades que integrem uma proposta que procure equalizar meios a fins. Nesse vazio de gestão, o que se vê é a propagação de clichês e modismos em todo o sistema educacional: do nível administrativo central à escola “migalhas pedagógicas” se espalham por toda a parte – nos documentos, nos discursos e nas práticas de gestores e docentes.

O vácuo de planejamento e gestão pedagógica se reflete na formação de professores no horário coletivo, que fica à mercê dos mencionados modismos e das preferências dos indivíduos de plantão na coordenação escola, conforme relato da professora Clarice, na escola por mais de vinte anos:

Teve outra professora que era efetiva da noite e pegou a coordenação. Ela queria impor uma coisa que não tinha a ver. E aí cismou. Cada uma cisma com uma coisa. Essa daqui é com a rotina. A outra cismou com projeto de jornal. Que a gente tinha porque tinha que fazer o tal do projeto do jornal. Mas não é assim. E criança tem outro acompanhamento.

Nesse contexto, não é possível vislumbrar a progressão do ensino de leitura no currículo. À pergunta sobre progressão do ensino de leitura em cada ano do ciclo inicial, a coordenadora respondeu que os pais não se interessam pela vida escolar dos filhos.

Diferencia os conteúdos. [hesitação] O que mais? [pensando alto, hesitação] A alfabetização tem que ser do primeiro ao terceiro ano, né? Mas aqui a gente cobra um pouco pra que já saia do segundo ano já lendo, né? E escrevendo. Mas tem muita, muita dificuldade. Nós temos um terceiro ano aqui com muita dificuldade. É um terceiro com nível de primeiro ano. A gente está fazendo de tudo pra eles melhorarem, mas não teve nenhum avanço. Avanço nenhum. Então hoje o que a gente percebe é que não tem muito compromisso dos pais. Antigamente essa era uma ótima escola. Agora é uma escola que, assim, não tem acompanhamento nenhum dos pais.

Se a coordenadora já dera a entender que não participa do processo de planejamento pedagógico junto com as professoras regentes, supõe-se que não tenha domínio sobre a progressão de conteúdos e atividades de ano para ano do ciclo 1. Isso fica claro na hesitação e na questão que faz a si mesma “O que mais?”, como quem tenta lembrar qualquer outra coisa que pudesse mudar a cada ano em torno de algo genérico tido por “conteúdo”...

No entanto, a impugnação da responsabilidade pela não aprendizagem rapidamente é dirigida aos pais, não sem antes garantir que a escola cumpre a sua parte. A profissional procura disfarçar sua insegurança empurrando para os pais a culpa pelo não avanço das crianças. Trata-se de um comportamento sintomático que há décadas se estabelece no interior do sistema educacional público brasileiro: está sempre se procurando um culpado por seus resultados pífios...

GESTÃO PEDAGÓGICA DE AMBIENTES E MATERIAIS DE LEITURA

A pesquisa constatou que a escola dispõe de acervo literário em grande quantidade e variedade, com livros advindos do MEC e da SEE tanto para uso no espaço da biblioteca escolar quanto nas salas de aula. Tanto a existência do espaço como a qualidade e a variedade do material para leitura foram valorizados pelas várias professoras entrevistadas. Suzana, professora do 4º ano, na escola há quase trinta anos, reconhece que a chegada do material contribui para o trabalho docente e para uma ampliação das possibilidades de leitura. Afinal, ela já não precisa comprar livros ou levar para a sala de aula os poucos que possuía. Além disso, a partir da existência do material, passou a perceber a importância da leitura: “Eu não tinha essa noção da importância. Também não tinha o material disponível mesmo.”

Entretanto, cabe destacar os problemas verificados quanto à coordenação do trabalho dos vários profissionais envolvidos na gestão do espaço da biblioteca, no tratamento do acervo e em seu uso nas atividades de ensino.

- Na década de 1990, quando a biblioteca foi criada pelo fato da escola integrar um projeto especial do então governo Fleury, um estudante de Letras atuava meio período como estagiário, cuidando dos empréstimos e fazendo leituras para os alunos. Nos outros períodos, uma funcionária paga com dinheiro do aluguel da cantina

encarregava-se dos empréstimos. O projeto especial durou pouco tempo e o estagiário foi demitido. E uma nova diretora dispensou a funcionária, destinando os proventos da cantina a outros gastos.

