

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA EM UMA CLASSE
DE CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO:
DO PROPOSTO AO REAL

DALVA E. GONÇALVES ROSA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação das profas. Dra. Maria Hermínia Marques da Silva Domingues e Dra. Magda Becker Soares.

GOIÂNIA - GOIÁS

1993

COMISSÃO JULGADORA

Jaagjo

Vera In. de Lemos Almeida

Magda R. da Silva

Alvimar Junp.

A meus sobrinhos, que já passaram e que estão passando pelo processo de construção da lecto-escrita.

Aos alunos, que foram motivo e objeto deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás - pelos ensinamentos, discussões e orientações que auxiliaram na construção deste trabalho.

A meus colegas - Turma de 1988 - com os quais vivenciei momentos de alegria e de ansiedade na busca do saber e na troca de experiências.

Aos amigos e companheiros do Instituto de Educação de Goiás, - que me dedicaram atenção e apoio para que este trabalho se efetivasse.

À amiga Sônia Borges Vieira da Mota - Professora da Faculdade de Educação da U.F.G. - que se fez presente no ingresso e decorrer do Curso, incentivando-me, sugerindo e discutindo pontos de vista.

À minha prima Meire que, com dedicação e zelo, ofereceu-me sua casa e muitas horas de seu descanso para que eu pudesse dedicar-me inteiramente aos estudos.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À professora alfabetizadora da escola estadual, campo de coleta de dados, pelas informações prestadas e pela convivência pedagógica, elementos vitais para a realização deste trabalho, do qual constituem-se, por direito, ela e seus alunos em co-autores anônimos.

À Profa. Dra. Maria Hermínia Marques da Silva Domingues - orientadora, mestra e amiga - que, com perseverança e cuidado, acompanhou todo o desenvolvimento da dissertação.

À Profa. Dra. Magda Becker Soares - por sua orientação lúcida e segura, por seu apoio sempre que se fez necessário, por sua amizade e pela confiança que depositou na possibilidade de realização deste trabalho.

SUMÁRIO

	PÁGINA
LISTA DE TABELAS	vii
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	01
1. O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS	20
1.1 - Histórico	20
1.2 - Aspecto Legal	27
1.3 - Fundamentos Teóricos	31
1.4 - Implantação no Sistema Estadual de Educação de Goiás	52
1.5 - Implantação na Delegacia Metropolitana de Ensino ...	59
2. O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA DE GOIÂNIA	68
2.1 - A Escola e seu Contexto	68
2.2 - A Implantação do CBA na Escola	78

2.3 - O Cenário e os Atores	84
2.3.1 - O Cenário	85
2.3.2 - A Professora	90
2.3.3 - Os Alunos	91
3. DA TEORIA À PRÁTICA: O DIA-A-DIA DA SALA DE AULA	95
4. AQUISIÇÃO DA ESCRITA: PRODUÇÃO E EXPECTATIVA	141
4.1 - A Leitura e a Escrita: Valores e Expectativas	155
4.1.1 - Do Ponto de Vista da Professora	160
4.1.2 - Do Ponto de Vista dos Alunos	163
4.1.3 - Do Ponto de Vista dos Pais	167
CONCLUSÃO	178
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	188
ANEXOS	193

LISTA DE TABELAS

	PÁGINA
TABELA I - Implantação do CBA no Estado de Goiás - 1988-1990	53
TABELA II - Implantação do CBA em Goiânia - 1988-1990	55
TABELA III - Composição das Turmas da Escola "X" - 1990	75
TABELA IV - Matrícula no CBA da Escola "X" - 1990	78
TABELA V - Alunos do CBA II segundo Idade e Sexo	92
TABELA VI - Profissão dos Pais dos Alunos	93
TABELA VII - Escolaridade dos Pais dos Alunos.....	94

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	PÁGINA
Ilustração I e II	145
Ilustração III, IV	148
Ilustração V e VI	149
Ilustração VII	150
Ilustração VIII e IX	151
Ilustração X	152
Ilustração XI e XII	171
Ilustração XIII e XIV	172
Ilustração XV e XVI	173

RESUMO

Este estudo tem por objetivo principal refletir sobre a condução do processo pedagógico na construção da leitura e da escrita por alunos do Ciclo Básico de Alfabetização - II, em uma escola pública de Goiânia. Tal objetivo exige uma avaliação do CBA enquanto prática pedagógica, entretanto, não é objetivo deste trabalho a avaliação do CBA quanto à sua concepção teórica.

Através de pesquisa etnográfica, com base nos estudos de ROCKWELL (1986), ANDRÉ (1989), procurou-se apreender, mediante o contato diário com a escola, o processo dinâmico de construção da leitura e da escrita pelos alunos, assim como a interação professor-aluno na construção desse objeto de conhecimento. Buscou-se evidenciar que concepção de linguagem subjaz a essas interações, bem como descrever os usos e funções da língua escrita de acordo com a interpretação dos alunos, de seus pais e da professora da classe pesquisada.

Os dados demonstraram que, embora a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização tenha o enfoque construtivista, a escola continua alfabetizando de forma mecânica. Ficou evidente,

também, que os alunos e pais têm expectativas sociais quanto ao uso e funções da leitura e da escrita, enquanto a escola só enfatiza a sua função escolar. Tais desencontros podem ser creditados principalmente ao desconhecimento do professor no que se refere à concepção epistemológica da linguagem, sua natureza, características formais, funções e papéis que desempenha na construção dos conhecimentos.

Pretende-se que os resultados deste estudo sirvam de alerta às instâncias governamentais para a necessidade de elaboração e efetivação de um Projeto Político-Pedagógico que assegure a formação permanente do professor; às instâncias estaduais competentes para a necessidade de instruções, acompanhamento, controle e avaliação das experiências educacionais implantadas na rede de ensino; às instituições formadoras, para a necessidade de redimensionamento dos Cursos de Formação de Professores, voltando-se para as questões que influenciem o cotidiano da sala de aula.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to consider upon the leading of the pedagogic purpose of students of their Basic Cycle of Alphabetization II in writing and writing development in a Public School of Goiânia. This purpose requires an evaluation of B.C.A. as pedagogic practice. Therefore the purpose is the evaluation of the B.C.A. is not a teoretical conception.

Through ethographic research basing on the Rockwell studies (1986), André tried to learn through the daily contact with the school the dynamic process of reading and writing development of the students, as well as the integration teacher-student in development of this goal. Taking the evidence into account, that language conception precedes these interations as well as to describe the uses and functions of the writing language according to the students interpretation, the parent's interpretation and of the teacher in the classroom which has been observed.

The data showed that, although the Basic Cycle of Alphabetization proposal has the constructivist focus the school

continues teaching, reading and writing in a mechanical method. It was evident, too, that the pupils and their parents have social expectations in the use and functions of reading and writing. The school only emphasizes the writing and reading function. Such disagreement can be credited mainly to the unknowledge by the teacher in reference to the epistemological conception of the language its nature, formal characteristics, functions and actions that are required in the knowledge constructions.

It is intended these results to alert the government to the necessity to elaborate and to effect a Politico-Pedagogic project to teach these professionals frequently. Also, to alert the State Government to the necessity to instruct, to accompany, to control and to evaluate the educational experiences implanted in the teaching profession and finally to alert the formative institution to the need to evaluate the Teacher Formation Course, concerning the questions that influence the daily classroom.

INTRODUÇÃO

A preocupação que motivou o estudo do tema Abordagem Construtivista em uma classe de Ciclo Básico de Alfabetização decorreu da maneira pela qual vem sendo conduzido o processo pedagógico em Goiás, gerando o fracasso escolar, principalmente na primeira série onde ocorre, ou deveria ocorrer, a aquisição da leitura e da escrita.

Para explicar o fracasso que ocorre logo no início da escolarização em que mais da metade dos alunos são reprovados, estão sendo evocadas causas de natureza social, econômica e educacional.

O problema é complexo e possui nítidas implicações sócio-políticas. Pesquisas sobre o fracasso escolar mostram que os alunos, entre os quais há maior incidência de evasão e repetência, são provenientes das camadas menos favorecidas econômica e socialmente, demonstrando claramente que repetência e evasão, baixo nível da clientela e alta seletividade do ensino estão associados.

Compreende-se que não é da escola por si só que depende a transformação da sociedade. Compreende-se, ainda, que a escola não é apenas um canal de reprodução social. O trabalho pedagógico, em virtude da própria contradição social, contribui também para a transformação.

Segundo COELHO (1982, p.40):

... a relação educação sociedade não é de modo algum, uma relação mecânica, automática, de simples contigüidade, justamente porque educação e sociedade não são duas realidades exteriores, completamente determinadas e autônomas que existiriam uma ao lado da outra, embora associadas. A relação concretamente existente entre elas é de determinação recíproca, ou seja, a sociedade sempre determina a educação e ao mesmo tempo é por esta determinada.

Mesmo na sociedade capitalista como a do Brasil, há sempre, por menor que seja, algum momento para a crítica, desvendamento da contradição e oportunidade de, sem perder o sentido da totalidade, reverter os fatos. O educador comprometido não pode desconhecer e subestimar esse momento.

Foi por este motivo que se propôs a realização do presente trabalho, através do qual pretende-se contribuir, em conjunto com outras pesquisas, para uma reflexão e uma prática comprometida que assegurem ao processo pedagógico, a eficiência necessária a permanência e ao aproveitamento efetivo de todos os alunos que freqüentam a escola pública.

Avanços consideráveis têm-se conseguido na produção e socialização dos conhecimentos. Nas pesquisas mais recentes tem-se estudado a escola, suas condições de funcionamento, a formação de seus professores, as causas de fracasso de sua clientela. No entanto, os aspectos de natureza pedagógica constituem-se, ainda, em questões problemáticas, sobretudo no que diz respeito à troca de experiências na relação professor/aluno, no processo de construção da leitura e da escrita.

Entende-se alfabetização, neste estudo, como um processo não só de aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas um processo que leve o indivíduo ao domínio e uso da leitura e da escrita, ou seja, à produção e à compreensão de textos escritos, em todas as situações em que delas tenha necessidade.

A despeito do considerável avanço na reflexão e compreensão teórica do processo de alfabetização, o fracasso no início da escolarização teima em ultrapassar os limites de um problema educacional, para constituir-se em um problema sócio-político de trágicas dimensões.

Este quadro tem despertado o interesse pelo tema alfabetização, e o reconhecimento da complexidade desse processo tem conduzido a um aumento significativo na produção de artigos, livros, teses, pesquisas⁽¹⁾.

(1) A respeito leia-se o trabalho de Magda Soares (1989), "Alfabetização no Brasil o estado do conhecimento".

O reconhecimento dessa complexidade fez surgir novas abordagens no campo da alfabetização. Aos enfoques psicológicos e pedagógicos que predominaram nas décadas de 60 e 70, somaram-se, nos anos 80, a abordagem psicológica cognitiva, sobretudo no quadro da psicogênese, e as perspectivas lingüística, psicolingüística e sociolingüística.

Dentro destas perspectivas pode-se destacar a contribuição das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que têm grande repercussão no Brasil, e de vários pesquisadores brasileiros conforme já os elencou FRANCHI (1989, p.10):

Ester Pilar Grossi (em Porto Alegre), Telma Welsz (em São Paulo), Lúcia Browne Rego e Terezinha Nunes Garaher (no Recife), que têm difundido uma inovação conceitual na Pedagogia da Alfabetização. Na área da lingüística Mary Kato (em São Paulo), Miriam Lemle (no Rio de Janeiro), Maria Bernadete Abaure, João Wanderley Geraldi e Luiz Carlos Cagliari (em Campinas), Magda Becker Soares e Marcos Antônio de Oliveira (em Belo Horizonte) vêm produzindo pesquisas de grande valor não só como suporte teórico para a reflexão pedagógica, mas para diluir inúmeros preconceitos e equívocos lingüísticos.

Ao contrário dos enfoques anteriores, que privilegiaram os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever, as questões pedagógicas e os métodos de alfabetização, esses novos enfoques vêm demonstrando que, na verdade, as chamadas "dificuldades de aprendizagem" têm sua origem, com grande frequência, em determinantes econômicos, sociais, culturais e educacionais da aprendizagem escolar.

Certamente, a ampliação desses enfoques tem levado a discussão do tema Alfabetização à outras Ciências, tais como: a Sociologia, a Antropologia, a Economia e a Política, que anteriormente não haviam por ele interessado.

Essa mudança no eixo das discussões demonstra a compreensão de que a alfabetização não se reduz a um aprendizado técnico-lingüístico, concebido como um fato acabado e neutro, e de que toda prática educacional implica em uma teoria que a fundamenta.

Supõe, portanto, uma visão de mundo, de sociedade, de homem, uma teoria do conhecimento. Supõe, também, a opção por uma concepção de educação e, conseqüentemente, por uma concepção metodológica.

Parte-se do pressuposto de que os modelos de alfabetização são sempre alicerçados numa concepção epistemológica de linguagem, isto é, da definição de sua natureza, de suas características formais, de suas funções e do papel que ela, a linguagem, desempenha na construção dos conhecimentos.

Embora pensar a alfabetização, sua teoria e suas práticas, segundo essa abordagem seja uma tarefa bastante complexa, principalmente por ser de natureza transdisciplinar, essa tarefa parece ser imprescindível porque só a compreensão do que é a linguagem pode constituir um eixo epistemológico

consistente para a orientação de práticas educacionais que realmente facilitem sua aquisição, tanto na forma oral quanto na escrita.

Entretanto sabe-se que, embora nos meios acadêmicos a discussão sobre alfabetização venha se aprofundando, isto não se reflete sobre as práticas de sala de aula, ainda profundamente influenciadas pela compreensão behaviorista de aquisição do conhecimento, respaldadas, principalmente, pelas teorias de Skinner e Watson, que explicam qualquer aprendizagem em termos de estímulo e resposta.

Neste enfoque, o ato de ler é tratado como mera habilidade de decodificar a língua escrita em língua oral, e o ato de escrever como habilidade de codificar a língua oral em língua escrita, fazendo uma correspondência linear entre fonemas e grafemas (escrita) e grafemas e fonemas (leitura).

O processo de aquisição da leitura e da escrita é reduzido à aquisição de habilidades na técnica de codificação e decodificação através de respostas imitativas. Os alunos são considerados agentes passivos da aprendizagem, que deve ser ordenada de acordo com as ditas dificuldades da língua. Enfatiza-se o componente grafofônico em detrimento da compreensão e do significado. Enfim, a leitura e a escrita são tratadas como técnicas a serem adquiridas através de métodos pré-estabelecidos, o que é assumido por BLOOMFIELD (1942), referindo-se a escrita como um artifício para transcrever a fala.

A ênfase na forma da linguagem, mais especificamente nos seus aspectos grafofônicos, trouxe consigo uma mudança drástica. De fenômeno social, a escrita foi transformada em objeto escolar, sendo mesmo ocultadas as suas funções extra-escolares, em especial aquelas que deram, historicamente, origem à sua criação. A escola, desse modo, colocou sob sua custódia esse fato social que é a língua escrita e solicita dos sujeitos, em processo de aprendizagem, a contemplação e reprodução fiel desse objeto, através das atividades que propõe. Desta maneira nega-se à criança a possibilidade de operar cognitivamente sobre a linguagem ou enriquecer seus processos mentais. Despreza-se, inclusive, as construções que a criança elaborou sobre a escrita antes de entrar na escola. Construções que, em geral, revelam uma compreensão dos seus usos sociais.

