

O ensino e a aprendizagem da leitura nos primeiros anos da escolaridade em Timor-Leste

Aicha Binte Umar Bassarewan
Simone Michelle Silvestre
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Resumo

Timor-Leste é um novo país do terceiro milênio. Enquanto nação com uma sociedade de tradição oral, e, em sua maioria, ágrafa, enfrenta muitos desafios nesta era de globalização. Tendo em consideração a importância da leitura para a vida do ser humano, o ensino e a aprendizagem da leitura das crianças timorenses devem ser trabalhados desde os primeiros anos de escolaridade, levando em conta a realidade linguística e sociocultural do país. Com um estudo de caso na Escola Pública n° 1 Nularan, em Díli, Timor-Leste, sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, nos primeiros três anos de escolaridade, pôde-se verificar que tanto as orientações do programa curricular como os livros de referência aplicados pela escola no trabalho com os alunos não promovem o desenvolvimento da leitura reflexiva nem estimulam situações em que a criança possa expor suas ideias ou comunicar-se tendo o texto para uma discussão coletiva. Dessa forma, sugere-se o acompanhamento e a avaliação constantes do processo de ensino e aprendizagem da leitura nas escolas primárias e do investimento tanto na formação dos recursos humanos quanto na melhoria de materiais didáticos e na infraestrutura das escolas. É de notar que não basta constar na Constituição e nas leis; o importante é a ação das entidades competentes na concretização do ensino de qualidade ao timorense como sujeito ativo nas invenções e nos saberes para que tenha acesso a uma vida melhor para si e para a comunidade da qual faz parte.

Palavras-chave

Timor-Leste – Escola Nularan – Ensino/aprendizado – Leitura.

Correspondência:
Aicha Binte Umar Bassarewan
Caixa Postal 6068
Cidade Univ I – Barão Geraldo
13083-970 – Campinas – SP
E-mail: aicha.bassarewan@gmail.com

The teaching and the learning of reading in the first years of schooling in East Timor

Aicha Binte Umar Bassarewan

Simone Michelle Silvestre

Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Abstract

East Timor is a new country of the Third Millennium. As a nation with a largely illiterate society of strong oral traditions, it faces many challenges in an era of globalization. Considering the importance of reading to human life, its teaching and learning must be developed from the first years of schooling of East Timorean children, taking into account the socio-cultural and linguistic reality of the country. A case study at Nularan Public School No. 1, in Dili, East Timor on the teaching and learning of reading during the first three years of schooling showed that both the guidelines of the curriculum program and the reference books employed by the school in its work with the students fail to promote the development of reflective reading, and to offer situations in which the child can expose her ideas or communicate having the text as a theme of a group discussion. It is then proposed that the processes of teaching and learning of reading at primary schools should be closely monitored and evaluated, and also that investments should be made in the qualification of human resources, as well as in didactic material and school infrastructure. It must be noted that it is not enough to have quality education inscribed in laws and in the Constitution itself: it is the work of the competent agencies that will achieve the goal of offering to East Timoreans an education in which they grow as active subjects of their discoveries and knowledge, so that they may gain access to a better life for themselves and for the community to which they belong.

Keywords

East Timor - Nularan School - Teaching/learning - Reading.

Contact:

Aicha Binte Umar Bassarewan

Caixa Postal 6068

Cidade Univ I – Barão Geraldo

13083-970 – Campinas – SP

E-mail: aicha.bassarewan@gmail.com

Timor-Leste, o 191º membro das Nações Unidas, é um novo país do terceiro milênio. Após uma colonização portuguesa de quase cinco séculos e uma ocupação indonésia de 24 anos, de 1975 a 1999, em 20 de maio de 2002 foi reconhecida internacionalmente a restauração de sua independência, que já havia sido proclamada em 28 de novembro de 1975.

O novo país situa-se entre o Sudoeste Asiático e o Pacífico Sul, composto pela meia ilha de Timor (a mais oriental do arquipélago), pelo enclave de Oe-Cusse (na costa norte da parte ocidental), pela ilha de Ataúro (23 km ao norte de Díli) e pelo ilhéu Jaco. A área total do país é de cerca de 18.899 km². Sua população atual totaliza, aproximadamente, 1 milhão de habitantes.

A sociedade timorense, de acordo com os estudos de Gomes (2008), é de tradição ágrafa; sua literatura vernácula é toda oral e os textos são conservados na memória de seus *lia-na'in*¹ ou *mako'an*² (o dono dos contos).

Até a presente data, nas zonas rurais a literatura oral assume um papel muito importante como um arquivo de saberes ancestrais. A sabedoria do povo está, fundamentalmente, condensada numa filosofia de vida expressa em formas de literatura popular de transmissão oral, de que se destacam os provérbios, as lendas, os mitos, as fábulas e os contos tradicionais populares. Todas elas fazem parte da riqueza folclórica deste povo. Através destas lendas e contos populares, encontram-se traços da psicologia dos timorenses, apontamentos sobre os seus usos e costumes, características da sua índole, dados sobre o seu sistema político, social e religioso, mostras das suas práticas supersticiosas. (p. 38)

Além disso, é de notar que existem muitas línguas faladas pelas várias etnias que compõem o povo timorense. No livro *Babel Loro Sa'e* – o problema linguístico de Timor-Leste, Thomaz (2002) fez menção a vinte principais línguas locais faladas no território até o ano de 1975.

Embora o mambae fosse a língua falada pelo maior número de timorenses, foi o

tétum que se tornou língua franca no território, tornando-se língua nacional e, posteriormente, sendo consagrada como língua oficial em parceria com o português, de acordo com a Constituição da República Democrática de Timor-Leste, de 2002.

Como consequência lógica do estatuto de língua nacional e oficial, é imprescindível, que o tétum passe da oralidade para a forma escrita e que possa desempenhar o seu papel ou função de coesão comunitária. Isso significa a necessidade de haver um consenso sobre

[...] padrões para as diferentes habilidades linguísticas com base nas quais materiais didáticos possam ser desenvolvidos e rapidamente difundidos no sistema educativo nacional [...]. (Corte-Real, 2007, p. 9)

Diante do cenário de uma nação oral com situação linguística complexa, na qual se observa o fato de a maioria dos habitantes do país ser bilingue ou multilingue, e com muito a ser feito ainda para se adequar e se enquadrar nas exigências do mundo atual, uma das primeiras iniciativas foi a inclusão na Constituição da República Democrática de Timor-Leste (RDTL), de 2002, da garantia de que todo cidadão timorense tem direito à educação e à cultura por meio do sistema público de ensino básico universal, obrigatório e gratuito.