- Um professor readaptado atuou na biblioteca por mais de vinte anos, no horário da manhã, porém impossibilitado de atender as e os estudantes, por motivos de saúde. Sem nunca ter recebido qualquer formação voltada para seu trabalho, dedicou-se à catalogação manual e tombamento (sem apoio de computador) de quase 19 mil itens. Mesmo o material destinado para uso em sala de aula era registrado como patrimônio, o que tornava lenta sua chegada às mãos de professoras e crianças.
- Diante de reclamações quanto à suposta “bagunça” no uso da biblioteca, ao assumir seu posto na escola, há mais de dez anos, a diretora definiu horários para que cada turma dos anos iniciais frequentasse o espaço uma vez por semana. Todavia, o esquema não funcionava, pois a biblioteca passava boa parte do ano letivo interditada por livros didáticos que esperavam por encaminhamento aos alunos e pelo já mencionado trabalho de registro.
- Em 2014, a Diretoria Regional de Ensino (DRE) anunciou que um novo projeto seria implementado na biblioteca e um novo profissional seria destinado ao espaço.^[2] Desde abril de 2016 outra professora readaptada passou a trabalhar na agora chamada Sala de Leitura. Em maio, a encontrei utilizando luvas plásticas, em meio a pilhas de livros e camadas de poeira, dedicada solitariamente à tarefa de organizar o acervo. A coordenadora dos anos iniciais não sabia seu nome e ela ainda não participara de nenhuma reunião pedagógica.

Por limites de espaço, não será possível aqui tratar dos usos do acervo literário feitos pelas professoras em sala de aula, assunto explorado em outro artigo. Cabe apenas ressaltar que pude verificar pouca diversidade no tipo de atividades desenvolvidas para o ensino da leitura, em sua maioria e com exceção de uma docente, marcadas por “interações opacas e sentidos dissipados” (Cf., **AUTOR**, 2017).

CONCLUSÕES

Uma análise rigorosa da situação descrita exige um olhar sistêmico e crítico para a coordenação do trabalho na escola, a gestão e estrutura escolar e do sistema de ensino como um todo. Podemos nos perguntar se os sujeitos mencionados – diretora, coordenadora, professor readaptado, professoras regentes – alguma vez já encontraram na SEE incentivos e recursos efetivos para que a leitura literária fosse incorporada como objeto de ensino legítimo nos anos iniciais. Não só me refiro aos programas e políticas atualmente em vigor, mas a um modo de funcionamento e a uma proposta que vem se consolidando há décadas e que forma a mentalidade e as práticas daqueles sujeitos desde que eles mesmos eram alunos da educação básica. E com “incentivos e recursos” não me atendo a recursos materiais e financeiros, mas à proposta pedagógica da Secretaria, ao seu sistema de governança e às decisões que priorizam esse ou aquele conteúdo, essa ou aquela maneira de tratar professores, alunos e a comunidade escolar de modo geral.

Para colocar seu *planejamento e gestão pedagógica a serviço da leitura literária*, a escola e todo o sistema educacional precisam considerar, antes de mais nada, que este é um objeto *passível de ser ensinado* e, que, portanto, requer didática própria, o que, por sua vez, exige formação docente específica e consistente. A instituição escolar historicamente identifica apenas a escrita como objeto de ensino, sendo o aprendizado da leitura uma simples decorrência do aprender a escrever.

Para a cultura escolar instituída, “a possibilidade de aprender a ler é uma evidência”. Referindo-se ao sistema escolar francês, em texto escrito em 1985, Jean Hébrard afirmava que, àquela época, o ensino de leitura não mudara substancialmente ao longo do tempo. O autor mencionava “modas pedagógicas” incapazes de alterar um ensino que tinha por pressuposto teórico a noção da escrita como codificação visual da língua falada, e por base metodológica a mecânica da repetição, além de visão culpabilizadora sobre os alunos que não conseguiam aprender a ler (Cf. HÉBRARD, 2009). No Brasil, com pesquisa realizada na primeira metade da década de 1980, Ana Luiza Smolka também chegou a conclusões parecidas (Cf. SMOLKA, 2012).

Entretanto, a escola não precisa permanecer do jeito que está, ela pode mudar, ou melhor, nós podemos mudá-la. É preciso trabalhar para construir uma estrutura e gestão escolar e do sistema educacional que realmente considere a leitura literária como algo a ser ensinado na escola, deixando de ser seu aprendizado visto como evidência, herança familiar, prêmio ou castigo.

REFERÊNCIAS

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 35-73.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 232 p.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011. 248 p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Orientações para o planejamento escolar 2014**. São Paulo: Secretaria da Educação / Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2014. 205 p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Legislação de ensino fundamental e médio**. Unificação de dispositivos legais e normativos relativos ao ensino fundamental e médio. 3. ed. São Paulo: Secretaria da Educação, 2013. 466 p.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São

Paulo: Cortez, 2012. 184 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

[1] Optou-se por não identificar a escola. Assim, os nomes dos sujeitos citados são fictícios.

[2] Conforme Resolução SE 15, de 18/2/2009, que estabeleceu a criação e organização de Salas de Leitura a serem implementadas gradativamente em todas as escolas estaduais.