Uma perspectiva mais recente, ainda dentro de uma abordagem psicológica, mostra que o foco de análise da alfabetização voltou-se, a partir dos anos 80, para a linha construtivista, sobretudo no quadro da Psicologia Genética de Piaget.

Um exemplo desses trabalhos é o de Emília Ferreiro, que vem exercendo forte influência na compreensão do processo de alfabetização. O seu trabalho prima por mostrar, no processo de alfabetização, como o sujeito que aprende desenvolve esquemas conceituais, transforma a informação dada e também se modifica diante da "resistência" do objeto de conhecimento. Faz a crítica

à concepção empirista de aquisição do conhecimento e substitui o sujeito-receptor pelo sujeito-ativo.

Nessa perspectiva, o sucesso ou o fracasso da alfabetização relaciona-se com o estágio de compreensão do objeto conceitual - a escrita, em que se encontra a criança.

Segundo FERREIRO (1985, p.16):

se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte numa apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Entretanto a aquisição da leitura e da escrita não pode ser vista somente do ponto de vista do indivíduo, mas do indivíduo dentro do seu contexto sócio-cultural, pois é dentro desse contexto que a criança compreende a leitura e a escrita enquanto atividades sociais que têm determinados usos e que respondem a determinadas funções. Essa dicotomia individual-social coloca em questão as relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Para uma abordagem que considere a alfabetização como apropriação de um objeto do conhecimento, como uma construção contínua e ativa do indivíduo em interação com o contexto social, é fundamental, pois, a interdependência entre processo de aprendizagem e desenvolvimento⁽²⁾.

(2) Leia-se VIGOTSKY (1988, p.103:117). Para este autor o curso de desenvolvimento é afetado pela aprendizagem que o indivíduo realiza.

Embora as pesquisas de Emília Ferreiro tenham oferecido contribuições positivas para o avanço na concepção da alfabetização, percebe-se que não houve mudança radical nas práticas de sala de aula nelas inspiradas, se comparadas às práticas tradicionais.

Isto se deve, por um lado, à utilização equivocada do construtivismo, conceitualmente mal definido por seus seguidores, - cujos princípios são utilizados para fundamentar práticas das mais diversas naturezas em sala de aula. Por outro lado, esse equívoco é consequência da transposição direta de uma teoria de uma área de conhecimento para outra área - prática comum no campo educacional.

Segundo FERREIRO (1990, p.36) *...o que é uma construção teórica psicológica não deve ser confundido com um objetivo pedagógico.*

O construtivismo apresenta um quadro teórico sobre o processo de construção do conhecimento no ser humano, na perspectiva do indivíduo como agente de seu conhecimento. Entretanto o construtivismo não é uma proposta pedagógica, não esgota as questões complexas que estão envolvidas no ato de ensinar e aprender, que não são meramente de ordem psicológica.

Segundo CARRAHER (1990, p:22) Piaget situa as seguintes características como pontos centrais à posição construtivista:

1) O construtivismo é uma teoria sobre a origem do conhecimento, que busca caracterizar os estágios mais recentes em função dos estágios anteriores. O construtivismo é, portanto, uma teoria situada dentro do campo da epistemologia genética.

2) Segundo a posição construtivista, o conhecimento é organizado, e não uma simples coleção de dados. São as estruturas cognitivas que determinam o modo pelo qual o sujeito apreende o objeto de conhecimento, do mesmo modo que as estruturas anatômicas envolvidas na apreensão, por exemplo, determinam o modo pelo qual o sujeito pode segurar um objeto físico. É, portanto, essencial à compreensão de qualquer conhecimento a descrição da estrutura lógica que o organiza.

3) A fonte das estruturas lógicas, que organizam o conhecimento matemático e científico, não está nem no sujeito nem no objeto, mas na interação entre sujeito e objeto, que resulta na reestruturação constante de organização biológica inicial (reflexos e instintos) existentes no sujeito. Numa teoria nativista, em contraste, as estruturas cognitivas são vistas como dados biológicos, características da espécie, cabendo ao sujeito apenas adaptá-las à realidade. Por outro lado, numa teoria empirista, a organização observada no comportamento do sujeito é vista como determinada pelo mundo, nada existindo no sujeito que determine suas relações com o mundo além do que ele já aprendeu sobre o próprio mundo anteriormente. A teoria construtivista se contrapõe, portanto, ao nativismo e ao empirismo, propondo que a fonte das estruturas do conhecimento está na interação entre sujeito e objeto, não sendo as estruturas nem totalmente pré-determinadas biologicamente e nem totalmente aprendidas a partir do contacto com o mundo empírico.

4) Essas estruturas lógicas também não podem ser transmitidas socialmente, pois aceitar a imitação de outras pessoas como determinando a origem das estruturas lógicas seria o mesmo que aceitar a cópia do mundo como a origem dessas estruturas. Portanto, o ambiente social tem o mesmo papel que o ambiente físico: ocasiona

oportunidades de interação entre o sujeito e o objeto, as quais resultam em conflitos e, conseqüentemente, reestruturações, pelo próprio sujeito, de suas estruturas anteriores.

5) No processo de estruturação do conhecimento lógico ou científico de um objeto, existem estágios de equilíbrio, que podem ser caracterizados pela organização que o sujeito dá ao conhecimento no momento. Quando esse equilíbrio é perturbado pela interação sujeito-objeto, a motivação intrínseca da busca de equilíbrio ativa os processos de equilíbrio, que resultam no surgimento de uma nova organização do conhecimento e, portanto, um novo estágio de equilíbrio. Assim, os estágios subseqüentes são sempre resultados da interação das estruturas procedentes mais algum fator novo, que ocasionou o desequilíbrio e ativou a equilíbrio.

Em uma sociedade letrada, desde muito cedo, as crianças convivem com os escritos (em placas, rótulos, *out-doors*, muros, ônibus etc.); têm uma série de explicações sobre o que é a escrita e fazem tentativas de produção antes de saberem ler e escrever. Isto nos permite inferir que a alfabetização é um processo que vai sendo construído, e que esta construção começa muito antes da entrada da criança na escola.

A escrita não é um produto escolar, sua história começa muito antes de a criança ter, à sua frente, um professor que lhe coloca um lápis nas mãos e lhe diga como formar as letras. A escrita é, antes de tudo, um objeto cultural resultante do esforço coletivo da humanidade. Enquanto objeto cultural, cumpre diversas funções sociais e tem modos concretos de existência.

Na verdade, esse objeto do conhecimento do qual fala Emília Ferreiro, é mais que um código, é mais que um sistema de grafemas que representam fonemas; esse objeto de conhecimento é o **Texto**, que inclui e requer compreensão e significado. É sempre, através do texto, que o aluno vivenciará a linguagem e não por meio de regras dadas a partir de frases isoladas tiradas de seu contexto.

Faz-se necessário esclarecer que texto é aqui entendido como uma unidade de linguagem em uso, é um trecho falado ou escrito que forma um todo unificado independente de sua extensão. Texto é uma unidade semântica, de significado e lugar de interação entre dois sujeitos - o emissor e o receptor.

As crianças, quando chegam à escola, já possuem um conhecimento prévio desse objeto conceitual, o texto, pois vivenciam a leitura e a escrita intensamente, aprendendo que a escrita serve para a **interação social**, quando vêem chegar e serem lidas cartas, quando utilizam os adultos como escribas para os seus bilhetes, quando enviam e recebem cartões de felicitações; serve, ainda, para **registro de informações**, quando vêem documentos, recibos, formulários; aprendem que a escrita tem **usos instrumentais**, quando vêem anúncios, placas indicativas, cheques substituindo dinheiro; aprendem também que a escrita é **veículo de notícias**, por presenciarem leituras de jornais, revistas, panfletos; bem como **apoio à memória**, quando vêem adultos anotando telefones, recados, listas de compras, e como **atividade recreativa**, quando ouvem ler histórias e quando simulam leitura de revistas em quadrinhos.

Ao interagir com o texto, as crianças constroem o significado do mesmo com base no seu conhecimento anterior, no seu conhecimento lingüístico, ou seja, no seu conhecimento do mundo, e no seu conhecimento grafofônico, sintático, semântico e pragmático.

Partindo do pressuposto de que a criança constrói seu próprio conhecimento na sua relação com os outros indivíduos e com o mundo, e de que os aspectos funcionais da aprendizagem da língua escrita são tão relevantes quanto os aspectos estruturais, e considerando, ainda, que a maioria das pesquisas realizadas estão voltadas para estes últimos, é que se propôs a elaboração do presente estudo. Seu objetivo principal é refletir sobre a condução do processo pedagógico na construção da leitura e da escrita por alunos do Ciclo Básico de Alfabetização - CBA-II, em uma escola pública de Goiânia, privilegiando os aspectos funcionais e focalizando o texto, elemento constitutivo da apropriação da leitura e da escrita pela criança.

A proposta de estudar uma sala do CBA decorreu de ser este modelo, dito construtivista, recentemente implantado pela Secretaria de Educação de Goiás.

A opção metodológica foi determinada na própria gênese do problema: a preocupação com a significação social da alfabetização (o papel que a leitura e a escrita desempenham na vida social dos alunos) e como a escola lida com a construção desse objeto de conhecimento.

A escolha da etnografia⁽³⁾ como procedimento metodológico para este estudo se deu porque só no contato diário e direto com a escola é que seria possível verificar este processo dinâmico: a construção da leitura e da escrita pelos alunos.

Recorrer ao procedimento etnográfico na pesquisa educacional segundo DOMINGUES & DOMINGUES (1990, p.76), obriga o pesquisador

... a documentar a realidade não documentada, a elaborar um relato textual, inicialmente não interpretativo, de tudo que ocorre na situação educacional em estudo, explorando os valores e os significados que sustentam essa ação na vida de seus legítimos participantes e possibilitando uma multiplicidade de interpretações posteriores, com outros sistemas de análise.

Com o objetivo de documentar esta realidade, é que acompanhou-se o processo de construção da leitura e da escrita pelos alunos, no sistema escolar regular de uma escola pública de Goiânia, que atende a uma clientela de baixa renda, em uma série destinada à alfabetização.

(3) Segundo Elsie Rockwell (1986, p:31-53), "Etnografia" é um termo basicamente da antropologia. A palavra etnografia se refere tanto a uma forma de proceder na pesquisa de campo, como ao produto final da pesquisa: classicamente, uma monografia descritiva. Na antropologia o termo denota uma ferramenta de coleta de dados. Na sociologia é uma observação participante, como técnica ou método. No campo educacional a etnografia é entendida não como simples técnica, mas como opção metodológica. Insiste-se em que ela seja um "enfoque" ou uma "perspectiva", algo que se articula com método e teoria, mas que não esgota os problemas nem de um nem de outro. A etnografia é um processo de coleta de "matéria-prima", cuja tarefa básica é documentar o não documentado.

A opção por trabalhar com a camada popular se deu porque ela constitui a grande maioria da população brasileira e porque, a despeito de todo o avanço social, a educação dos trabalhadores constitui-se, ainda, em um imenso espaço vazio que não tem sido efetivamente assumido. Acredita-se, também, na elaboração de um projeto pedagógico que permita à classe trabalhadora, que participa do processo de produção do conhecimento através de sua prática cotidiana, ter acesso aos instrumentos teórico-metodológicos assegurando-lhe a sistematização desse conhecimento.

O presente trabalho trata-se de um estudo de caso⁽⁴⁾ e, como tal, propõe-se a retratar a situação pesquisada em suas múltiplas dimensões.

Os dados foram coletados a partir da observação participante⁽⁵⁾ e de entrevistas formais e informais. Foram registrados, sistematicamente, em protocolo do tipo registro cursivo (Anexo I) e em diário de campo (Anexo II). Observou-se a forma de organização da escola nos seus aspectos físicos e pedagógicos, incluindo o relacionamento e a atuação dos vários

(4) A posição tomada na Conferência de Cambridge (Adelman *et. al.* 1976, *apud* ANDRÉ, 1984 p.51), foi que o estudo de caso é um termo amplo, incluindo "uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância".
Nessa mesma perspectiva (NISBETT e WATT 1978, *apud* ANDRÉ, 1984 p.51), sugerem que o estudo de caso seja entendido como "uma investigação sistemática de uma instância específica". Essa instância segundo eles, pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa etc.

(5) Observação participante se define (Bogdan e Taylor, 1975 *apud* DOMINGUES, 1990 p.81) como "um período de intensa interação social entre o pesquisador e os sujeitos no ambiente destes últimos, durante o qual os dados são direta e sistematicamente coletados".

elementos que a compõem. Observou-se, também, a organização dos alunos na classe, o conteúdo e metodologia desenvolvida, a existência e o tipo de materiais didáticos, o relacionamento professor/aluno e aluno/aluno.

A convivência com os alunos e com a professora da classe ocorreu diariamente durante o período de 26.03.90 a 26.06.90, num total de 240 horas-aula. Foram observadas as aulas das quatro disciplinas que compõem o currículo da primeira fase, em todos os dias da semana.

O tempo de permanência na escola mostrou-se suficiente para a obtenção de informações sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Nas aulas foram observados os conteúdos, a forma de apresentação, as atividades propostas e o interesse dos alunos em desenvolvê-las; assim como a forma de correção e avaliação e, principalmente, as produções de leitura e de escrita.

Neste sentido, MCDERMOTT (1977) sugere que o estudo etnográfico das salas de aula nos permite observar a aprendizagem cuidadosamente em termos de como professores e alunos se percebem e contam uns com os outros, dados os recursos e os limites do seu contexto.

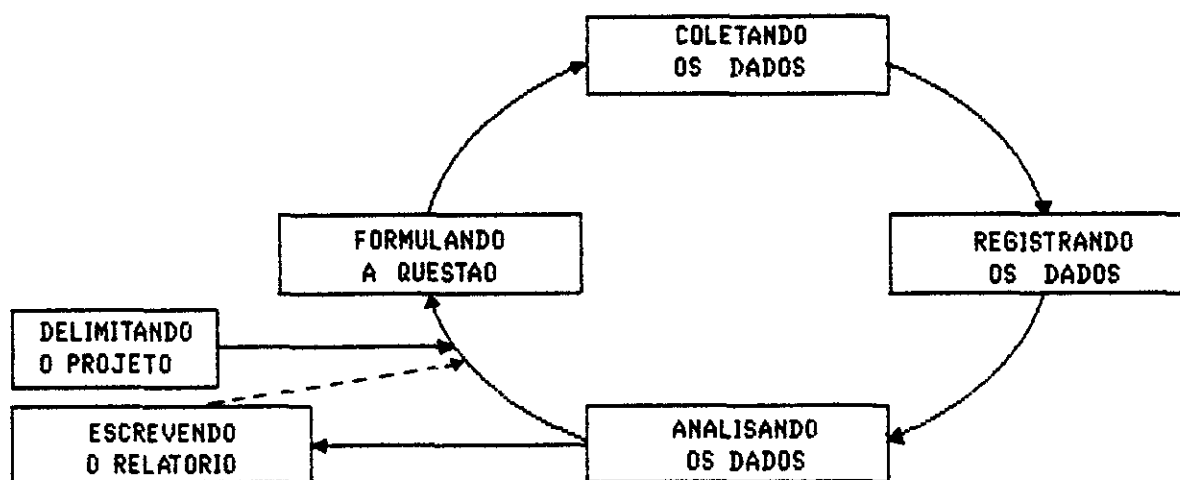
Buscou-se junto aos informantes a variedade de significados que eles atribuem a produção da leitura e da

escrita. Mediante entrevistas, informais e semi-estruturadas, identificou-se, também, a compreensão das funções e usos da língua escrita de acordo com a interpretação dos alunos, de seus pais e da professora da classe, indivíduos que experienciam, vivenciam e constroem o cotidiano escolar.