Como membro pleno da ONU, por meio da Assembleia Geral de setembro de 2002, Timor-Leste também se juntou aos outros países-membros no compromisso de lutar a cada ano pela garantia da “Educação para Todos e Educação de Qualidade”, uma das metas a atingir no quadro dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)³ (Timor-Leste, 2004).

1. Literalmente traduzido por “o dono das palavras”. É o narrador profissional da comunidade.

2. Idem.

3. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio são: 1. Erradicar a pobreza extrema e a fome. 2. Atingir o ensino primário universal. 3. Promover a igualdade de gênero e capacitar as mulheres. 4. Reduzir a mortalidade infantil. 5. Melhorar a saúde materna. 6. Combater a HIV/AIDS, malária e outras doenças. 7. Garantir sustentabilidade ambiental. 8. Estabelecer parcerias para o desenvolvimento.

A partir de um sistema de ensino preocupado em atender às necessidades das futuras gerações de Timor-Leste, essa jovem nação precisa acompanhar e tomar parte ativa no reconhecimento da importância do desenvolvimento de práticas de leitura desde muito cedo, já nos primeiros anos de escolaridade.

Nesta era de globalização, a leitura é um elemento muito importante e indispensável para a vida do ser humano, uma vez que permite a ele interagir com o outro e relacionar-se com saberes múltiplos e relevantes, desenvolvendo capacidade de compreensão, de questionamento e de interação com as invenções e saberes do mundo, como propõe Soares (2003):

Ler não é só ler. Ler é também uma forma de estar, fazer, ter, ser. Quem lê faz coisas, está em lugares, tem coisas, é uma pessoa que quem não lê não faz, não tem, não é. Quem lê é diferente de quem não lê. Quem lê habitua-se a ir a, a estar em, a fazer o, a ter aquilo, que não existe para os que não leem. As pessoas que leem metem, no tecido das suas vidas, fios, motivos, cores de padrão, inteligente, aberto, livre, que as desenvolvem, as capacitam, as afastam da animalidade, da mera sensibilidade. Ler é uma das coisas que distingue o homem do animal, conjugando a dádiva e a necessidade de várias competências, como a de análise, de relação, de transferência, de experimentação, de potencialização. (p. 66)

Há uma vertente de estudiosos da leitura que destaca a importância dos usos sociais da leitura e o que ela deve ser capaz de fazer na vida das pessoas.

Jolibert (1998) destaca que:

Ler é atribuir diretamente sentido ao escrito. “Diretamente” quer dizer sem ter como intermediários: nem a decifração (letra a letra, sílaba a sílaba, palavra a palavra) - nem a leitura em voz alta. Ler é questionar o escrito como tal, a partir de uma expectativa real (neces-

sidade/prazer) numa “autêntica situação de vida”. Questionar um texto é formular hipóteses de sentido a partir de indícios anteriormente levantados e verificar essas hipóteses. Este questionar desenvolve-se por meio de uma estratégia de leitura [...]. Ler é ler escritos autênticos que vão do nome de uma rua escrita num cartaz a uma livro, passando por um anúncio, uma embalagem, um jornal, um folheto etc., em situações de vida “a sério”, como dizem as crianças. É a ler de verdade, desde o início, que se aprende a ler e não aprendendo a ler primeiro [...]. (p. 18-19)

O educador Paulo Freire (1985) entende que o ato de ler não se encerra na decodificação mecânica da palavra ou da linguagem escrita; ele antecipa e se alonga na inteligência do mundo ao mencionar que

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. (p. 11)

No interior da concepção libertária e política, a leitura é, acima de tudo, um ato de conhecimento, pois conhecer significa perceber mais as forças e as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens; segundo as considerações de Silva (2005):

Ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância, [...] mais especificamente, o ato de ler se constitui num instrumento de luta contra a dominação. A leitura crítica é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas (e nas bibliotecas). (p. 49 e 51)

Outros pesquisadores destacam a capacidade multifuncional que a leitura tende a carregar, apontando para a noção de distração, do prazer diferente, da conscientização.

José Louzeiro, (1982 apud Silva, 2005), no IV Congresso da Leitura do Brasil (COLE), mencionou que:

Para mim, leitura não importa apenas em prazer – esse prazer do tipo saborear uma torta de maçã ou fazer uma boa viagem; para mim a leitura dá, fundamentalmente, o *Prazer Libertário*. É lendo, até maus livros, que despertamos para as indagações sobre o *Mundo novo que está sendo construído*. (p. 11)

Já no caso de Antão (1997), a leitura é tida como uma prática complexa e multifacetada. Para o autor, ela

[...] distrai e dá prazer, forma intelectual e moralmente o indivíduo, desenvolve a imaginação do leitor, amplia a capacidade crítica, favorece a aquisição da cultura, a autonomia pessoal e a relação social. (p. 13)

Smith (1989 apud D’Albuquerque, 1993) aponta que, frequentemente, a leitura é definida com afirmações formais como “ler é extrair informações do que está impresso” (p. 8). Porém, o autor considera a leitura como uma atividade social aprendida (ou não) em um contexto social, em vez de intelectual. Esse autor fala sobre os dois lados da leitura: de um lado está a informação visual que desaparece quando as luzes se apagam; de outro lado, a informação não visual (por detrás dos olhos) ou “conhecimento prévio”, que está com o leitor o tempo todo e não desaparece quando as luzes se apagam. Segundo Smith, a leitura envolve sempre uma combinação da informação visual e não visual. Quanto mais informações não visuais um leitor possui, de menos informação visual necessita.

Tal como a variedade do conceito sobre leitura, o seu ensino e aprendizagem também não foram atividades desenvolvidas de forma homogênea em todas as sociedades mundiais. Algumas conseguiram desenvolver políticas e sistemas educacionais onde a leitura ocupou papel fundamental no crescimento intelectual

das gerações; já para outras, a leitura ainda é um dos grandes desafios a serem enfrentados ao longo de muitas gerações.

Diante da situação educacional timorense, o trabalho com a leitura ainda é um grande desafio. A maior parte das crianças timorenses, além de serem parte de uma sociedade cuja tradição é ágrafa e oral e convivendo em meio a uma diversidade linguística, ao irem à escola para aprender a ler, fazem-na, simultaneamente, com a aprendizagem do português escrito e falado, tendo o tétum⁴ como língua de instrução nos primeiros anos de escolaridade.