Foram entrevistadas, também, a diretora e a coordenadora pedagógica da escola, a equipe da Divisão de Alfabetização da Delegacia Metropolitana de Ensino, responsável pela implantação do CBA nas escolas estaduais de Goiânia, e a Superintendente do Ensino Fundamental, responsável pela elaboração e sistematização da proposta de CBA em Goiás. Estas entrevistas tiveram como objetivo apreender as nuances e os significados de suas ações pedagógicas.

A análise foi sendo construída no próprio contexto experienciado. Os fatos tornaram-se, aos poucos, em produto da interrelação entre as ações dos alunos e da professora; o que possibilitou a descoberta de respostas parciais e de novas questões, orientando cada passo da coleta dos dados, desembocando em uma análise mais profunda que foi se construindo e se estruturando ao longo da pesquisa, num movimento ininterrupto de confronto entre teoria e empiria, conforme o modelo proposto por SPRADLEY (1980, p:29):

CÍRCULO DE PESQUISA ETNOGRÁFICA



Após a coleta, foram feitas várias incursões sobre os dados, a fim de se fazer, através deles, a leitura da realidade.

O ponto final deste caminho foi a elaboração do presente trabalho, estruturado como se segue:

O primeiro capítulo trata da alfabetização no seu aspecto mais amplo, retratando as propostas educacionais na busca da erradicação do analfabetismo e da minimização da evasão e repetência, incluindo a proposta pedagógica do Ciclo Básico de Alfabetização, e sua implantação no Sistema Estadual de Educação de Goiás e na Delegacia Metropolitana de Ensino.

O segundo capítulo traz a descrição da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em uma escola pública de Goiânia; fala sobre a escola e seu contexto, o cenário e os atores.

O terceiro capítulo retrata o processo ensino-aprendizagem no dia-a-dia da sala de aula. A descrição dos dados é permeada pela análise teórica.

O quarto e último capítulo faz a análise descritiva da aquisição da escrita e de suas condições de construção pelos alunos, assim como das expectativas dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem quanto ao uso e funções da linguagem.

1. O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS

1.1 - Histórico

O presente estudo tomará como data de referência histórica para o despertar das Nações, quanto ao problema do analfabetismo, o ano de 1946, quando a luta dos países em via de desenvolvimento foi incorporada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Este fato é significativo na medida em que, até então, o problema do analfabetismo no mundo estava relegado a um segundo plano, não se conhecendo sequer as suas dimensões.

De acordo com SILVA (1988), o ano de 1946 marca, também no plano nacional, um período importante na trajetória em busca da erradicação do analfabetismo no Brasil.

O modelo de sociedade brasileira era, então, essencialmente agrário exportador, com população predominantemente rural. Em 1946, instala-se o estado nacional desenvolvimentista, com o deslocamento do projeto político do país daquele modelo agrícola e rural para um modelo industrial e urbano.

O novo modelo de produção gera a necessidade de mão-de-obra mais qualificada e alfabetizada, ao mesmo tempo que aumenta o poder de pressão da população demandando melhores condições de vida em termos de salário, saúde, habitação e educação. Como reflexo dessa nova situação, o Estado reformula o seu papel na prestação de serviços públicos, entre eles a educação básica.

Nessa perspectiva, as propostas educacionais do Estado concentram-se em torno de duas grandes frentes: a educação regular, cuja expansão atendia à necessidade de preparar novos quadros, capazes de desempenhar as funções exigidas por uma sociedade de feição urbana e industrial; e os programas voltados à alfabetização de adolescentes e adultos, para quem o domínio da leitura e escrita, ainda que rudimentar, assegurava a passagem à condição de eleitor. Desse modo, o período de 1946 a 1964 apresenta os maiores índices de expansão da escola básica e o maior índice de iniciativas em prol da educação de adolescentes e adultos.

A ampliação da escola básica se deu, em grande parte, mediante a improvisação de prédios: escolas instaladas em barracos e galpões; a multiplicação de períodos de funcionamento dos prédios existentes com a redução dos turnos escolares; a improvisação de professores com formação precária. Inegável é, também, que, enquanto a rede de escolas se expandia, ocorria uma quebra nos padrões de adequação entre os conteúdos transmitidos pela escola e as expectativas e necessidades da clientela.

Essa expansão da oferta de vagas na escola, embora significativa, nunca chegou a responder à demanda, em contínuo crescimento. Grupos sociais, com menor poder de pressão, e regiões geográficas, fora da esfera dos novos centros econômicos, ficaram marginalizados dos serviços educacionais.

A política de expansão adotada diversificou também o tipo de atendimento para cada grupo social. Assim, para os grupos de maior poder reivindicatório, foram oferecidos os graus mais elevados de ensino; para os de menor poder de pressão, uma escola básica, para ensinar os rudimentos da leitura, da escrita e da aritmética.

Entre as iniciativas em prol da educação de adolescentes e adultos a partir de 1946, pode-se citar: "Campanha de Adolescentes e Adultos" (1947); "Seminário Interamericano de Educação de Adultos", que deu origem à "Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA" (1958); "Centros Populares de Cultura - CPC", "Movimento de Cultura Popular", "Movimento de Educação de Base - MEB", "Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler" (1960-64); "Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL" (1970); "Novas Metodologias - I e II Plano Setorial de Educação e Cultura - PSEC (1972-79); "Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas para o Meio Rural - PRONASEC"; "Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais - PRODASEC" (1980)⁽⁶⁾.

(6) Reconhece-se que a alfabetização de adultos envolve questões peculiares e características próprias que a distinguem da alfabetização de crianças.

No entanto essas iniciativas não resolveram o problema da expansão efetiva da alfabetização, por se constituírem em políticas fragmentadas que não colocaram a alfabetização como um projeto de democratização efetiva.

Vale a pena ressaltar que o processo de democratização das oportunidades educacionais implica o comprometimento efetivo: do governo, em priorizar realmente a educação, destinando recursos suficientes ao seu desenvolvimento ou, no mínimo, cumprindo os percentuais determinados pela Constituição do Brasil de 1988, a que se referem o artigo 212 e artigo 60 das Disposições Transitórias; da sociedade civil, em controlar o funcionamento das instituições e a aplicação dos recursos; dos profissionais da educação, na adoção de uma postura político-pedagógica que, por um lado, leve em conta os condicionantes sócio-econômicos, políticos e culturais da educação e, por outro lado, busque, internamente, na escola, as respostas didático-pedagógicas que possibilitem a transmissão/apropriação do saber.

Embora o fracasso da escola brasileira em alfabetizar seja reconhecido e denunciado, já há várias décadas, pelos dados do censo educacional e pelas produções acadêmicas sobre a evasão e repetência, só nos últimos dez ou quinze anos transformou-se em preocupação prioritária na área educacional do País.

Essa preocupação se faz perceber através do grande número de eventos, tais como: seminários, encontros sobre

alfabetização, treinamento de professores alfabetizadores nos níveis estaduais e municipais, assim como numerosas pesquisas e publicações sobre o tema Alfabetização⁽⁷⁾.

Segundo SOARES (1989, p.1):

... o fracasso escolar, particularmente na alfabetização, tornou-se tão evidente e ameaçador para as legítimas aspirações de uma democratização do saber e da cultura, que acompanhe a democratização do acesso à escola, que não há como não reconhecer, hoje, na alfabetização o problema básico do sistema educacional brasileiro.

No Estado de Goiás, também, vários foram os projetos implantados pela Secretaria da Educação, nessas últimas décadas, na tentativa de minimizar o problema do fracasso escolar em alfabetizar.

Em decorrência da instabilidade política do País e, conseqüentemente, do Estado, esses projetos, via de regra, não chegaram a frutificar, quer seja deixando de ser meta prioritária de governo, quer caindo em desuso.

No início da década de 70, criou-se uma equipe de supervisores pedagógicos para elaboração da cartilha "Meninos de Nossa Idade", cujo objetivo era oferecer ao professor material acessível, voltado para o interesse da criança. Essa cartilha,

(7) Através da pesquisa "Alfabetização no Brasil o estado do conhecimento" Magda Soares (1989), apresenta o levantamento e a avaliação da produção acadêmica e científica sobre o tema no período 1954-1986.

através da qual utilizou-se o método analítico pelo processo de palavração, foi distribuída a todas as escolas acompanhada de treinamento para os professores quanto ao processo e à metodologia. Entretanto deixou de ser meta do governo e caiu em desuso por não ter obtido consistência no sistema escolar.

Em 1975, surge o Projeto "Novas Metodologias" que permaneceu até 1978. Este projeto objetivava elevar os índices de promoção da 1a. para a 2a. série, através da experimentação de metodologia específica de alfabetização. Mas, com material de apoio insuficiente e falta de assistência técnico-pedagógica, não foi possível obter resultados que garantissem sua continuidade.

Em 1979, o "Programa Alfa" foi implantado em caráter experimental. Tinha como objetivo elevar os índices de aprovação e conter a evasão nas séries iniciais. Apesar de ter apresentado melhoria nas taxas de aprovação e redução na evasão, não chegou a expandir-se devido aos altos custos do material utilizado e à falta de assistência técnico-pedagógica.

Em 1984, foi realizado em Goiânia o "VI Fórum de Secretários de Estado da Educação", dando continuidade a outros já acontecidos em diferentes Estados, onde se discutiram as questões da alfabetização. Nesse Fórum foi apontada a necessidade de se realizar um Encontro Nacional para se estabelecer uma política de alfabetização. Decorrentes desse Encontro Nacional, realizado em Brasília, ocorreram novos eventos educacionais em

Goiás, tais como: "Fechar o livro para estudar a escola", "Dia D da Educação" e "Encontro de Dinamização Pedagógica".

Em 1985, foi criado o projeto de Dinamização da Alfabetização, com a finalidade de diminuir a barreira existente na passagem da 1a. para a 2a. série. Fundamentos psicológicos, metodológicos e lingüísticos aplicados à alfabetização nortearam este projeto, com o propósito de oferecer aos professores a sustentação teórica necessária para dirigir sua ação prática no processo de ensinar a ler e a escrever. Apesar de bem aceito, de ser flexível e não diretivo, também não vingou devido a algumas dificuldades como: tempo insuficiente para aquisição da leitura e escrita e heterogeneidade das turmas.

Em 1988, foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização, em caráter experimental, com vistas à obtenção de um ensino mais democrático e de melhor qualidade.

O Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) é uma proposta político-pedagógica já implantada em vários estados brasileiros (Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais e Distrito Federal) como tentativa de renovação da prática nas séries iniciais do ensino elementar, integrando a primeira e a segunda séries do primeiro grau, com o objetivo de reduzir a repetência mediante a progressão automática, ou seja, possibilitar ao aluno concluir a alfabetização em um período de dois anos (CBA I e II) ou três (CBA I, II e III) sem a barreira da seriação.

Percebe-se, portanto, que o problema da alfabetização no Brasil, e, particularmente, em Goiás, não é, seguramente, falta de propostas pedagógicas, mas falta de vontade política para executar, com compromisso, tais propostas. Cabe ressaltar que, a cada novo governo, uma proposta de alfabetização é implantada, para morrer na assunção do governo seguinte.

Segundo SILVA (1988, p.71):

... o problema do analfabetismo só será resolvido através de uma combinação de iniciativas, dentre as quais é fundamental a participação da população organizada nas ações educativas, incluindo o controle do funcionamento das instituições públicas e das verbas aplicadas.

1.2 - Aspecto Legal

A idéia da educação compensatória, transportada da Inglaterra para os Estados Unidos na década de 60, e implementada pelo governo, no Brasil, na década de 70, com as teorias da "diferença" ou "deficiência", criava mitos com relação ao fracasso escolar e propunha, como solução, a educação pré-escolar⁽⁸⁾.

É importante lembrar que a preocupação com a oferta de pré-escola para as camadas populares no Brasil data de fins da década de 70, quando o fracasso da educação compensatória já era evidenciado nos Estados Unidos.

(8) Leia-se particularmente BRANDÃO, Zaia (1979), CAMPOS, Maria M. (1979), KRAMER, Sônia (1984), SOARES, Magda (1987), PATTO, Maria Helena (1981).

Do mito da incapacidade da criança passou-se ao mito da incompetência do professor: era ele, então, o mal-formado, o desatualizado e, portanto, mal pago. Para compensar novamente essa deficiência, foram necessários os cursos de treinamento e os manuais para o professor.

Nesse contexto, o livro didático passou a ser um recurso imprescindível: tornou-se programa, e mais que isto, fez-se método. Como método, afirma SMOLKA (1988 p.16),

adquiriu o "estatuto da cientificidade", e, como ciência, sua utilização passou a ser inquestionável.

Em meados da década de 80, começou a surgir a necessidade de se reconsiderar a educação compensatória: a política da "carência cultural" e os "métodos" decorrentes dessa política não haviam sido capazes de diminuir os índices de evasão e repetência escolar.

Nessa mesma década, começou a ser divulgado no, Brasil, o trabalho de Emília Ferreiro sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares (argentinas e mexicanas), levantando e propagando fundadas suspeitas com relação aos métodos de alfabetização.

Respaldada pelas teorias de Chomsky, Goodman, Smith, Read, e assumindo a perspectiva da epistemologia genética piagetiana, Emília Ferreiro revela aspectos até então não considerados na relação das crianças com a linguagem escrita. As

implicações pedagógicas deste trabalho são inúmeras, e as concepções e preocupações lançadas por ela começam agora a fazer parte do discurso oficial no Brasil.

Foi com base nestas concepções e amparado por este discurso que o Ciclo Básico de Alfabetização foi instituído pelo Governo de Goiás, através da Secretaria da Educação, mediante o Decreto Governamental nº 2.842, de 09 de outubro de 1987, para ser implantado a partir de 1988⁽⁹⁾.

A Secretaria de Estado da Educação, através da Superintendência do Ensino Fundamental, propõe a implementação, em caráter experimental, do Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas de 1º grau da rede estadual com vistas à obtenção de um ensino mais democrático e de melhor qualidade enfatizando o processo de alfabetização (p.7).

A proposta visava alcançar dezesseis Delegacias de Ensino, que haviam trabalhado com a Proposta de Dinamização do Processo de Alfabetização.

O Ciclo Básico de Alfabetização, enquanto programa experimental, é garantido pela lei 5.692/71, de 11.08.71, no seu art. 64:

"Art. 64. - Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados"(p.11).

(9) Os dados referentes ao CBA presentes neste item foram retirados da "Proposta de Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização" - Divisão de Alfabetização - SUPEF - Goiânia, 1989.

A Resolução de nº 128, de 23 de setembro de 1988, do Conselho Estadual de Educação, regulamentou em nível de sistema estadual de ensino a implantação do CBA.

O CBA tem como objetivo:

assegurar o domínio do ato da leitura e da escrita, bem como das operações matemáticas em seus aspectos fundamentais... e a iniciação dos estudos sociais e ciências desenvolvidos integradamente às atividades de educação física, artística e religiosa em função do processo de alfabetização (p.14).

A proposta pedagógica do CBA visa a repensar o sistema educacional e a função pedagógica da escola, para que esta, a escola, responda, de forma mais efetiva, aos anseios da comunidade. Pretende, ainda, proporcionar o redimensionamento da escola dentro de uma prática participativa, promovendo a articulação entre educandos e educadores, conteúdo e método numa interrelação dinâmica e coerente.

É uma proposta político-pedagógica que pretende eliminar a prática escolar, interna, de promover o aluno para níveis diferentes de primeira série (forte, fraco). A alfabetização, nessa proposta, poderá ser vivenciada pelo aluno em dois ou três anos, observando-se seu desempenho frente às atividades realizadas.

No CBA, a pré-alfabetização, a primeira e a segunda séries constituem um bloco único onde os alunos vão prosseguindo na seqüência de atividades programadas. Só a partir da terceira

série, é que se fará a organização do currículo por séries anuais.

A duração do CBA é, portanto, de três anos, integrando a pré-alfabetização, a primeira e a segunda séries do ensino de 1º grau. O mesmo professor deverá fazer o acompanhamento da turma do início ao fim do processo. O professor alfabetizador deve ter formação mínima em Curso Técnico em Magistério, ficando sob responsabilidade da Secretaria de Educação as instruções, o acompanhamento, o controle e a avaliação da experiência.

Essa proposta pedagógica atende a crianças a partir dos seis anos de idade ou, cinco anos e meio, mediante a existência de vagas.

1.3 - Fundamentos Teóricos

A prática pedagógica do CBA pretende fundamentar-se na teoria dos processos de aquisição do conhecimento de Piaget, e nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita⁽¹⁰⁾.

(10) Conforme "Proposta de Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização" - Divisão de Alfabetização - SUPEP - Goiânia, 1989. p.17.

A construção teórica de Piaget é resultante de sua formação acadêmica diversificada, partindo das Ciências Naturais, passando pela Filosofia, e desembocando em uma epistemologia de cunho psicológico.

PIAGET (1978, p.6) elabora uma teoria do conhecimento de caráter genético, em busca de um construtivismo que entende o desenvolvimento a partir de um processo interativo entre o sujeito e seu mundo:

...o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de um intercâmbio entre formas distintas... A partir da zona de contato entre o corpo próprio e as coisas eles se empenharão então, sempre mais adiante nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é desta dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos.

Inicialmente, este funcionamento incorpora sujeito e mundo em um estado de total indiferenciação, passando, em seguida, por uma diferenciação progressiva, na qual a orientação é do individual ao social.

Piaget explicou o funcionamento cognitivo como um processo de equilibração sucessiva. Conhecer, para Piaget, consiste em operar sobre o real e transformá-lo, a fim de

O processo de **equilibracão**, visto como um dos mecanismos responsáveis pelo desenrolar epistemológico (*apud*, MOSQUERA 1987 p.30), envolve em seu bojo a noção de **contradicção**, entendida como algo que deve ser superado na busca de um melhor **equilíbrio móvel**. Dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento configura-se como a harmonia que supera e ultrapassa movimentos dissonantes e contraditórios.

Cabe salientar que Piaget privilegia a atividade do sujeito e a possibilidade de **auto-regulacão** da organizacão cognitiva, como fatores indispensáveis à progressão do pensamento e do conhecimento.

O desenvolvimento de categorias mentais, constituídas ao longo do funcionamento cognitivo, determina a direcção e a possibilidade do aprender e do conhecer.

Em toda a análise do processo de formacão das estruturas intelectuais, a noção de **estágio** desempenha papel fundamental. O estágio foi definido por Piaget como etapas que se caracterizam por uma forma de organizacão da atividade mental sob o aspecto motor ou intelectual e afetivo.

Do nascimento até a adolescência, Piaget distingue três estágios de desenvolvimento:

- o primeiro estágio, **sensório-motor**, etapa que precede à linguagem, vai do nascimento até dois anos;

- o segundo estágio se subdivide em: estágio de preparação para as operações lógico-concretas, de dois a sete anos, e o de operações lógico-concretas, de sete anos até à adolescência;

- o terceiro estágio, da lógica formal, inicia-se a partir da adolescência e vai até a idade adulta, quando o pensamento lógico alcança seu nível de maior equilíbrio, ou seja, de operatividade, adquirindo a forma de uma lógica proposicional, que seria o auge do desenvolvimento.

Em síntese, a ênfase da teoria piagetiana encontra-se na investigação científica de como se forma o conhecimento, ou seja, na investigação dos mecanismos, através dos quais, a lógica infantil transforma-se em lógica adulta. Piaget considerou que poderia compreender a gênese e a evolução do conhecimento humano a partir do estudo da maneira pela qual as crianças constroem as noções fundamentais de conhecimento lógico (número, espaço, tempo, causalidade) o que permitiu evidenciar a existência dos estágios de desenvolvimento anteriormente citados.

O modelo piagetiano de desenvolvimento humano é fortemente marcado pela maturação, pois atribui-se a ela o fato de crianças apresentarem sempre determinadas características psicológicas em uma mesma faixa de idade. Tal modelo pretende, por isso, ser universal. Entretanto Piaget admite que mesmo existindo uma forma peculiar de pensar e atuar sobre o mundo em determinadas faixas etárias, podem existir atrasos ou avanços individuais entre as crianças. Dos fatores básicos responsáveis

pela passagem de uma etapa de desenvolvimento para a seguinte - a maturidade do sistema nervoso, a interação social, a experiência com os objetos e a equilibração - o de menor peso na teoria piagetiana é a interação social.

Não se pode negar as contribuições de Piaget para uma concepção mais dinâmica do conhecimento, permitindo a análise de todas as etapas de sua estruturação, compreendendo-o como um sistema aberto, nunca definido, onde as construções estruturais estabelecem suas condições constitutivas, inferidas através dos dados levantados, formalizadas por procedimentos lógico-matemáticos e constatadas pela experimentação.

Embora reconhecendo a complexidade e o valor da concepção piagetiana sobre o desenvolvimento do pensamento da criança e seu processo de construção do conhecimento, VYGOTSKY (1988) a critica, por fazer um hiato entre o processo de desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, Piaget estuda o desenvolvimento do pensamento da criança de forma independente do processo de aprendizagem. Assim, o processo educativo pode apenas limitar-se a seguir o desenvolvimento cognitivo, sem nele interferir ou modificá-lo. A outra crítica tecida por Vygotsky à concepção piagetiana é o privilégio ao individual em detrimento do social.

Para VYGOTSKY (1979, p.34):

... a verdadeira trajetória do desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual.

De acordo com Vygotsky, há uma interação entre os dois processos, o de desenvolvimento e o de aprendizagem. O processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de desenvolvimento estimula o processo de maturação e fá-lo avançar. Há, portanto, influência recíproca entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

A visão Vygotskiana de desenvolvimento baseia-se na concepção de um organismo ativo cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência, social.

Segundo VYGOTSKY (1991, p:64):

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois no interior da criança (intrapsicológica).

Dessa forma, todo o processo de formação do pensamento, inclusive a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, origina-se das relações reais entre os indivíduos humanos.

A fala é, para Vygotsky, o comportamento de uso de signos mais importante no desenvolvimento da criança. Há uma interiorização progressiva das direções verbais vivenciadas na interação social, com adultos e colegas mais experientes, que governa o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança. À medida que a criança se desenvolve, ela internaliza

a ajuda externa que vai-se tornando desnecessária. Em outras palavras, através da fala, a criança supera limitações imediatas de seu ambiente, planeja e organiza diferentes formas de atuar sobre a realidade, além de controlar o próprio comportamento e o dos outros.

Para Vygotsky a experiência individual alimenta-se, expande-se e aprofunda-se graças à apropriação da experiência social que é veiculada pela linguagem.

De acordo com VYGOTSKY (1988, p.113), existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem da criança.

...o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial.

A distância entre esses dois níveis de desenvolvimento - real e potencial - define o que VYGOTSKY (1991, p.97) chama de zona de desenvolvimento potencial:

...é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Este conceito traz em si grandes implicações educacionais, pois cria a possibilidade de se pensar o desenvolvimento da criança tanto retrospectivamente, pelos

processos de maturação que já se produziram (nível de desenvolvimento real), como prospectivamente, pelos processos que ainda estão ocorrendo (nível de desenvolvimento potencial), o que altera significativamente a concepção de ação pedagógica, pondo em dúvida as orientações definidas a partir, apenas, do desenvolvimento maturacional já alcançado pelas crianças.

O conceito de zona de desenvolvimento potencial evidencia que a especificidade do ensino está em orientar e estimular, na criança, processos internos de desenvolvimento que, na inter-relação com os outros, acabam sendo absorvidos, constituindo-se em aquisições internas da criança, que servem de alicerce para novas aprendizagens e recolocam a questão do papel do adulto no processo de construção do conhecimento.

Esta noção de conhecimento, historicamente construído e a de constituição do indivíduo a partir de sua experiência social é central no pensamento de Vygotsky. Para ele, a individualidade é constituída a partir da interação com o outro, e é a própria condição de ser social que possibilita ao homem não só a sobrevivência, mas a construção do conhecimento.

É possível afirmar que tanto Piaget quanto Vygotsky concebem a criança como um ser ativo, observador, que, constantemente, cria hipóteses sobre seu ambiente. Todavia não se pode ignorar que os dois enfoques apresentam diferenças significativas na maneira de conceber o processo de desenvolvimento, sobretudo, quanto ao papel dos fatores internos,

quanto à construção do real, quanto ao papel da aprendizagem, quanto ao papel da linguagem e quanto à relação linguagem/pensamento no desenvolvimento da criança.

Todavia essa concepção de criança enquanto sujeito ativo e de aquisição do conhecimento, pautada no interacionismo-constructivista, é recente entre nós.

Essa transformação conceitual instalou-se entre os educadores brasileiros tendo como marco teórico o acesso ao trabalho de educadores que fizeram avançar a teoria piagetiana, como é o caso do trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e a recente tradução dos ensaios de Vygotsky, que valorizam a interação-constructiva com os "objetos sócio-culturais", como a forma privilegiada na relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, como já foi dito, introduziram os princípios da teoria piagetiana e de seu método científico num campo que o próprio Piaget não havia estudado.

Compreendendo a teoria de Piaget como uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento, as autoras trataram de aplicá-la à aquisição da lecto-escrita, afirmando ser esta uma forma de comprovar sua validade enquanto teoria científica.

A teoria de Piaget, nas palavras de FERREIRO e TEBEROSKY (1985, p.28):

... nos permite introduzir a escrita enquanto objeto do conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente. Ela também nos permite introduzir a noção de assimilação.

Assim, a obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. A ação é considerada como origem de todo conhecimento pela epistemologia genética. Isto significa que o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo a ser abordado.

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento, umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são "errôneas" (no que se refere ao ponto final), porém construtivas. Ela possibilita distinguir, entre os erros, aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta. Esta noção de erros construtivos é essencial para uma psicologia piagetiana e possui grande influência na intervenção pedagógica.

FERREIRO E TEBEROSKY (1985, p.30) propõem, como um dos objetivos de seu trabalho, identificar erros construtivos na gênese das conceitualizações acerca da escrita. Porém, dizem as autoras:

... conseguir fazer com que seja aceito na prática pedagógica - que tradicionalmente tem horror ao erro - a necessidade de permitir ao sujeito passar por períodos de erro construtivo é uma tarefa de fôlego, que demandará outra classe de esforços.

A compreensão de um objeto de conhecimento aparece, na teoria de Piaget, estreitamente ligada à possibilidade de o sujeito reconstruir esse objeto, por ter compreendido quais são suas leis de composição. Ou seja, o sujeito é independente porque compreendeu os mecanismos de produção desse conhecimento e, por conseguinte, converteu-se em produtor do conhecimento.

Isto é o que distingue a concepção piagetiana das condutivistas, que consideram o sujeito da aprendizagem como um receptor de conhecimento, continuamente dependente de outros que o possuem e podem outorgá-lo.

Para FERREIRO (1985), um progresso no conhecimento não será obtido senão através de um conflito cognitivo, isto ocorre quando a presença de um objeto de conhecimento não assimilável, force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores e a realizar um esforço de acomodação que o leve ao equilíbrio.

Estes são, a grosso modo, alguns pontos chaves da teoria piagetiana considerados pertinentes por Ferreiro e Teberosky, para compreender a natureza dos processos de aquisição do conhecimento sobre a língua escrita.

A contribuição que traz o trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky é fundamentalmente a contraposição da concepção tradicional de alfabetização à concepção construtivista, colocando em pauta a análise das respectivas fundamentações e as implicações psicopedagógicas a elas correspondentes, com o objetivo de nos fazer repensar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para FERREIRO e TEBEROSKY (1985), a alfabetização se constitui na apropriação de um objeto conceitual - a leitura e a escrita. As autoras elaboraram um estudo sobre como a criança aprende a ler e a escrever, incluindo processos cognitivos organizados em etapas, sob o título: "Psicogênese da Língua Escrita".

Neste estudo, para descobrir como a criança pode interpretar e produzir a escrita, mesmo antes de chegar a ser um escritor e um leitor, as autoras realizam uma série de investigações, descrevendo os estágios observados na criança que desenvolve sua habilidade para escrever.

Segundo FERREIRO (1985), a apropriação do objeto conceitual, leitura e escrita, processa-se universalmente em torno de três grandes períodos, no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões, podendo ser assim enunciados:

- distinção entre o modo de representação icônico e não icônico;

- construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo e quantitativo);

- a fonetização da escrita (se inicia com um período silábico e termina com um período alfabético).

A pesquisa de Emília Ferreiro descreve a seqüência das construções originais da criança, ao apropriar-se da língua escrita. Tal seqüência pode ser sintetizada da maneira que se segue:

- O conceito de ler e escrever começa com o primeiro rabisco, que, para a criança, se reveste sempre de significado. Contudo sua produção gráfica passa sempre despercebida, já que costuma ser denominada "simples garatuja", não lhe sendo atribuída nenhuma significação;

- De início, a criança não faz uma diferenciação clara entre o sistema de representação do desenho (pictográfico) e o sistema de representação da escrita (alfabético), supondo ser o significado de ambos o mesmo. A "hipótese da correlação entre a escrita e a imagem" é um pressuposto inicial e espontâneo da criança. A escrita é percebida como etiqueta do desenho e "não dá para ler se não tiver figura";

- A primeira indicação explícita da distinção entre a imagem e o texto consiste em eliminar os artigos, quando a

criança faz a leitura do texto; e mantê-los, quando descreve a imagem (desenho). Exemplificando: a criança identifica a imagem como sendo "uma bola", mas lê o texto que acompanha a imagem apenas "bola";

- As primeiras tentativas de leitura correspondem à necessidade de se estabelecer diferença entre esses dois universos gráficos, fazendo-se uma dicotomia entre o desenho e a escrita e, paralelamente, entre a imagem e o texto. O texto contém o nome do objeto representado pela imagem. Uma vez realizada essa distinção, tem início um trabalho cognitivo envolvendo o texto, enquanto surge a "hipótese da quantidade mínima de caracteres". Não basta que haja letras; é preciso um número mínimo de letras, em torno de três, para que se possa ler;

- é importante ressaltar que as crianças, quando chegam à escola, em sua maioria, já sabem distinguir quando o resultado de um traço gráfico é um desenho ou uma escrita;

- Uma outra propriedade exigida para que um texto possa ser lido é a variedade de grafias, ou "hipótese da variedade de caracteres". Não se podem ler coisas iguais: MMMMM, ou AAAAA, mas pode-se ler CAVALO. Quantidade e variedade de grafias são hipóteses construídas pelas crianças, que definem a classe de objetos aceitáveis para se exercer um ato de leitura. Os critérios de diferenciação aqui apresentados se expressam sobre o eixo quantitativo (quantidade mínima de leitura) e qualitativo (variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada).