No caso das escolas de Timor-Leste, é notória também a falta de manuais escolares em número suficiente e que retratem as narrativas locais, sobre as pessoas do país, a história, a cultura e a tradição dos diferentes grupos de Timor-Leste. Não há dúvida de que, na ausência de manuais escolares adequados ao contexto timorense, nomeadamente na produção de uma literatura infanto-juvenil local promotora da leitura, as crianças, desde o ensino primário, tenham que aprender logo com a cultura de outras nações que lhes são estranhas. Certamente, também deve ser conhecida a cultura do outro, mas a realidade timorense terá de ser privilegiada para cultivar e fortalecer o espírito nacionalista e patriótico das novas gerações por meio do envolvimento histórico-cultural sobre sua própria nação.

Para constatar e compreender o processo de ensino e aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade em Timor-Leste, realizou-se um estudo de caso na Escola Pública nº 1 Nularan, em Díli. O público era composto por professores e alunos do 1º ciclo (1º a 3º ano). A pesquisa foi feita através da observação do processo de ensino e aprendizagem da leitura nas salas de aulas, através do recurso de diálogos com a direção da escola, com os professores e com os alunos, guiando-se por um roteiro

4. O tétum não é falado em todo o território timorense. Levando-se em conta a capital do país, Díli, e os treze distritos, o tétum é falado e usado como língua de instrução em Díli e nos distritos de Viqueque, de Manatuto, de Same, de Cova-Lima, na zona do Suai, em Raimera, no distrito de Bobonaro, em Batugadé, Cová e Balibó.

previamente discutido e analisado com a orientadora. Além disso, foram realizadas pesquisa bibliográfica por parte da pesquisadora e preenchimento de questionários pelos professores para identificar informações sobre o currículo, o método de ensino e o material didático em uso na escola, além do nível de formação dos professores, bem como as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores no processo.

A prática do ensino e da aprendizagem da leitura nos primeiros três anos do ensino primário na escola pública Nularan, em Díli

A partir dos objetivos delineados no projeto de pesquisa da monografia, foi feita a observação direta sobre o processo do ensino e da aprendizagem da leitura nas salas de aula das turmas do 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos da escola em estudo, no período de 27 de janeiro a 18 de fevereiro de 2009.

O ensino e a aprendizagem da leitura fazem parte do programa curricular atualmente em vigor em língua portuguesa. Os principais materiais de referência são os livros *Os loricos* 1, 2 e 3 aos quais, por terem poucos exemplares disponíveis, só os professores têm acesso. Assim, o material para a leitura diária dos alunos praticamente limita-se ao que o professor escreve no quadro e ao que é copiado por eles em seus cadernos. Periodicamente, são distribuídas aos alunos a revista *Lafaek Ki'ik* para os 1^o e 2^o anos e *Lafaek Prima* para os 3^o anos, sendo que os alunos podem levá-las para casa.

Para providenciar espaço e material de leitura, tanto para os professores como para os alunos, a escola destacou uma sala para a biblioteca, porém ela ainda se encontra na fase de reforma e preparo. As línguas de instrução usadas nas aulas são o tétum e o português, mas a aprendizagem da leitura, e também da escrita, é toda em português, de acordo com as exigências do programa curricular em vigor.

De maneira geral, pôde-se verificar que o processo decorre da forma quase uniforme para

todas as turmas paralelas e para todos os três anos iniciais do ensino. É seguido um plano de aula elaborado toda semana coletivamente pelos professores que lecionam no mesmo ano. Com isso, pôde-se verificar que o ritmo do avanço ou o progresso das matérias ensinadas aos alunos de turmas paralelas dos mesmos anos é relativamente semelhante.

É consensual que o ensino e a aprendizagem, o desenvolvimento e o domínio da leitura, nos primeiros anos de escolaridade, são fatores cruciais nos alicerces básicos para acessar outros tipos de conhecimentos e assumir, em muitos casos, papel determinante no futuro do aluno.

Para que isso aconteça de forma satisfatória, há a necessidade de considerar os fatores que podem influenciar, direta ou indiretamente, o processo: professor com uma formação adequada, material didático relevante com o contexto e a realidade do aluno, ambiente escolar e outras facilidades de apoio.

Porém, na escola em estudo, o diretor enfrenta situações dilemáticas. Muito embora consciente da importância que deve dar ao ensino e à aprendizagem da leitura para as crianças nos primeiros anos da escolaridade, não é possível alocar os melhores professores para isso. Além de a escola contar com corpo docente muito limitado, a maioria dos professores ainda frequenta aulas de formação profes-

Figura 1. Aula de leitura na turma do 2^o ano A.



Fonte: Aicha Bassarewan, Bairro Formosa, maio de 2009.

sional e outros participam de Oficinas de Língua Portuguesa. Por conta do fato de o processo de ensino e aprendizagem nos 4^{os}, 5^{os} e 6^{os} anos ser necessariamente todo empreendido em língua portuguesa, enquanto nos primeiros três anos o domínio do português é menos exigido, visto que o tétum é a língua principal de instrução, o diretor vê-se forçado a alocar os professores mais proficientes para os anos superiores em detrimento dos primeiros anos.

É importante mencionar que, tendo em vista as limitações enfrentadas pelo corpo docente, o diretor tem envidado vários esforços no sentido de garantir melhor provisão de aprendizagem para os primeiros anos de escolaridade, dando especial atenção e assistência na elaboração e discussão do plano das aulas dos professores e na supervisão e no acompanhamento constante ao processo de ensino e aprendizagem.

Por meio de conversas com o diretor da escola, pôde-se detectar que ele reconhece que há certa dificuldade dos professores para relacionar as diretrizes sugeridas pelo programa curricular com o que o livro de língua portuguesa disponibiliza para os primeiros três anos (*Os loricos* 1, 2 e 3), em diversas situações não correspondendo com o contexto cultural e social dos alunos.

O programa curricular em vigor para o ensino primário em Timor-Leste, emitido pelo Ministro da Educação e Cultura no dia 15 de agosto de 2005, foi implementado a partir do ano letivo de 2005-2006.