- Um outro importante momento da evolução consiste na diferenciação que as crianças estabelecem entre "o que está escrito" e "o que se pode ler". Em torno dos quatro ou cinco anos, pensam que somente os nomes podem ser escritos. Em torno dos seis anos, admitem que os verbos, além dos substantivos, também possam ser escritos (concepção telegráfica da escrita), mas ainda não admitem que os artigos possam ser escritos. Embora estas condutas apareçam com maior frequência em torno das idades mencionadas, isto não significa que elas obedecem a uma seriação cronológica. Os níveis de conceituação se expressam, antes, numa seqüência ordenada psicogeneticamente.

À semelhança dos estágios piagetianos, Emília Ferreiro subdivide o período de fonetização da escrita em níveis que variam em complexidade e que obedecem a uma seqüência, a qual é descrita a seguir:

Nível pré-silábico - neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas retas e curvas ou da combinação de ambas. Se a forma básica é cursiva, teremos grafismos ligados entre si por uma linha ondulada, formada por curvas fechadas ou semifechadas. A escrita é alheia a qualquer tipo de correspondência entre grafias e sons. No que diz respeito à interpretação, a intenção subjetiva do escritor prevalece. Todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes.

Cada um pode interpretar sua própria escrita, mas não a dos outros. Embora a escrita não se confunda mais com o desenho, a criança poderá utilizá-lo para garantir a sua significação.

Neste nível, a criança faz várias tentativas no sentido de construir uma escrita que se assemelhe à do adulto, procurando variar os caracteres empregados: se ela usa caracteres separados entre si (do tipo imprensa), evita repetir mais de duas vezes a mesma letra e procura conservar uma constância em relação ao número de letras que utiliza. As poucas variações que faz, ao passar da escrita de uma palavra para outra, em relação à quantidade de letras utilizadas, não dependem do tamanho da palavra, mas sim das diferenças quantificáveis do objeto a ser representado (variação no eixo quantitativo).

Nível silábico - a leitura da própria escrita, que até então era global e não analisável, começa a mudar. A criança passa agora a fazer tentativas no sentido de atribuir "um valor sonoro a cada uma das letras que compõe a escrita". Quando descobre que a escrita representa a fala, a criança formula a "hipótese silábica" que, se por um lado é falsa, é da maior importância evolutiva para a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com a hipótese silábica, "cada letra corresponde a uma sílaba da palavra". A criança dá, assim, um salto qualitativo em relação aos níveis precedentes.

Este nível pode se apresentar de forma restrita, em que as crianças colocam qualquer letra para qualquer sílaba, ou

de forma mais elaborada, em que as consoantes podem ter um valor silábico em função do nome a que pertencem, ou as vogais, um valor sonoro em função do nome que se deseja escrever.

Se, no processo de alfabetização, a hipótese silábica representa um grande avanço conceitual, ela proporciona também a vivência de uma série de conflitos que a criança tem a enfrentar e que acaba por fazer com que ela abandone esse nível:

- conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres (ambas exigências puramente internas);

- conflito entre a forma gráfica que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica.

No processo de alfabetização, encontra-se ainda, ao lado dessas conceitualizações, que são construções originais da criança, alguns conhecimentos específicos sobre a língua escrita que só podem ser adquiridos através de outros informantes, como por exemplo: cada letra tem um nome específico; escreve-se de cima para baixo e da esquerda para a direita; há diferença entre as letras que servem para ler e os números que servem para contar; junto com as letras aparecem marcas - os sinais de pontuação; escreve-se letras maiúsculas para nomes próprios, títulos etc.

Trata-se de aprendizagem de convenções, que não se ligam diretamente à gênese da alfabetização, mas que são

responsáveis por grande variação individual, segundo a procedência social das crianças.

As crianças das camadas socialmente favorecidas certamente terão maior contato com material escrito e com informantes letrados que lhes propiciem a informação destas convenções, o que favorece a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, aqueles alunos de procedência social desfavorecida, não tendo o mesmo contato e experiências da mesma natureza com o material escrito, poderão apresentar diferenciação no processo de construção da leitura e da escrita, uma vez que seus conflitos surgirão na sala de aula, no processo de alfabetização.

Nível alfabético - esse nível marca o final da evolução. A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vai além da sílaba através do conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres.

Segundo FERREIRO e TEBEROSKY (1985, p.213):

Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a "barreira do código"; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita no sentido estrito.

De acordo com a proposta da Secretaria da Educação de Goiás⁽¹¹⁾ o CBA pretende ser a redefinição da prática pedagógica em alfabetização, apoiando-se na teoria cognitivista de Piaget e nas descobertas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a aquisição da leitura e da escrita.

A proposta do CBA, baseando-se nestas teorias, considera o aluno como sujeito ativo da sua aprendizagem e o professor, como responsável por colocá-lo em situações de conflito, a fim de problematizar seus conhecimentos para que chegue a novas descobertas. Sugere que o aluno esteja em maior contato com o mundo da escrita, que interaja em freqüentes atos de leitura e que a sala de aula torne-se um "ambiente alfabetizador".

O CBA coloca-se como uma proposta político-pedagógica que possibilita o ingresso da criança na escola, a partir dos seis anos de idade. É um processo dinâmico, contínuo e global que poderá ser vivenciado pelo aluno em dois ou três anos, observando-se a capacidade individual e o desenvolvimento diante das atividades propostas.

Seu objetivo maior é repensar o sistema educacional e a função pedagógica da escola, de maneira que ela responda, de forma mais efetiva, aos anseios da comunidade onde está inserida.

(11) Conforme documento "Propostas de Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização" - Divisão de Alfabetização SUPEF, Goiânia 1989 (p.17 a 19).

Isso requer uma reflexão ampla, uma reorganização curricular e didática, de modo que a escola possa resguardar o direito e a liberdade do aluno de apropriar-se do saber cultural.

Nessa proposta, para que a criança conheça, compreenda e adquira o código escrito, é imprescindível que esteja em contato constante com o mundo da escrita, com os mais diversos textos: jornais, revistas, bulas de remédio, livros, receitas culinárias, embalagens, listas de compras, cartas, cartões etc, pois as crianças iniciam a aprendizagem do sistema de escrita antes de ingressarem na escola. Elas já trabalham cognitivamente com a escrita quando tentam entender as informações que lhes chegam dos mais variados contextos.

Assim, quanto mais atos de leitura e escrita as crianças tiverem oportunidade de assistir, quanto mais expostas à influência do mundo letrado e mais informações tiverem sobre o valor social da palavra escrita, mais elementos terão para trabalhar cognitivamente com a língua escrita.

De acordo com a proposta do CBA, a escola precisa considerar que as crianças chegam com bagagem de conhecimentos diferenciados e, por isso, deve propiciar-lhes atividades intelectuais que correspondam às suas expectativas e às estimulações vivenciadas no meio social, evitando que a não-correspondência acarrete dificuldades na relação das crianças com o processo de aquisição da leitura e da escrita na escola.

Considerando a interação da criança com o meio, a proposta estabelece os conteúdos e encaminha para uma organização metodológica que atenda às diferenças individuais da clientela, respeitando sua cultura, sua linguagem e possibilitando-lhe o acesso a outras culturas.

O documento afirma, ainda, que a proposta apresentada é contrária às práticas tradicionais de alfabetização que colocam em evidência o verbo "ensinar" e tem a cartilha como principal instrumento de trabalho, através do qual o professor "ensina" ao aluno codificar e decodificar a escrita, desconsiderando sua função social. Questiona, também, a "prontidão" mecanicista que ainda se faz presente nas escolas, retardando o contato das crianças com material escrito significativo que realmente favoreça a aquisição da leitura e da escrita.

Na proposta do CBA, o aluno é considerado como sujeito ativo de sua aprendizagem. Ele é quem constrói, gradativamente, seus conhecimentos, cabendo ao professor respeitar o "tempo do aluno" nessa construção e colocá-lo em situações de conflito, problematizando seus conhecimentos para que ele possa chegar a novas hipóteses e a novas descobertas.

1.4 - Implantação no Sistema Estadual de Educação de Goiás

Do ponto de vista da Superintendência de Ensino Fundamental, órgão responsável pela elaboração do Projeto de

Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em Goiás, em 1988, a proposta do CBA é resultado da preocupação dos educadores e de toda a comunidade escolar com a alfabetização e, principalmente, é resultado da insatisfação desta comunidade com os índices de evasão e repetência.

Segundo esta Superintendência,

... as escolas desencantadas com as incansáveis tentativas, durante toda a década de 70 e parte da década de 80, de encontrarem nas novas metodologias a solução para o problema do fracasso escolar, viram-se obrigadas a buscar novos caminhos e foi, nessa busca, que fizeram, por escrito, a opção pela implantação da Proposta do Ciclo Básico de Alfabetização, apresentada pela Superintendência do Ensino Fundamental, via Delegacia Metropolitana. (Entrevista - SUPEF - dez. 1990)

De acordo com os dados fornecidos pela Superintendência de Ensino Fundamental, a implantação do CBA no Estado ocorreu da seguinte forma:

TABELA I
IMPLANTAÇÃO DO CBA NO ESTADO DE GOIÁS - 1988-1990

	1988	1989	1990
Delegacias	21	18	18
Municípios	36	46	46
Unidades Escolares	335	291	285
Turmas	2.411	1.425	2.105
Professores	2.411	1.425	2.105
Alunos	85.349	44.264	64.053

Fonte: Superintendência do Ensino Fundamental, s/d.

Com a divisão do Estado de Goiás, duas Delegacias de Ensino (Araguaína e Gurupi) passaram a pertencer ao Estado do Tocantins. Em 1989, verificou-se que duas outras Delegacias (Regional de Goiânia e Luziânia), abandonaram o CBA. Em contrapartida, nesta mesma época, a Delegacia de Inhumas passou a integrar o quadro, perfazendo o total de dezoito Delegacias.

A Tabela I indica, também, que houve um acréscimo no número de municípios que implantaram o CBA, do ano de 1988 para o ano de 1990. Mesmo com esse acréscimo, o número de unidades escolares que trabalhavam com o CBA foi sendo reduzido, assim como o número de alunos que ingressavam nessas unidades escolares. Essa redução mostra-se mais acentuada no ano de 1989, indicando uma possível rejeição da proposta do CBA por parte dos pais de alunos e de algumas unidades escolares. Entretanto não há, por parte da Superintendência de Ensino Fundamental, nenhuma justificativa para este fato.

Na capital, a implantação não foi diferente, conforme se verifica através da tabela a seguir:

TABELA II
IMPLANTAÇÃO DO CBA EM GOIÂNIA - 1988-1990

	1988	1989	1990
Delegacia	01	01	01
Unidades Escolares	51	49	49
Turmas	360	264	452
Professores	360	264	452
Alunos	12.734	8.104	13.874

Fonte: Superintendência do Ensino Fundamental, s/d

Percebe-se a sensível queda quanto ao número de alunos matriculados e de turmas que trabalhavam com o CBA no ano de 1989, em relação ao ano de 1988. Este número tende a se elevar no ano de 1990, devido à expansão da proposta a todas as escolas da rede estadual, ampliando, portanto, o campo de atuação do projeto.

Embora sugerindo que o objetivo das escolas, ao optarem pela Proposta do CBA, tenha sido de cunho eminentemente pedagógico, a Superintendência de Ensino Fundamental, contraditoriamente, afirma que:

As escolas não se preocuparam com o aspecto pedagógico da proposta, estavam mais interessadas nos recursos técnicos, nas verbas para se equiparem e os recursos não vieram durante os anos de 1989 e 1990.
 (Entrevista, SUPEF - dez. 1990) (12)

(12) Estes recursos só são liberados no final de cada ano e, sem juros e correção monetária, perdem todo o seu poder aquisitivo.

Atribui-se este interesse das escolas pelos "recursos técnicos" a duas questões. A primeira é que, sem as condições necessárias para a execução da proposta, esta não se viabiliza, a despeito de todo o esforço pedagógico, e as escolas têm vivenciado essa experiência há várias décadas. Para a execução de uma proposta construtivista seria necessário que a escola possuísse, no mínimo, farto material de leitura, jogos lógicos, laboratório para experiências, material didático-pedagógico apropriado, além de professores capacitados. A segunda questão é que as escolas públicas são administradas tendo como prioridade princípios técnicos e não pedagógicos⁽¹³⁾. O pedagógico é, para os dirigentes de escolas, salvo raríssimas exceções, o meio e não o fim.

Também para a Superintendência do Ensino Fundamental, o aspecto pedagógico da proposta do CBA tornou-se secundário, pois esta Superintendência não garantiu as condições mínimas necessárias ao êxito do projeto.

No que diz respeito à capacitação dos professores, a Superintendência de Ensino Fundamental afirma que

uma exigência feita às escolas é que todos os professores fossem habilitados e que fossem preparados mediante os treinamentos oferecidos pelas Delegacias. Os problemas referentes à má capacitação são atribuídos às substituições, aos contratos especiais, à rotatividade dos professores e à questão financeira. (Entrevista - SUPEF - dez. 1990).

(13) Princípios técnicos estão entendidos neste estudo como: recursos financeiros, estrutura física e equipamento escolar.
Princípios pedagógicos estão entendidos como: recursos humanos capacitados, material didático necessário, livros, condições de trabalho adequadas a alunos e professores.

A Superintendência de Ensino Fundamental ofereceu cinco Encontros com o objetivo de subsidiar técnicos pedagógicos e representantes de professores das Delegacias de Ensino, envolvidas na proposta do CBA. Estes Encontros foram denominados "Encontro Goiano do Ciclo Básico de Alfabetização" e tiveram a duração de 40 horas. Ocorreram em novembro de 1987, janeiro e novembro de 1988, janeiro e junho de 1989. O relatório do provável Encontro de 1990 não foi encontrado na SUPEF; foi um ano conturbado em decorrência da troca do Governo do Estado.

Quanto ao referencial teórico, a respeito do Construtivismo e da Psicogênese da Língua Escrita, disponível para consulta da Divisão de Alfabetização⁽¹⁴⁾, a Superintendência afirma haver, ali, uma biblioteca e ter enviado livros para a Delegacia Metropolitana.

Na biblioteca da Superintendência de Ensino Fundamental foram encontrados, em 1990, seis obras de Piaget, nenhuma obra de Emília Ferreiro ou outros autores que tratassem do tema Alfabetização. Buscou-se o auxílio do encarregado da biblioteca que informou: *os livros são estes que estão aí nas prateleiras*. Conclui-se, portanto, que a Superintendência não possui, em sua biblioteca, o referencial teórico necessário para consulta daqueles que trabalham com a alfabetização numa abordagem psicogenética.

(14) A Divisão de Alfabetização é constituída por elementos da Superintendência de Ensino Fundamental, responsável pela implantação do CBA em Goiás.

Entretanto os elementos da Divisão de Alfabetização apresentaram uma listagem com algumas obras significativas, argumentando que estas obras ficavam na própria sala da Divisão de Alfabetização e não na biblioteca.

Ainda que existam estes exemplares, o fato de eles estarem na Sala da Divisão de Alfabetização, e não na biblioteca, nega aos professores do CBA o acesso aos mesmos, deixando claro, mais uma vez, estar-se longe da democratização do saber.

O material de consulta oferecido aos professores constituía-se de algumas apostilas e textos retirados, quase sempre, da revista Nova Escola, ou de fragmentos xerocopiados de livros. Estes últimos não eram entregues ao professor, ficavam na escola com o coordenador pedagógico.

Apesar de todas as dificuldades, a Superintendência afirma que o aproveitamento dos alunos do CBA alcança a casa dos 82%. *Muitas crianças que vinham sendo reprovadas há muito tempo conseguiram aprovação com o CBA.* (Entrevista - SUPEF - dez. de 1990).