De acordo com o programa curricular atualmente em vigor, o ensino e a aprendizagem da leitura não aparecem como conhecimento a ser desenvolvido de modo separado ou independente. Espera-se que sejam feitos simultaneamente às outras competências linguísticas do programa de Língua Portuguesa, sendo elas: oralidade (ouvir e falar), leitura, escrita e conhecimento explícito, esperando-se que sejam abordadas e articuladas de forma integrada para que cada uma delas seja tanto o ponto de partida como o ponto de chegada.

Para ser efetivo, segundo o currículo, o programa é desenvolvido com base em dois

níveis de aprendizagem: um nível inicial, do primeiro ao terceiro ano, e um nível médio de desenvolvimento que abrange os três anos seguintes, ou seja, do quarto ao sexto ano. O nível inicial é considerado um período decisivo para adquirir mecanismos e instalar competências básicas para avançar para outros níveis de aprendizagem e de desempenho, nomeadamente no que se refere à leitura e à escrita.

O programa curricular não define um método específico para ensinar e para aprender a ler, antes se sugere uma metodologia, um caminho que deixe ver as dimensões a trabalhar, os mecanismos básicos para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, as competências para desenvolver a compreensão, de modo a construir leitores que se tornem hábeis e competentes, capazes de compreender textos progressivamente mais complexos.

Ao se explicitar que não define um método específico para ensinar e para aprender a ler, mas sim uma metodologia possível, podemos compreender que o programa curricular não quer impor determinado método para, talvez, não limitar a criatividade dos professores de acordo com os contextos locais de cada escola.

No entanto, não se deve ignorar que Timor-Leste ainda não dispõe de professores suficientes, quer em número, quer com formação adequada, alocados para o ensino dos alunos nos primeiros anos da escolaridade, de modo a deixá-los guiar-se pelo método que consideram mais adequado. A situação agrava-se ainda mais pelo fato de não existirem livros e materiais didáticos à venda no mercado de Timor-Leste que atendam às reais necessidades das crianças timorenses e disponibilizem aos professores a opção de conhecer e avaliar materiais adequados às necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Já quanto ao domínio de competências nucleares, o programa curricular de Timor-Leste (Soares, 2005), em relação à leitura, afirma que:

Ler é compreender. Não há leitura se não existir compreensão. A decifração é um componente e uma competência significativa do processo

de leitura, mas só lê quem atribui significado àquilo que decifra, ou seja, quem compreende o que lê. O leitor tem um papel fundamental no processo de leitura, pois vai construir significados para aquilo que lê, a partir do que o texto oferece, mas fazendo intervir nessa construção de significados os seus conhecimentos, as suas vivências, as aprendizagens informais que foi realizando no seu meio natural (na família, no grupo, na comunidade em que vive). (p. 6)

Segundo o programa curricular, ao aprender a ler a criança aprende a decifrar, a colocar hipóteses e a antecipar o que está escrito, na tentativa de descobrir significados do texto que lhe é apresentado. Ouvir alguém ler e ler sozinha ou com a ajuda de alguém são atividades que possibilitam à criança adquirir o gosto pela leitura e a compreender a riqueza que a capacidade de ler pode acrescentar à sua vida. Com base no programa curricular, para estimular a capacidade e o gosto pela leitura, a criança necessita do contato e da convivência com diversos tipos de textos, tais como: poemas, contos, histórias, adivinhas, provérbios, lenga-lengas, notícias, textos de publicidade.

O desenvolvimento da capacidade de o aluno localizar informação e responder perguntas sobre o que leu, revelando a compreensão global do texto lido, faz-se, de acordo com o programa curricular, a partir de muita leitura.

A principal referência de material didático para os professores dos três primeiros anos no ensino da Leitura/Língua Portuguesa é o livro *Os loricos* 1, 2 e 3. Embora os autores tenham preocupado em inserir algumas palavras e nomes relacionados com Timor-Leste, esses livros, possivelmente, ainda não são os mais adequados ao contexto de vida dos alunos timorenses. Não se pretende, com isso, minimizar o trabalho dos autores dos referidos livros, mas indicar que ainda são necessários mais esforços e contribuições de todos no sentido de trazer para os materiais a realidade linguística, cultural e social do país.

Há de ser salientado também que, em nenhum momento, o programa curricular men-

ciona que se deva levar em conta o bilinguismo das crianças e das famílias timorenses, da origem de grande parte da população na tradição ágrafa e da forte presença da oralidade entre os integrantes dos diferentes grupos de Timor-Leste, dos poucos eventos que promovam o contato com a leitura e a escrita, tanto nos diferentes meios sociais que a criança circula como na escola.

Com relação às orientações propostas pelo programa curricular, verifica-se que a leitura é entendida como processo a ser aprendido pela criança para localização e reconhecimento de informações, para decodificação e para entretenimento e recreação. Entende-se a preocupação apresentada pelo programa curricular no domínio dessa habilidade pelas crianças logo nos primeiros anos de escolaridade, porém, pesquisas têm mostrado que o trabalho excessivo com a decodificação pura não é garantia de que o aluno apreenderá o sentido do texto. Aponta-se que a criança, logo que domina o código, para poder ampliar o sentido do texto e não se deter apenas na leitura de superfície, precisa de exposição intensa a situações diversas de prática de leitura que possibilitem a ela não apenas reproduzir o sentido do texto, mas refletir, dar opinião sobre o que lê e começar a entender os usos e as funções da leitura e escrita no mundo.

Julga-se que é necessário proporcionar às crianças, logo nos primeiros anos, momentos de questionamento, de reflexão, de interação e de breve debate a respeito do que leem e ouvem.

Além disso, reconhece-se que a partir do trabalho diário do professor com a leitura reflexiva e crítica entre os alunos é aberta a possibilidade de acesso a graus mais refinados de leitura. Não se deve esquecer que, vivendo num ambiente de tradição ágrafa, muitas vezes o repertório e o conhecimento de mundo da criança timorense é o dos colegas, o da sua família, o do grupo do qual ela faz parte; o acesso a outros mundos, a outros textos, não é tão fácil. Dessa forma, a escola tem dupla responsabilidade, pois deve levar em conta os sa-

beres e os conhecimentos de mundo dos alunos e contemplá-los com outros conhecimentos. Por isso, nos primeiros anos de escolaridade, entende-se que a leitura não pode estar separada da realidade vivida pelas crianças, ou seja, da sua vida. A associação linguagem-pensamento não é possível sem realidade. Esse tipo de trabalho com a leitura geralmente promove a formação libertadora, que tanto defendia Paulo Freire.

Outro ponto destacado durante a observação realizada na escola de Nularan, diz respeito à existência de certas limitações para a aplicação das diretrizes propostas pelo programa curricular quanto atender às necessidades do ensino e da aprendizagem da leitura.

O próprio diretor da escola reconhece as dificuldades que os professores enfrentam por não existir uma afinada sincronia entre o que o programa curricular propõe e os livros de referência, por exemplo. Além disso, até os primeiros meses de 2009, a escola ainda não dispunha de biblioteca com livros e materiais de consulta. Os materiais didáticos distribuídos pelo governo não são suficientes para atender a todas as crianças. Os alunos não podem levar para casa os livros aos quais, algumas vezes, têm acesso dentro da sala de aula.

De maneira geral, a prática do ensino e da aprendizagem da leitura, observada durante o estudo, realiza-se seguindo as seguintes etapas:

- a) para uma nova lição, no início da aula, o(a) professor(a) escreve no quadro o texto ou as palavras, dependendo do ano dos alunos (1º, 2º ou 3º ano);
- b) na segunda etapa, registram-se certas variações: alguns professores pedem aos alunos que copiem o texto ou as palavras para os seus cadernos e depois o professor começa a ler o escrito no quadro em voz alta e pede para os alunos, em conjunto, repetirem a leitura por duas ou três vezes; há outros professores que proibem os alunos de copiar o texto ou as palavras escritas no quadro, e procede-se, então, ao ato de leitura pelo professor e pelos alunos da mesma forma an-

teriormente descrita; na terceira variação da segunda etapa, o professor, depois de escrever o texto ou as palavras no quadro e antes de começar a leitura, faz uma breve introdução da matéria, com comentários e perguntas aos alunos; só depois é que se procede à leitura, primeiro pelo professor e depois pelos alunos em conjunto;

c) seguidamente, o professor convida alunos voluntários para que façam a leitura individual, depois o professor vai chamando os outros, dando especial atenção aos mais tímidos ou com mais dificuldade; antes de terminar a aula o professor pede aos alunos que copiem o escrito no quadro (para os que não tinham copiado) ou terminem de copiar para os seus cadernos;

d) no segundo dia, o professor volta a escrever o texto ou as palavras da aula anterior no quadro-negro; dessa vez o professor volta a fazer a leitura do texto ou das palavras seguidas pelos alunos em conjunto, depois em grupos e individualmente; essa atividade é, depois, seguida de outras para desenvolver as outras competências linguísticas relativas à escuta, fala e escrita (cópia);

e) a mesma matéria de leitura: um novo alfabeto/uma nova palavra ou um novo texto é lecionado durante uma semana de aulas para melhor assegurar o desenvolvimento das capacidades de leitura, da fala, da escrita e da compreensão em língua portuguesa;

f) aos sábados, os professores realizam atividades para desenvolver e incentivar a competência de leitura dos alunos do primeiro e segundo anos por meio de jogos: os alunos identificam letras que formam determinadas palavras de acordo com o que o(a) professor(a) desenha no quadro e as fixam no tapete/flanela utilizando alfinetes.

Na semana seguinte, repete-se, dessa mesma forma, a atividade de ensino de um novo elemento do alfabeto, uma nova palavra ou um novo texto, de acordo com o ano.

Da descrição exposta, pode-se verificar que a atenção dada ao processo se limita mais

a dar a conhecer e a memorizar o alfabeto e/ou a palavra. Dá-se mais ênfase à decodificação, ao significado das palavras, muitas vezes de maneira descontextualizada, e a mecanização da leitura por meio da leitura repetitiva em coro.

A prática consiste em fazer a criança timorense aprender a reconhecer palavras e sons da língua portuguesa, porém, isso não é conhecimento suficiente para iniciar a prática para a leitura reflexiva e indagadora nos primeiros três anos, uma vez que o que aprende não faz sentido para ela.

De acordo com palavras de Lefèvre (1962 apud Antão, 1997, p. 15), uma língua só pode ser compreendida como um sistema estruturado capaz de gerar padrões com significado e a leitura é um processo relacionado com a linguagem e que exige a adoção simultânea de padrões de estrutura e de significado que estão muito acima do nível das palavras.

Sendo assim, o desenvolvimento da leitura não ocorre, uma vez que a alfabetização promovida pela escola limita-se às habilidades de decodificação, excluindo aquelas de construção de sentido. Infelizmente, não é aberto espaço e possibilidade à leitura reflexiva e participativa.

Há 25 professores (incluindo o diretor da escola) lecionando na Escola Pública nº 1 Nularan, em Díli; entre eles, 23 professores devolveram o questionário preenchido, sendo que 13 são responsáveis pelo ensino e aprendizagem dos alunos dos primeiros três anos.

Entre os 13 professores dos primeiros três anos, 3 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Quanto à idade, 1 professor tem entre 21 e 30 anos, 2 professores têm entre 31 e 40 anos, 6 professores têm entre 41 e 50 anos e 4 professores têm mais de 51 anos.

O nível de formação, os cursos e a experiência profissional dos 13 professores, segundo o estudo, revelam-se muito variados:

- Sobre a experiência profissional: 1 professor tem mais de 30 anos de serviço, 1 professor tem entre 25 e 30 anos de serviço, 4 professores têm entre 20 e 25 anos de serviço, 2 professores têm

entre 7 e 10 anos de serviço, 2 professores têm entre 4 e 7 anos de serviço, 2 professores têm menos de 1 ano de serviço e 1 professor não respondeu à pergunta (ver Gráfico 1).

- Nas habilitações literárias, a escola conta com 1 professor licenciado em Língua Portuguesa, 1 professor com bacharelado (para ser professor do ensino primário) de 2 anos, 1 professor está no primeiro ano do bacharelado de 2 anos, 6 professores tinham feito o curso de professor durante a ocupação indonésia, com 1 professor formado em ensino secundário (pós-1999) e 3 professores apenas com o nível pré-secundário (anterior a 1975) (ver Gráfico 2).

- Cursos de Língua Portuguesa: 2 frequentaram até o nível III, 6 frequentaram só até o nível II e 1 professor frequentou o Programa de Formação em Exercício de Professores na Escola Primária, PROFEP; há 4 professores frequentando a Oficina de Língua Portuguesa (que funciona de segunda a sexta-feira nas instalações da escola Nularan, das 14h às 17h) (ver Gráfico 3).