A esta afirmativa acrescenta-se a interrogação: Estas crianças conseguiram aprovação no CBA, por que completaram o processo de alfabetização ou pelo entendimento de que o CBA não reprova ?

O Relatório de Avaliação do CBA nº 89/90 (Goiás, Secretaria da Educação, 1991, p.76) comprova:

falta de acompanhamento sistemático às escolas durante a implantação e implementação da Proposta CBA, pelos setores responsáveis quais sejam Superintendência do Ensino Fundamental e Delegacias Regionais de Educação.

E justifica as dificuldades enfrentadas:

...pela não liberação de recursos suficientes e em tempo hábil pelos órgãos competentes. Impedindo assim, de concretizar-se as ações governamentais.

Vale ressaltar que a implantação do CBA foi uma decisão política, sem consulta prévia aos professores. A reação do magistério a esta proposta foi hesitante, desfavorável no início, principalmente pelas experiências vivenciadas nas propostas anteriores, que privilegiaram sempre o aspecto técnico na busca de soluções para o fracasso escolar, ignorando os aspectos político-pedagógicos do problema.

1.5 - Implantação na Delegacia Metropolitana de Ensino

Segundo a Equipe de Alfabetização da Delegacia Metropolitana de Ensino⁽¹⁵⁾, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em Goiás deu-se, na prática, da forma descrita a seguir.

(15) A Equipe de Alfabetização é constituída por elementos, da Delegacia Metropolitana de Ensino, responsáveis pela implantação do CBA nas escolas de Goiânia.

Em novembro de 1987, houve um encontro das equipes das Delegacias de Ensino com pessoas de Secretarias de Educação de outros Estados: São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Neste encontro que durou uma semana, foram discutidas questões de ordem técnica e pedagógica; foram repassadas referências bibliográficas a respeito da Psicogênese da Língua Escrita e relatos de experiências sobre o CBA.

Deste encontro, participaram também, os diretores e secretários das escolas que estariam envolvidas no Projeto, havendo, portanto, uma conversa prévia com os diretores das escolas onde se pretendia implantar a Proposta do CBA. (Entrevista, Equipe de Alfabetização, set. 1990).

Neste primeiro encontro, a Equipe de Alfabetização contava com oito elementos. Em 1990, restavam apenas seis elementos que eram responsáveis pelo treinamento dos professores e acompanhamento das quarenta e nove escolas onde foi implantada a Proposta do CBA em Goiânia.

É interessante ressaltar que nem todos os elementos da equipe trabalhavam com carga horária de 40 horas, o que dificultava, sobremaneira, os momentos de trabalho conjunto. A equipe dividiu-se pelos núcleos nos quais estavam agrupadas as escolas de Goiânia, sendo que cada núcleo podia ter até mais de oito escolas, e cada elemento era responsável por um desses núcleos.

Tomando-se como referência básica a escola "X" (16) com oito salas de CBA, dois coordenadores pedagógicos, oito professores e 251 alunos, cada elemento da equipe atenderia, por núcleos, dezesseis coordenadores pedagógicos, 72 professores e 2.208 alunos. Se esse atendimento se restringisse aos professores, a equipe atenderia a 2,5 professores ao dia, no decorrer dos 180 dias letivos. Isto significa que cada professor teria apenas dois atendimentos individuais ao ano. Se esse atendimento fosse restrito aos coordenadores, cada coordenador seria atendido 11,25 vezes ao ano.

Os fundamentos teóricos do construtivismo que norteiam o fazer pedagógico no CBA, requerem da equipe responsável, aprofundamento na bibliografia pertinente, assim como reflexão e discussão das questões que se apresentam no embate da sala de aula. Logo os 180 dias letivos não se destinariam apenas ao atendimento às escolas, o que reduziria ainda mais o contato da equipe com as mesmas.

Tal estrutura não permite, portanto, o aprofundamento na Teoria Construtivista e Psicogênese da Língua Escrita, o qual é condição indispensável para a efetiva transformação conceitual da alfabetização. Ele é indispensável não só para os elementos da Equipe de Alfabetização, mas, principalmente, para os professores que estão, ou deveriam estar, na sua prática pedagógica diária, utilizando as contribuições teóricas das diversas áreas do conhecimento (sociologia,

(16) A escola pesquisada será designada por escola "X" no intuito de resguardar sua identidade, e por possuir características comuns à maioria das escolas goianas.

psicologia, lingüística, antropologia), neste processo de "múltiplas facetas",⁽¹⁷⁾ que é a alfabetização.

Leituras e estudos foram realizados pela Equipe de Alfabetização no intuito de conhecer a fundamentação teórica que embasava a Proposta do CBA, conforme dados obtidos em entrevistas. No entanto não foram encontrados nem na Delegacia Metropolitana, nem na escola "X", uma bibliografia onde fosse possível constatar a existência de obras que permitissem aos coordenadores, aos professores e à própria equipe técnica o acesso às teorias que sustentam o CBA.

Encontra-se, queixas por parte da Equipe de Alfabetização sobre a dificuldade de acesso às publicações posteriores ao único treinamento realizado em 1987; sobre a necessidade de mais encontros com os outros centros; sobre a ausência de assessoria efetiva nas áreas de conhecimento que compõem a alfabetização; e, finalmente, mas não obedecendo à ordem das prioridades, sobre a ausência de condições decentes de trabalho, incluindo a necessidade de ampliação de recursos humanos e financeiros.

A Equipe de Alfabetização relata que o primeiro treinamento de professores foi oferecido em janeiro de 1988, após estudos e leituras feitas pela equipe. A duração deste treinamento foi de uma semana (40 h), e dele participaram os coordenadores pedagógicos e os professores que trabalhariam com o CBA.

(17) Expressão emprestada de SOARES

Os demais treinamentos realizados em 1988 ocorreram nos meses de agosto, setembro, e novembro e tiveram a duração de um dia (4 h), em cada um desses meses. O objetivo dos treinamentos era sugerir atividades, trocar experiências e esclarecer dúvidas. A clientela foi sempre a mesma: coordenadores e professores.

Em março de 1989, houve um treinamento de uma semana (40 h), para coordenadores pedagógicos e professores que iriam assumir novas turmas. Em agosto, houve novo treinamento de um dia (4 h), para coordenadores pedagógicos e professores do primeiro e segundo CBA.

Desta data em diante, os elementos da equipe tiveram dificuldades em precisar as épocas de treinamento, argumentando que os mesmos continuaram a ser feitos por núcleo, porém, durante a entrevista, não conseguiram apresentar registros que confirmassem essa argumentação.

Em janeiro 1990, houve um treinamento de uma semana (40 h), para coordenadores pedagógicos e professores que iriam assumir turmas de CBA pela primeira vez.

Novos treinamentos, em 1990, ocorreram nos meses de março e agosto com duração de um dia (4 h), em cada mês, destinados aos coordenadores pedagógicos e professores que assumiram turmas neste ano letivo.

O cronograma acima apresentado indica que, a partir de março de 1989, os treinamentos passaram a ser dirigidos aos professores que estavam iniciando seu trabalho no CBA. Os demais professores, que já haviam trabalhado em 1988, ficaram de novembro a agosto (seis meses letivos) sem treinamento, voltando a recebê-lo em agosto de 1989, sendo este o único encontro a eles destinado no decorrer deste ano.

Isto significa que não foi feita uma reflexão sobre a prática vivenciada no ano anterior, nem uma avaliação do resultado dessa prática. Ou seja, os professores iniciaram o ano letivo de 1989 com as mesmas dúvidas que os afligiam no final de 1988. E o que é mais grave: essa reflexão não foi feita também na passagem de 1989 para 1990.

Portanto nem os professores do CBA-I, nem os do II, tiveram oportunidade de fazer uma análise e discutir o resultado de sua prática com os colegas de outras escolas e com a Equipe de Alfabetização.

Os professores que receberam treinamento em agosto de 1989 só voltaram a se encontrar em março de 1990 (após seis meses letivos). Os encontros foram quase que semestrais e restritos a um dia (4 h) de duração. A Equipe de Alfabetização justifica o espaçamento entre os treinamentos: *agora estamos esperando novas orientações para darmos continuidade ao trabalho.* (Entrevista - Equipe de Alfabetização - set. 1990).

Além da falta de material para estudos (não há biblioteca com referencial teórico disponível), e de condições para a equipe participar de conferências e discussões teóricas afins, outra questão referida pela equipe é: *o que emperra o trabalho é a hierarquia de poderes.* (Entrevista - Equipe de Alfabetização - set. 1990).

A burocracia existente entre Delegacia Metropolitana, Superintendência de Ensino Fundamental, Secretaria de Educação, inviabiliza a realização de atividades em tempo adequado às necessidades das escolas e das crianças.

Outro aspecto a considerar é que, de março de 1990 em diante, a presença dos professores passou a ser dispensada, podendo o coordenador repassar-lhes os conhecimentos adquiridos. Seria interessante discutir aqui o papel do coordenador pedagógico nas escolas. Este quase sempre é um orientador educacional, um supervisor ou um administrador escolar, que perdeu sua identidade profissional com a mudança de currículo do Curso de Pedagogia, e que se nega, não raramente, a assumir a função de coordenador pedagógico para a qual não foi formado.

Entretanto o que interessa é o fato de que os conhecimentos já chegam ao professor, quando chegam, no mínimo, com dois vieses de interpretação: um que passa pela compreensão da equipe técnica, e outro que depende da apreensão do coordenador pedagógico.

O professor, dessa maneira, não participa de discussões, questionamentos, e não tem oportunidade de compartilhar suas dúvidas e angústias geradas no confronto do dia-a-dia da sala de aula.

Analisando o cronograma de treinamento apresentado pela Equipe de Alfabetização, descrito anteriormente, pode-se dizer que, se todos os professores tivessem participado de todos os treinamentos realizados, eles teriam 21 dias de contato com a teoria construtivista nesses três anos de trabalho prático-pedagógico diário. Porém a oportunidade real de treinamento foi de onze dias letivos para os professores que iniciaram em 1988, oito dias letivos para os que iniciaram em 1989 e sete para os que iniciaram em 1990.

Em recente publicação, resultante do Encontro Latino-Americano realizado no México, em outubro de 1987, FERREIRO (1990) relata o confronto entre os projetos de alfabetização implantados na Argentina, no Brasil, na Venezuela e no México, no quadro do construtivismo. Todos os projetos indicam grandes dificuldades em conseguir que os professores atuem de maneira coerente com os princípios teóricos.

Depreende-se, a partir dos dados comentados, que a maioria dos professores que colocam (ou deveriam colocar) em prática estes princípios, não os conhecem. A teoria construtivista da alfabetização ainda é pouco difundida e, além disso, o tempo destinado aos professores para se inteirarem da mesma é, no mínimo, insuficiente, dada a sua complexidade.

Segundo FERREIRO (1990), todos os projetos apresentados no Encontro Latino-Americano demonstraram, também, que o processo de formação dos professores é lento e difícil, e que eles precisam ser acompanhados de diferentes maneiras até que compreendam o porquê de suas intervenções e de suas propostas. Tal acompanhamento deve ocorrer até que eles não estejam obedecendo cegamente às ordens, mas, sim, agindo como profissionais que saibam tomar decisões e possam justificá-las e discuti-las.

Os dados deste estudo mostram que a última visita, agendada pela Equipe de Alfabetização, à escola "X" data de 18.09.89. E, segundo esta mesma equipe, a avaliação do trabalho do professor é feita através de uma visita por semestre, em cada escola. (Entrevista - Equipe de Alfabetização - set. 1990).

Uma única visita semestral não pode ser considerada acompanhamento, preocupação também expressa pela argentina Ana Maria Kaufman (apud. FERREIRO, 1990 p.7):

meu medo é que, se forçarmos um professor que não está convencido de mudar, e que tampouco tenha recebido uma capacitação suficiente, a mudar sua prática, ele obtenha resultados ruins, talvez até piores do que aqueles obtidos antes.

Não se pode propor ao professor que mude seu modo de atuar, sem fornecer-lhe um referencial teórico forte e sólido.

2 - O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA DE GOIÂNIA

2.1 - A Escola e seu Contexto

A Escola "X" pertence à rede pública estadual de ensino e está situada em um bairro popular de Goiânia. Funciona sob autorização do Conselho Estadual de Educação desde 1973, e foi legalmente regulamentada em 1978. Mantém o curso de primeira fase do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, e os cursos Educação Integrada, Projeto Minerva e Projeto Baixo Teor de Supletividade, no noturno.

A escola ocupa uma área total de 3.086 m², sendo a área construída de 2.865 m², contendo nove salas de aula, um almoxarifado, uma cozinha, uma secretaria, uma sala para diretoria, um sanitário para os professores, quatro sanitários para os alunos (masculino e feminino), um bebedouro e uma casa para o zelador.

O serviço médico-dentário é prestado na sala da secretaria. Os poucos livros existentes ficam em uma estante no

almoxarifado. A mecanografia instala-se no corredor principal da escola, e os professores não possuem sala de convivência.

Das nove salas de aula existentes, cinco são oriundas do projeto inicial, quatro foram construídas posteriormente, à parte do prédio original. O material de construção destas salas é de qualidade inferior ao das cinco primeiras, e o próprio local onde foram construídas é inadequado, pois o sol penetra em duas delas causando reflexos, impossibilitando que os alunos leiam o que está escrito no quadro-de-giz.

As janelas destas quatro salas são muito pequenas, impedindo a circulação do ar. A cobertura é de telhas de amianto, o que também contribui para a elevação da temperatura nos dias de sol, tornando-se um ambiente onde é humanamente impossível raciocinar, refletir, no período vespertino. Há, inclusive, um revesamento entre as professoras que trabalham nestas salas, devido à sua insalubridade.

A área de recreação é constituída por um terreno livre com algumas árvores, onde estão os brinquedos fixos destinados aos alunos menores, mas, são utilizados por todos. Neste terreno, há também uma horta com pouca plantação. No pátio da frente da escola há uma paineira, cuja sombra abriga os alunos durante o recreio. Apesar de a escola localizar-se em rua de grande movimento de veículos, o barulho parece não prejudicar as salas de aula.

Os equipamentos escolares: mesas, carteiras tipo universitário, armários, máquinas de datilografia, encontram-se em bom estado de conservação. O material didático é extremamente escasso, e fica guardado nos armários individuais das professoras, nas próprias salas de aula.

Uma prática construtivista exige diversificação de atividades, o que implica na utilização de equipamentos adequados e materiais pedagógicos variados. Seriam necessárias, na escola, mesinhas que possibilitassem os trabalhos coletivos e não carteiras individuais que dificultam estas atividades e, além disso, são inadequadas às crianças menores.

Quanto aos materiais pedagógicos seriam indispensáveis: livros de literatura infantil, material escrito de toda natureza (cartões, convites, jornais, poesias, músicas, revistas, gibis ...) jogos (quebra-cabeça, dominó, blocos de encaixe e outros). Seriam necessários, também, materiais que possibilitassem trabalhos como pintura, dobraduras, colagens, maquetes, coleções.

O corpo administrativo da escola é constituído por uma diretora, uma secretária geral, três coordenadores de turno, três coordenadores pedagógicos, uma coordenadora de programa de saúde, oito auxiliares administrativos, três datilógrafas, uma mecanógrafa, cinco merendeiras, doze auxiliares de serviços gerais e dois vigias.

A diretora, escolhida por eleição direta, cumpre seu horário, mas não demonstra envolvimento com o processo pedagógico. Demonstra, porém, ter bom relacionamento com os professores nas conversas informais; durante o período observado, reuniu-se com eles uma única vez quando trataram da festa junina. Durante este período, a diretora não entrou na sala de aula, observada, nem foi vista pelos corredores. A maioria dos alunos não a conhece.