Quanto aos aspectos ligados à leitura entre os professores:

- Sobre o primeiro contato dos professores, quando crianças, com a leitura, 9 professores responderam que se deu na escola, 2 professores não responderam à pergunta e as respostas de 2 professores não foram muito claras; dos que responderam terem aprendido a ler pela primeira vez na escola, 2 afirmaram que foi no quadro e 2 afirmaram ter sido com a idade de 7 anos, 2 afirmaram ter gostado de ler e fazer os trabalhos (talvez exercícios), os outros não detalharam, enquanto que dos 2 professores que não especificaram onde teriam aprendido a ler pela primeira vez, um respondeu ter gostado da sua aprendizagem e o outro respondeu que foi muito difícil (ver Gráfico 4).
- Quanto à frequência e tempo dedicado à leitura pelo professor, 11 responderam ser diária com duração de 30 minutos a 1 hora e 2 professores não se pronunciaram (ver Gráfico 5).

Gráfico 1 - Tempo de experiência profissional dos professores.

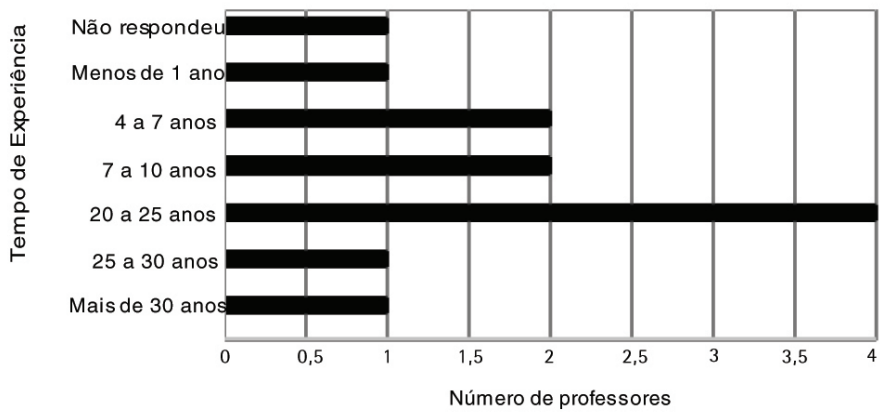


Gráfico 2 - Nível de formação dos professores

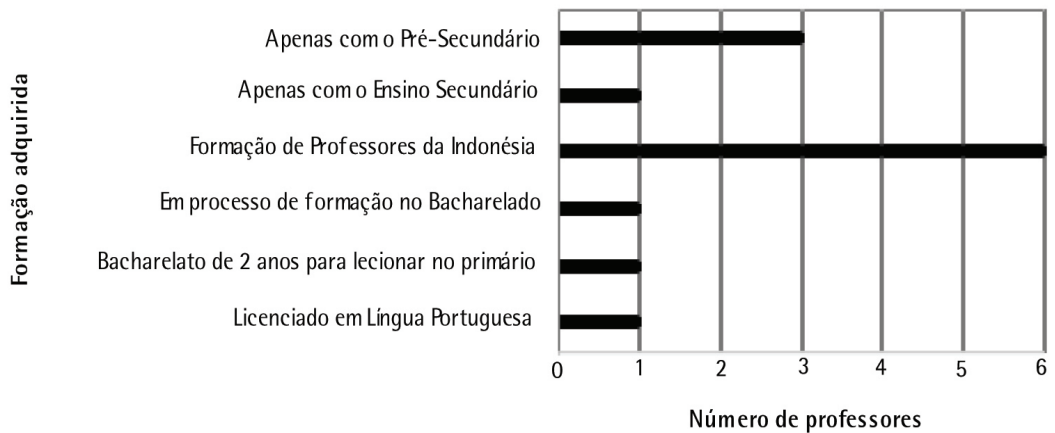


Gráfico 3 - Cursos de Língua Portuguesa.

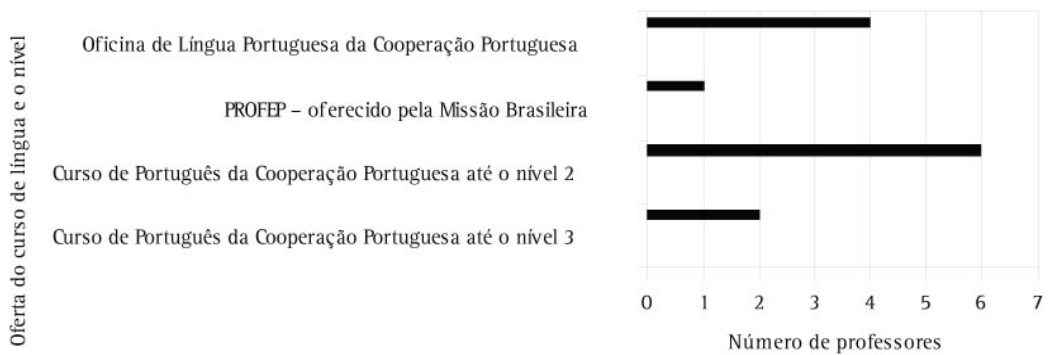


Gráfico 4 - Primeiro contato com a escola.

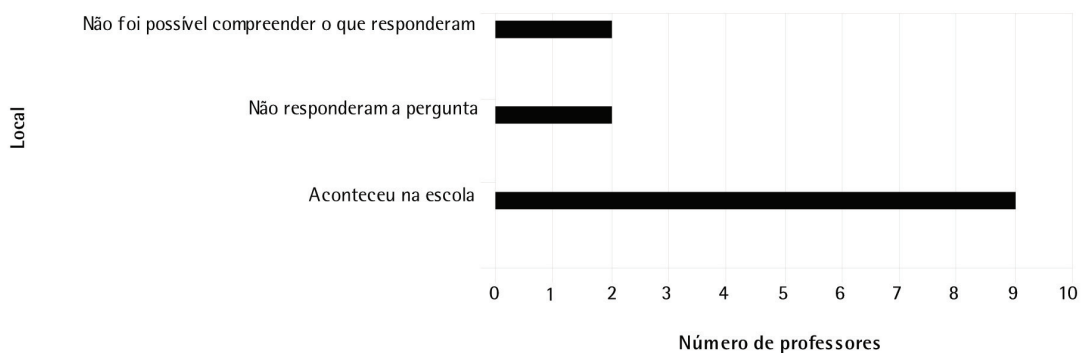


Gráfico 5 - Tempo dedicado à leitura.

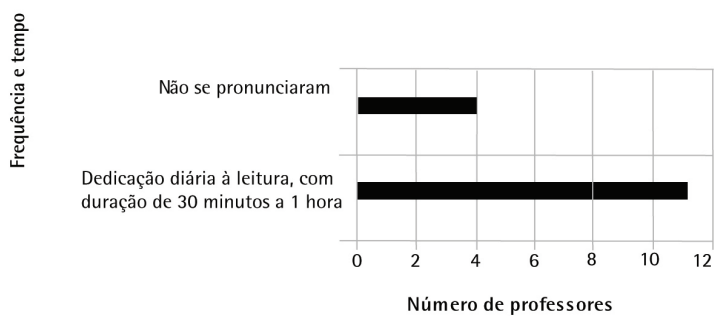
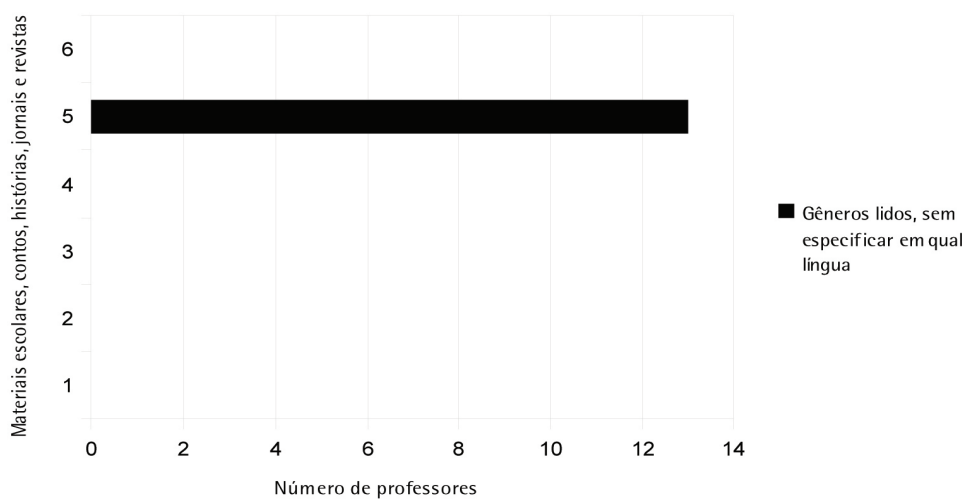


Gráfico 6 - Materiais de leitura dos professores



- Os professores indicaram como material de leitura materiais escolares, contos, histórias e até jornais e revistas, sem especificar em qual língua estava o conteúdo lido (ver Gráfico 6).

Já com relação aos outros 10 professores lecionando nos anos superiores, referentes ao 2º ciclo:

- 9 são professoras e o outro não se identificou;
- quanto à idade, 1 professor tem entre 21 e 30 anos, 1 professor tem entre 31 e 40 anos, 1 professor tem entre 41 e 50 anos, 4 professores têm mais de 51 anos e 3 professores não se pronunciaram sobre a sua idade;
- relativamente à experiência de serviço, 5 professores têm mais de 30 anos, 1 professor tem entre 25 e 30 anos, 1 professor tem entre 20 e 25 anos, 2 professores tem entre 7 e 10 anos e 1 professor tem menos de 1 ano de serviço;
- habilitações literárias ou formação profissional: dos 10 professores, 7 são formados no curso de professores do período da ocupação indonésia (entre 1975-1999) e, após 1999, 1 é formado em bacharelado de 3 anos, 8 em bacharelado de 2 anos e 1 está no 1º ano de bacharelado. É digno de nota o fato de que a formação de professores no período pós-1999 é feita em língua portuguesa.

Com base nos dados apresentados acima, pode-se verificar que os professores que lecionam nos anos superiores já concluíram suas habilitações no período da reintrodução da língua portuguesa, sentindo-se, assim, mais seguros no uso dessa língua em comparação com os professores que ensinam nos primeiros três anos.

Considerações finais

Muito embora as políticas e a legislação do Estado timorense reflitam a consciente necessidade de o cidadão acompanhar e tomar parte ativa na comunidade internacional e de que a leitura desempenha uma função central na comunicação e na interação entre os povos,

o processo de ensino e aprendizagem da leitura, nos primeiros anos de escolaridade, ainda não está elaborado sob essa perspectiva, e muito menos levando em conta as realidades de que as crianças timorenses são originárias de sociedades de tradição oral e, conseqüentemente, ambientes ágrafos, o que demandaria trabalho diferenciado com essa comunidade.

Um estudo de caso, em uma escola, não pode servir para tirar conclusões generalizadas para as demais regiões do país. Porém, um único programa curricular e os mesmos materiais didáticos usados na referida escola são os mesmos em qualquer outra parte do país. O corpo docente de uma escola da área central de Díli não deve estar, com certeza, num nível inferior ao do das escolas em áreas remotas, pelo que se julga ser urgente a realização de pesquisas mais representativas e abrangentes pelo Ministério da Educação e Cultura, a fim de poder constatar a sua realidade e tomar medidas adequadas e, também, abrangentes na melhoria do ensino e na aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, da educação em Timor-Leste

As orientações do programa curricular aplicadas pela escola com os alunos não promovem o desenvolvimento da leitura reflexiva. Além disso, muito do que é proposto não cria situações em que a criança possa expor suas ideias, possa comunicar-se, ter o texto como tema para uma discussão coletiva. Em muitas situações, a leitura do concreto, a leitura para o desvendamento do mundo e a leitura para a libertação não são consideradas um direito da criança, que, por isso mesmo, deve ficar reduzida à leitura mecânica e à decodificação de palavras.

Há a necessidade da reformulação do programa curricular nacional e a adequação dos materiais didáticos à realidade e ao contexto timorense para a promoção da leitura reflexiva. Além disso, fazer um constante acompanhamento e a avaliação das formas e dos métodos de ensino e aprendizagem, ora em prática, em busca do que é mais apropriado para a realidade e para o contexto de Timor-Leste.

Outro elemento a se ter em consideração é o fato de uma parte significativa do corpo docente ainda não reunir os requisitos mínimos que contribuam e desenvolvam a aprendizagem da leitura orientada para o papel social e libertador. Alguns professores, recentemente recrutados pelo Ministério da Educação, e alocados na escola, não têm curso de formação de professores. É preciso estipular e cumprir requisitos de qualificação no recrutamento

e na seleção de novos professores e gestores de escolas. Além, é claro, da aplicação de investimentos na formação de recursos profissionais e, também, em relação aos profissionais de gestão escolar.