A secretária geral cumpre suas atribuições técnico-administrativas, não demonstrando, também, envolvimento com o aspecto pedagógico. Fez, durante o período observado, uma reunião com os professores (representando a diretora) para falar sobre a festa das mães e pedir prendas.

Durante o período de coleta de dados, a coordenadora pedagógica do turno vespertino fez uma reunião com os professores para cobrar as avaliações e ler algumas sugestões de atividades, enviadas pela Delegacia Metropolitana de Ensino.

A coordenadora do turno vespertino cumpre a função de estabelecer e manter os horários e a disciplina.

A coordenadora de programa de saúde responsabiliza-se pela aplicação do flúor nos alunos, através do "bochecho"; auxilia na arrecadação da contribuição para o lanche, e faz o levantamento das crianças com problemas de visão. Entretanto nenhum tipo de atendimento a estes alunos foi constatado.

O relacionamento da diretora e das coordenadoras com os professores é cordial, sem grandes cobranças e conseqüentemente sem grandes compromissos de auxílio pedagógico. O importante é que os professores não faltem às aulas, não façam greve e mantenham os alunos dentro das salas de aula.

Os planos de ensino são elaborados pelos professores, por turno e por série. Os conteúdos são selecionados com base no currículo mínimo do Ensino Fundamental, enviado às escolas pela Secretaria de Educação. Estes planos não são recolhidos, nem ficam arquivados na escola, de acordo com informações prestadas pelos professores.

Numa perspectiva construtivista o planejamento seria conjunto (professores e coordenadores pedagógicos) e participativo, partindo das experiências do aluno, respeitando aquilo que ele já sabe, organizando logicamente os conhecimentos, para evitar a descontinuidade, a fragmentação e as repetições desnecessárias ao processo ensino-aprendizagem.

Além do plano de ensino, os professores das séries posteriores ao CBA dizem fazer um roteiro de aula quinzenalmente de acordo com a exigência da coordenação pedagógica. Normalmente, este roteiro é feito em uma sexta-feira quando os alunos assistem à aula no primeiro período, sendo dispensados no segundo.

Os treinamentos são feitos esporadicamente e em serviço. Nestas ocasiões é convocado um professor de cada turno

e, às vezes um de cada série. Estes professores ficam responsáveis pelo repasse dos conteúdos discutidos no treinamento e das sugestões metodológicas apresentadas. Os demais professores reconhecem que dão pouca atenção ao repasse feito pelos colegas e que, na verdade, continuam trabalhando da maneira como já estavam acostumados (Entrevista, professora - set. 1990).

Quanto ao CBA, os professores afirmam que a escola recebe da Delegacia Metropolitana de Ensino a sugestão de conteúdo/atividade das quatro disciplinas e trabalham com base nessas sugestões. Durante o período observado, não houve reunião destinada ao planejamento de atividades pedagógicas, nem exigências sobre a apresentação de planos de aula, quer seja, diário, semanal ou quinzenal.

Entretanto, em meados de setembro, quando a coordenadora pedagógica foi entrevistada, afirmou que:

no início do ano não havia planejamento escrito, cada professor ia montando sua aula de acordo com os temas surgidos nas mesmas... a partir do segundo semestre estamos fazendo um roteiro de quinze em quinze dias.

Este roteiro é elaborado por todas as professoras do CBA, por turno e por série. Nesta ocasião os alunos são dispensados.

O sistema de avaliação utilizado pela escola "X" é quantitativo, através de provas e testes. Este sistema fere a proposta do CBA, que orienta no sentido de que a avaliação seja

qualitativa, contínua e participativa, norteadora das ações do professor.

De acordo com a proposta, os alunos do CBA não devem ser avaliados por meio de provas e testes, mas através da descrição do seu desempenho diário e progressivo em todas as atividades previstas e realizadas, até que completem o processo de alfabetização; o que poderá ocorrer dentro de dois ou três anos, não havendo, portanto, reprovação.

Segundo a coordenadora pedagógica, a avaliação, no CBA, tem sido motivo de grande polêmica devido à quantidade de fichas que os professores devem preencher:

Aqui na escola as professoras têm um caderno comum onde fazem as anotações diárias.... um caderninho feito pela coordenação para a avaliação de cada aluno e uma ficha individual que é o resumo do caderninho (Entrevista - Coordenadora Pedagógica, set. 1990).

Além das anotações das professoras a secretaria da escola preenche uma ficha-padrão elaborada pela Secretaria Estadual de Educação, que relata a situação escolar do aluno, podendo ser usada no caso de transferência, como histórico escolar.

A escola "X" atende a uma clientela de 870 alunos, sendo 276 no turno matutino, 274 no vespertino, e 320 no noturno.

As vinte e seis turmas que compõem o corpo discente desta escola estão assim distribuídas:

TABELA III
COMPOSIÇÃO DAS TURMAS DA ESCOLA "X" - 1990

M A T U T I N O			V E S P E R T I N O			N O T U R N O		
CLASSES	ALUNOS	TURMAS	CLASSES	ALUNOS	TURMAS	CLASSES	ALUNOS	TURMAS
CBA I	35	1	CBA I	35	1	ED. INTEG.	245	6
CBA II	35	1	CBA II	60	2	PROJ. MINERVA	30	1
CBA III	57	2	CBA III	54	2	PROJ. BAIXO TEOR DE SUPLETIVIDADE	45	1
3a. SÉRIE	60	2	3a. SÉRIE	65	2	-	-	-
4a. SÉRIE	75	2	4a. SÉRIE	60	2	-	-	-
ESPECIAL	14	1	-	-	-	-	-	-
TOTAL	276	9		274	9		320	8
TOTAL GERAL: 870 alunos - 26 turmas								

Fonte: Secretaria da Escola, 1990.

O horário de aula na escola vai de segunda a sexta-feira, das 7 às 11 horas, no período matutino; das 13 às 17 horas, no vespertino; e das 19 às 22 horas, no noturno.

O corpo docente compõe-se de vinte e dois Professores PI, habilitados no Curso Técnico em Magistério e quatro Professores PII, habilitados em Curso Superior, dos quais nove atuam no turno matutino, nove, no vespertino e oito, no noturno. Alguns entraram no serviço público, mais recentemente, através de concurso, enquanto outros, mais antigos, por simples indicação.

As professoras do turno vespertino, no qual se realizou a pesquisa, dificilmente se reúnem. Nem na hora do recreio isto acontece, porque a sala da secretaria, onde se reuniam anteriormente, teve que ser transformada em consultório dentário, para atendimento dos alunos de seis a doze anos.

O fato de os professores não se reunirem prejudica a troca de experiências, a realização de atividades conjuntas, a oportunidade de auxílio nas dificuldades e dúvidas; prejudica, sobremaneira, o engajamento político e a articulação sindical. Esta escola dificilmente participa de movimentos reivindicatórios, para a melhoria do ensino e das condições de trabalho, junto ao Sindicato dos Trabalhadores da Educação.

A avaliação do desempenho dos professores do turno vespertino é feita pela coordenadora pedagógica da seguinte forma:

...avaliao o trabalho das professoras chamando os alunos e conversando com eles, ... olhando os cadernos na sala de aula, vendo os textos que os alunos escrevem e as professoras me chamam para ver e através de conversas com as professoras nos dias de planejamento (Entrevista - Coordenadora Pedagógica, set. 1990).

A população atendida pela escola "X" é procedente da região Noroeste de Goiânia, que compreende, entre outros bairros, Vila Mutirão I, II e III, Vila Finsocial e Jardim Curitiba, comparando-se à Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, quanto à violência. Segundo o jornal "O Popular" de 26.08.90:

A violência nesses bairros é atribuída à enorme quantidade de marginais que povoam suas ruas, principalmente por serem setores que nasceram de invasões e hoje são habitados por família de baixíssima renda e grande fluxo migratório.

Os alunos convivem, portanto, com alto índice de criminalidade, entorpecentes, furtos e outros problemas sociais.

Segundo o relatório da pesquisa realizada pelo Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública da Universidade Federal de Goiás⁽¹⁸⁾, no segundo semestre de 1989, a escola "X" possuía o maior número de crianças desnutridas da rede pública de ensino de Goiânia. De acordo com os dados apresentados por esta pesquisa,

...50% das crianças estão, no momento, em processo de desnutrição aguda e 60% das mesmas apresentam desnutrição crônica (ou seja, baixa estatura), mostrando que esta desnutrição vem de longas datas.

Entretanto o que mais chamou a atenção, na pesquisa mencionada, foi a análise da relação peso/altura, que mostra:

...79% das crianças mantém equilíbrio entre as duas medidas, o que significa que mesmo entre os desnutridos, alguns conseguiram fazer a "homeorrexia" ou encontrar um novo equilíbrio.

Tais dados indicam que as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, encontradas pelos alunos da escola "X", não podem ser atribuídas à sua desnutrição sem, antes, questionar o meio social ao qual pertencem e o sistema educacional que os atende.

(18) Artigo referente a este relatório foi publicado por PARADA, nos Cadernos de Saúde Coletiva, vol. 7. nº 9 e 10, dez. 1990.

2.2 - A Implantação do CBA na Escola

Segundo a diretora da escola "X", a implantação do CBA:

ocorreu naturalmente. Na escola já havia o pré-escolar e, em 1988, passou para Ciclo Básico de Alfabetização. Não houve nenhuma consulta prévia à escola quanto a implantação. Houve apenas recomendações, por parte da Delegacia Metropolitana, para que se escolhesse os melhores professores para as séries iniciais e orientações sobre a composição do módulo. (Entrevista - Diretora - set. 1990).

Na escola "X", a matrícula no CBA efetivou-se da seguinte forma:

TABELA IV
MATRÍCULA NO CBA DA ESCOLA "X" - 1988-1990

	1988	1989	1990
Matrícula	108	199	435
Transferidos	04	14	62
Evadidos	18	24	56
Retidos	-	-	-
Promovidos para 3a. Série	-	-	104

Fonte: Superintendência de Ensino Fundamental s/d.

Verifica-se que o dado de matrícula/1990 (435), fornecido pela Superintendência de Ensino Fundamental, difere muito do fornecido pela escola "X", já apresentado na Tabela III (total de alunos do CBA - 276). Segundo a SUPEF, estes dados são encaminhados pelas escolas.

As condições materiais da escola continuaram as mesmas, não havendo oferta de material pedagógico. Os livros de literatura infantil que existem, são emprestados pela Delegacia Metropolitana de Ensino, e devolvidos após o uso.

Já no início da coleta de dados, constatou-se que existe um distanciamento entre a "Proposta de Implantação" e a "Prática da Implantação" do CBA. A direção da escola "X" não participou do encontro realizado em novembro de 1987, desconhece os pressupostos teóricos que sustentam a proposta e, conseqüentemente, as mudanças pedagógicas nas quais estão envolvidos o seus quadros docente e discente.

A coordenadora pedagógica diz não ter informações sobre a implantação porque, na época, apesar de já trabalhar na escola, não estava envolvida com o CBA.

Não se percebe o envolvimento da escola, como um todo, no processo educativo. Este fato pode prejudicar o trabalho tanto da professora quanto dos alunos, pois, completado o CBA, os alunos continuarão o processo de aprendizagem com as professoras das séries seguintes, que, desconhecendo o caminho pelo qual vinha sendo construído o conhecimento sobre a leitura e a escrita, não compreenderão o trabalho da professora anterior.

O contato permanente com a escola permitiu identificar a preocupação das professoras alfabetizadoras com a opinião das professoras das séries posteriores. É comum que se

atribuam as dificuldades encontradas pelos alunos a "problemas de alfabetização" (principalmente no que se refere à leitura e à escrita), como se esse processo estivesse pronto e acabado ao término das duas primeiras séries do Ensino Fundamental e não fosse responsabilidade dos demais professores o aperfeiçoamento do leitor-escriptor nas séries seguintes.

De acordo com SILVA (1991, p.65),

A forma como a escola se organiza para executar um projeto é, sem dúvida, um fator decisivo para seu êxito não querendo com isso afirmar que ele depende só de fatores intra-escolares.

A diretora da escola "X" e a coordenadora pedagógica são unânimes em dizer que acreditam na proposta do CBA. Segundo a diretora, *a proposta do CBA é boa, o que falta é o preparo dos professores para executá-la.*

A coordenadora pedagógica não acreditava, inicialmente, na proposta; depois concluiu que ela funcionava e chegou a afirmar: *acho que onde o CBA não funciona a culpa é do professor que não entrosou com a proposta ou não teve treinamento.*

Após estudo avaliativo do CBA, em quatro escolas de São Paulo, SILVA (1991, p.65) conclui:

um trabalho de equipe bem estruturado, liderança, compromisso e competência do diretor e do coordenador pedagógico, um corpo docente disposto a se formar e a rever suas concepções e prática, um processo contínuo de formação são fundamentais para o sucesso do CBA.

Das quatro professoras que atuam no CBA, no turno vespertino, apenas uma participou do treinamento de uma semana oferecido em março de 1989; três participaram do treinamento de um dia em março de 1990; e uma não havia participado de treinamento algum até agosto de 1990, quando houve um encontro que durou um turno. Este foi o único treinamento pelo qual passaram a professora da sala pesquisada e a coordenadora pedagógica. Estes dados justificam a preocupação com o pouco conhecimento, por parte das professoras, do referencial teórico que norteia o CBA.

As professoras da escola "X" demonstraram insegurança por terem que abandonar o método tradicional, pelo qual aprenderam, e vinham ensinando a ler e a escrever, para incorporarem uma nova prática advinda de uma concepção de mundo, homem, sociedade, ensino, aprendizagem que não é a mesma concepção vigente no modelo social onde estão inseridas. Em outras palavras, elas se sentiam perdidas por deixarem o experienciado pelo novo, pelo não experimentado, pelo não conhecido.

Para que o professor consiga trabalhar dentro da proposta construtivista, é preciso, primeiro, que ele a conheça. Em segundo lugar, que modifique a concepção do sujeito da aprendizagem, e isso não é simples: é exigir a transformação do papel social do educador em uma sociedade que não modificou sua maneira de ver-se a si mesma.

Pedir a um professor que atue de maneira construtiva, é pedir-lhe algo que conflite com o conjunto da instituição escolar, com o país, com a sociedade. Portanto os professores, assim como os alunos, passam por momentos de conflitos e de desestruturação e, nesses momentos, necessitam particularmente de ajuda teórico-prática para poder continuar. Trata-se de uma mudança profunda que não se dá a curto prazo, nem espontaneamente.

No caso da escola em questão, o auxílio mais próximo e imediato para as professoras seria o da coordenadora pedagógica; esta, porém, recebeu seu primeiro treinamento em 28.08.90, e afirma:

Antes, eu não tinha nenhuma informação sobre o CBA a não ser o que foi veiculado pela televisão ou algum artigo em revistas, como Nova Escola.

De acordo com AMBROSETTI (1990, p.68),

A percepção da inadequação do próprio trabalho, aliada à frustração que atinge o professor com o fracasso escolar de seus alunos, criam predisposição para a mudança mas não as condições para levá-la a efeito.

Na verdade, a implantação do CBA, em Goiás, caracteriza-se pela falta de um programa efetivo de orientação técnico-pedagógica capaz de oferecer aos professores a fundamentação teórica e metodológica, que lhes permita superar as dificuldades do seu dia-a-dia na sala de aula.