Não se pode esquecer que para garantia de uma educação de qualidade é indispensável o incentivo e a promoção da participação ativa dos pais e da comunidade no processo de educação das crianças.

Referências bibliográficas

- ANTÃO, J. A. S. **Elogio da leitura**: tipos e técnicas de leitura. Lisboa: Asa, 1997. (Coleção Cadernos Pedagógicos).
- CORTE-REAL, B. A. **A língua portuguesa e a sua (dis)paridade com o tétum**. Lição de Sapiência proferida na Abertura Oficial do Ano Académico 2007/08 do Seminário Maior de São Pedro e São Paulo, em Fatumeta, Díli, a 8 de novembro de 2007.
- D'ALBUQUERQUE, S. M. **Uma proposta de estudo visando à facilitação da aprendizagem**: após sessão de aula de leitura relaxamento. 1993. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1993.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.
- GOMES, N. S. **Literatura popular de tradição oral em Timor-Leste**. 2008. Dissertação (Mestrado)- Universidade do Minho, Braga. 2008.
- JOLIBERT, J. **Formar crianças leitoras**. Tradução Lídia Orastes Lasbarrères. Rio Tinto: Asa, 1998. (Coleção Práticas Pedagógicas).
- _____. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Timor-Leste**: relatório de objectivos de desenvolvimento do milénio. Díli: UN House, 2004. (Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento).
- SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. **Leitura na escola e na biblioteca**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- SOARES, M. A. **Como motivar para leitura**. Lisboa: Presença, 2003. (Coleção Ensinar e Aprender).
- _____. Lei n. 14/2008, de 29 out. 2008. Fixa Lei de bases da educação. **Jornal da República**, Série I, n. 40, out. 2008. p. 2641-2658.
- _____. **Política de Educação Nacional 2007-2012**. Díli: s/n, 2007.
- _____. **Currículo escolar para o ensino básico**. Díli: Ministério de Educação e Cultura, 2005.
- TIMOR-LESTE. **Constituição da República Democrática de Timor-Leste**. Díli: s/n, 2002.
- THOMAZ, L. F. F. R. **Babel Loro Sa'e**: o problema linguístico de Timor-Leste. Lisboa: Instituto Camões, 2002.
- UNESCO. **O ensino da leitura – II**. Tradução Teresa Balté. São Paulo: Estampa, 1976.

Recebido em 21.02.10

Aprovado em 04.05.10

Aicha Binte Umar Bassarewan é licenciada em Língua Inglesa pela Universidade Timor Timur e especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Educação da Universidade Nacional Timor Lorosa'e.

Simone Michelle Silvestre é bacharel em Letras e Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e mestre em Educação pela mesma universidade. E-mail: simone.michelle@gmail.com.

Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social*

Alceu Ravello Ferraro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um experimento de articulação das dimensões gênero, raça e classe social no estudo da dinâmica da escolarização no Brasil, com base nos microdados do *Censo Demográfico 2000*. O nível de escolarização é medido por meio da média de anos de estudo realizados com aprovação pela população de 10 anos ou mais. O estudo evidencia que essas três dimensões produzem efeitos que não podem ser simplesmente adicionados, porque obedecem a lógicas distintas. À medida que se passa das gerações mais velhas para as mais novas, as mulheres passam da condição de inferioridade à de superioridade em termos de média de anos de estudo, ao passo que a população negra mantém-se em posição de inferioridade, em relação à população branca, em todas as idades, embora com alguma redução no nível de desigualdade. Por sua vez, as desigualdades educacionais relacionadas com as diferentes posições na ocupação, tomadas aqui como indicadores de classe, aparecem como as mais acentuadas, e isso tanto na população masculina como na feminina, tanto na população branca como na negra. O texto reforça, assim, a importância e a viabilidade de se articular, no estudo da escolarização, as dimensões gênero, raça e classe social, como recomendado pela literatura sobre a questão.

Correspondência:

Alceu Ravello Ferraro
R. Dona Laura, 924, apto. 201
90430-090 – Porto Alegre – RS
E-mail: aferraro@adufrgs.ufrgs.br

Palavras-chave

Brasil – Escolarização – Gênero – Raça – Classe social.

* Trabalho desenvolvido com apoio financeiro do CNPq. As tabelas e os gráficos deste artigo foram elaborados mediante processamento dos microdados do Censo Demográfico 2000, obtidos do IBGE em CD-ROM, no que se contou com a participação de Jasom de Oliveira, bolsista de Apoio Técnico do CNPq. O texto, apresentado em Latin American Studies Association: International Congress, Rio de Janeiro, 11 a 14 de junho de 2009, foi revisto e, em algumas partes, resumido para publicação como artigo.

Schooling in Brazil: articulating the perspectives of gender, race, and social class*

Alceu Ravanello Ferraro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Abstract

The article presents results of an experiment in articulating the dimensions of gender, race, and social class in the study of the dynamics of schooling in Brazil based on the micro-data of the 2000 Demographic Census. The level of schooling is measured from the average years of study successfully completed by the population aged 10 or more. The study reveals that these three dimensions produce effects that cannot be simply added to each other, because they follow different logics. As we move from the older generations to the younger, women go from a situation of inferiority to one of superiority in terms of average years of schooling, whereas the black population maintains a position of inferiority in relation to the white population across all age groups, although with some reduction in the degree of inequality. In their turn, educational inequalities as related to the professional occupation, taken here as an indication of social class, appear as the most pronounced, both in male and female populations, and among blacks and whites. The text therefore reinforces the importance and possibility of articulating in the study of schooling the dimensions of gender, race, and social class, as recommended in the literature on the subject.

Contact:

Alceu Ravanello Ferraro
R. Dona Laura, 924, apto. 201
90430-090 – Porto Alegre – RS
E-mail: aferraro@adufgrs.ufrgs.br

Keywords

Brazil – Schooling – Gender – Race – Social class.

** This work was supported by CNPq. The tables and graphs in this article were produced after processing of the micro-data of the 2000 Demographic Census obtained from IBGE in CD-ROM, a task that had the participation of Jasom de Oliveira under a CNPq Technical Support grant. The text, presented at the Latin American Studies Association International Congress in Rio de Janeiro (11-14 June 2009) was revised and partly condensed for publication as an article.*