ROCHA (1990, p.26) conclui, também, em sua monografia a respeito do CBA em Goiás, que:

Mesmo de posse de uma proposta publicada e divulgada a mesma parece pouco estudada e muito mal entendida por quem tem responsabilidade de executá-la.

A descontinuidade nos quadros técnicos dos órgãos centrais, que passam por mudanças a cada troca de governo, tem contribuído para a ausência de um sistema de supervisão e orientação, preparado para atuar como instância facilitadora do trabalho pedagógico.

A política de aperfeiçoamento tem-se dado por intervenção esporádica e descontínua, incapaz de provocar mudanças na prática pedagógica dos professores. Os pequenos avanços observados, portanto, não decorrem de uma nova abordagem teórica e metodológica, e não configuram a reformulação das formas tradicionais de trabalho docente.

Assume-se com SILVA (1991) que, para se conseguir êxito numa proposta educacional, além da adesão de todos os segmentos da sociedade (organismos governamentais, sociedade civil e comunidade escolar), é fundamental investir na formação e aperfeiçoamento do profissional, não se restringindo a cursos esporádicos e sem continuidade como os que têm sido realizados pela Secretaria da Educação.

Nesse sentido, são necessárias intervenções sistematicamente planejadas, que possibilitem a formação

permanente e a constante reflexão sobre a prática pedagógica vivenciada, bem como sobre a teoria que a sustenta. É imprescindível também considerar certas condições como jornada de trabalho, salário do professor e situação de vida dos alunos; situação esta que, mesmo fora da esfera interna da escola, reflete diretamente nela.

2.3 - O Cenário e os Atores

Para objeto de estudo dessa pesquisa, foi escolhida uma classe que já se encontra no segundo ano de escolarização dentro da Proposta do CBA.

Foram dois os motivos que levaram à escolha dessa classe de CBA-II:

1o.) o fato de ter sido campo de estágio para alunas do curso de Magistério, orientadas pela pesquisadora, o que amenizava a dificuldade de estabelecer contato com o campo a ser observado;

2o.) supunha-se, de acordo com observações assistemáticas anteriores, encontrar ali alunos produzindo textos escritos.

A classe, que funciona no turno vespertino, teve sua rotina pedagógica acompanhada diariamente, durante três meses.

2.3.1 - O Cenário

A sala que abriga os alunos estudados fica no corredor principal da escola. É ampla, arejada, com três vidraças grandes à esquerda, e uma porta à direita de quem entra. O piso é em cimento verde e as paredes são brancas barradas de azul. O teto é forrado de madeira e pintado de branco. A iluminação elétrica é adequada. Este pavilhão, ao contrário dos outros dois, não fica prejudicado pelo sol.

À frente das carteiras (tipo universitário), está o quadro-de-giz, em boa condição de uso, a mesa da professora e o filtro.

Nas paredes, há cartazes com as letras do alfabeto, com os numerais e com o tema "família". Há papel pardo contendo as histórias: "Patrulha Ecológica", de Maria Dinorah, e "Os Dedos do Zezinho", de Isabel Vieira de Serpa; e a letra da música: "Galinho". Há, ainda, mural de palavras, tarefas feitas pelas crianças, tabuadas de adição e subtração com o numeral 2, fichas com gravuras, nomes de animais e objetos, um mural de rótulos completando o "ambiente alfabetizador".

No fundo da sala, estão dois armários de aço em bom estado de conservação, que servem para guardar o material pedagógico da professora e os cadernos dos alunos.

Os alunos do CBA-II chegam entre doze e trinta e doze e quarenta, acompanhados pelas mães, pelos irmãos mais

velhos ou pelos primos; poucos vêm sozinhos, naturalmente os maiores. Colocam seus livros junto às árvores do pátio e brincam de balançar nos galhos mais baixos.

Às treze horas bate o sino, os alunos correm e fazem fila no corredor coberto, junto à porta da sala de aula: uma de meninos e outra de meninas. Segundo a professora, *entra primeiro a que estiver mais comportada*. Segundo os alunos, *a fila das meninas sempre entra primeiro*.

Os alunos entram na sala seguidos pela professora, guardam as pastas, ficam em pé, fazem uma oração, usualmente o Pai-Nosso, cantam uma música e sentam-se para o início da aula.

Nem sempre a chamada é feita no início da aula e em voz alta. A professora, no entanto, pergunta aos alunos que faltam muito às aulas o porquê de estarem faltando, e diz: *não pode ficar faltando assim não*.

A professora manda bilhete aos pais quando os alunos estão faltando muito às aulas. Os bilhetes, geralmente, voltam sem assinatura ou assinados pelos irmãos dos alunos, tentando imitar a assinatura dos pais.

Os alunos dizem que faltam por estarem doentes, por irem com o pai para o trabalho, por doença da mãe, ou porque têm que trabalhar. Entretanto os pais contradizem estas informações afirmando que os filhos saem de casa todos os dias para ir à aula.

Dando continuidade à aula, a professora recolhe a tarefa de casa, se tiver, distribui os cadernos chamando o nome de cada aluno, e coloca no quadro-de-giz o cabeçalho (nome da escola, local, data, série, nome do aluno) e as atividades a serem realizadas.

Os cadernos dos alunos são guardados na própria sala de aula pela professora, que os recolhe e distribui conforme a disciplina a ser ministrada. Há, com isso, por um lado, atraso no início da aula, mas, por outro, fica garantido o caderno de cada um, todos os dias. Os lápis ficam com os alunos e causam problemas, pois nunca estão nas pastas, servindo isso de pretexto para alguns não fazerem os exercícios. A reclamação: *Tia, não tenho lápis* deixa a professora impaciente, porque ela já emprestou praticamente todos os lápis disponíveis e não os teve de volta.

As aulas são iniciadas, quase sempre, sem uma conversa prévia entre a professora e os alunos. Frequentemente, o primeiro conteúdo estudado é Português, que costuma ocupar todo o período anterior ao recreio, ou seja, das treze às quinze horas. No segundo período, das quinze e trinta às dezessete horas, os alunos estudam Matemática. Muito raramente, são dadas as aulas de Ciências e Estudos Sociais.

A merenda escolar, necessária por causa da ampla jornada de trabalho na escola, é insuficiente. Como a

distribuição para as unidades escolares não acompanha o calendário de aula, no final de março, dia 26, quando foi iniciada a coleta de dados, não havia merenda. No mês seguinte, abril, a escola recebeu alguns gêneros que não foram suficientes para chegar ao mês de maio. Daí em diante, deu-se continuidade às campanhas, iniciadas no começo do ano letivo, de arrecadação de gêneros e/ou dinheiro para a improvisação de lanches até o final do semestre.

Essas coletas, além de insatisfatórias devido ao baixo poder aquisitivo dos alunos, prejudicam o andamento das aulas, interrompidas pelas merendeiras que pedem verduras, ovos ou dinheiro, dizendo muitas vezes que *só vai lanchar quem trazer a contribuição*. Ao que os alunos respondem dizendo que as mães não os deixam levar dinheiro porque quem se apodera dele é a diretora e as merendeiras. Esse lanche, quando existe, é servido vinte minutos antes do recreio, na própria sala de aula.

Outras interrupções são feitas: pela coordenadora de turno, para cobrar a caixa escolar e o exame médico, ou por questões disciplinares; pela professora de Educação Física, para pesar e medir as crianças; pelas odontólogas, para o atendimento odontológico; pela coordenadora do programa de saúde, para o "bochecho" com flúor às quartas-feiras; pela secretária geral por questões administrativas. Às vezes, várias interrupções ocorrem em uma só aula, como pode ser exemplificado:

A professora começa a aula propriamente dita às 13:30 hs. Às 13:40, entra uma funcionária da secretaria para receber o exame médico; às 14:00 hs, entra a coordenadora de turno; às 14:15, entra a merendeira; às 14:27, a coordenadora de turno chama a professora à porta; às 14:36, a secretária chama a professora à porta; às 15:35, a coordenadora de programa chama os alunos para o "bochecho" com flúor...

(Prot. nº 06 de 04.04.90)

Neste dia, as atividades pedagógicas foram interrompidas seis vezes em um período de duas horas e vinte minutos. A duração das interrupções foi variável, mas, por menores que tenham sido, as interrupções não deixaram de desviar a atenção dos alunos do objeto de estudo, causando-lhes prejuízo quanto ao tempo que poderiam ter para interagir com este objeto.

Na metade do período escolar ocorre o recreio, com duração de trinta minutos. Durante o recreio, os alunos brincam de correr, compram pipoca e picolé através das frestas do portão, conversam sentados no banco do corredor ou sob as sombras das árvores do pátio, brincam nos brinquedos fixos ou apenas descansam. A coordenadora de turno permanece no pátio durante todo o recreio, porém não há nesse período brincadeira dirigida. Terminado o recreio os alunos tomam água, lavam as mãos e retornam à sala de aula sem formar fila.

Enfim, as aulas terminam às dezessete horas. Não é raro os alunos ficarem retidos nas salas de aula por mais cinco ou dez minutos (saindo primeiro os alunos que já terminaram as atividades e que melhor se comportaram), enquanto os irmãos

aguardam na porta. Outro motivo do atraso na saída decorre do desaparecimento de objetos (lápiz, borracha, apontador, caixa de lápis de cor, camiseta), que não aparecem apesar das punições e das "revistas" feitas pela professora nas pastas dos alunos.

2.3.2 - A Professora

A professora do CBA-II 33 anos, é solteira, mora com a mãe e a irmã em uma casa próxima à escola. Coursou o Técnico em Contabilidade e, só depois que começou a lecionar, fez o Magistério na Escola Técnica de Campinas, no período noturno. Atualmente, cursa Teologia.

Foi admitida na rede pública estadual em 1985 e sua função atual é P-I. Além da turma de CBA-II, a professora trabalha com uma turma de 5a. série, lecionando Português em uma escola estadual no bairro Finsocial. Embora não seja habilitada na área, essas aulas de Português lhe foram concedidas por falta de professor naquele bairro e por já trabalhar na escola. É comum o déficit de professores na rede estadual, principalmente nos bairros periféricos e no período noturno.

Seu sonho é trabalhar na alfabetização de indígenas, mas afirma que *para isso tem que estudar lingüística*. Este propósito surgiu a partir das experiências com a alfabetização de indígenas no Amazonas e no Pantanal Matogrossense, com os quais conviveu em uma aldeia durante quinze dias, através de movimentos da Igreja de Cristo, à qual pertence.

A professora afirma: *eu não queria ser professora de jeito nenhum e foi por isso que fiz Contabilidade, mas hoje já me acostumei e até gosto.*

Ela é assídua, pontual, e utiliza bem o tempo na transmissão dos conteúdos escolares, indicando seu compromisso com os alunos. Demonstra querer ensinar aos alunos ler e escrever. Parece acreditar neles. É, em alguns momentos, compreensiva e carinhosa, apesar de seu comportamento fechado e sério.

Quanto ao CBA, afirma: *a proposta do CBA é válida, mas para ela funcionar vai depender do nível dos alunos.* Ao mesmo tempo, demonstra insegurança no seu trabalho dizendo:

não tenho com quem contar, sinto falta de treinamento, de acompanhamento e retorno desse acompanhamento. Os treinamentos são muito rápidos e pouco freqüentes, são muitas apostilas e poucas explicações.

Falta-lhe, portanto, suporte teórico para alcançar seus objetivos. Sua prática é tradicional, a despeito de sua boa vontade e do seu pretenso discurso interacionista.

2.3.3 - Os Alunos

Dos trinta e cinco alunos registrados no diário de classe, quatro já não freqüentavam a escola, quando foi iniciada a coleta de dados. Dois transferiram-se logo após o início da coleta, devido à dificuldade de transporte. Suas mães resolveram

transferi-los da escola após um acidente no terminal rodoviário, quando um aluno faleceu após ter sido pisoteado.

TABELA V
ALUNOS DO CBA II SEGUNDO IDADE E SEXO

IDADE	S E X O		TOTAL
	MASCULINO	FEMININO	
7	3	2	5
8	7	2	9
9	3	1	4
10	3	0	3
11	1	3	4
12	1	1	2
13	2	0	2
TOTAL	20	9	29

Do total de vinte nove alunos, vinte pertencem ao sexo masculino. A faixa etária oscila entre sete e treze anos, sendo que quatorze alunos se encontram entre sete e oito anos, ou seja, estão na idade adequada à série escolar. Os outros quinze têm nove anos ou mais. Portanto, mais da metade dos alunos desta turma apresentam inadequação entre sua idade e a série cursada.

Como os demais alunos da escola, estes também são procedentes das camadas populares, vivem em bairros periféricos, seus pais trabalham em sub-empregos e percebem baixos salários.

TABELA VI
PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS DO CBA II

PROFISSÃO	Nº DE PAIS	PROFISSÃO	Nº DE MÃES
Pequeno comerciante	3	Do lar	10
Pedreiro	3	Doméstica	1
Mecânico	3	Lavadeira	3
Vigia noturno	3	Costureira	2
Carpinteiro	2	Gari	2
Vendedor	2	Porteiro-servente	1
Gari	2	Coz. Restaurante	1
Motorista	1	Sacoleira	1
Carregador	1	Agente de saúde	1
Cobrador de ônibus	1	Cabeleireira	1
Porteiro servente	1		
sem dados	7	sem dados	6
T O T A L:	29		29

Fonte: Entrevista com os pais (19)

Os dados sobre a profissão dos pais dos alunos permitem afirmar que seu poder aquisitivo é baixo, assim como o seu nível sócio-econômico-cultural.

(19) Estes dados foram colhidos em entrevista após uma reunião marcada pela professora na escola. As mães dos alunos comparecem mais à escola do que os pais.

TABELA VII

ESCOLARIDADE DOS PAIS DO ALUNOS DO CBA II

NÍVEIS DE ESCOLARIDADE	PAI	MÃE	TOTAL
Analfabetos	2	2	4
Primeiro Grau incompleto (1a. Fase)	8	6	14
Primeiro Grau completo (1a. Fase)	2	3	5
Primeiro Grau incompleto (2a. Fase)	1	5	6
Primeiro Grau completo (2a. Fase)	4	3	7
Segundo Grau incompleto	0	0	0
Segundo Grau completo	1	0	1
Curso Superior	0	0	0
Sem dados	11	10	21
TOTAL GERAL:	29	29	58

Fonte: Entrevista com os pais

De acordo com os dados acima, percebe-se que o nível de escolarização dos pais dos alunos é baixo, considerando que apenas um cursou o Segundo Grau e quatro deles são analfabetos. Certamente, a aprendizagem de seus filhos não decorre do seu nível de escolarização, mas este dado é significativo na reflexão sobre a importância do papel que a escola exerce para esses alunos, pois é na escola que se dá a sua maior interação com a leitura e com a escrita, uma vez que os pais não fazem uso frequente das mesmas no seu cotidiano.

3 - DA TEORIA À PRÁTICA: O DIA-A-DIA DA SALA DE AULA

As recentes pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, no que diz respeito à linguagem escrita, tais como Psicologia, Sociologia, Antropologia, Linguística e outras têm contribuído para a compreensão de que toda prática educacional implica em uma teoria que a fundamenta. Supõe uma visão de mundo, uma teoria do conhecimento, uma concepção de educação, que conduz a uma opção metodológica.

Os modelos de alfabetização, por sua vez, estão sempre alicerçados numa concepção epistemológica de linguagem, isto é, na definição de sua natureza, de suas características formais, de suas funções e do papel que ela, a linguagem, desempenha na construção dos conhecimentos.

A mudança na prática pedagógica do ensino da leitura e da escrita requer uma revisão de postura, sobretudo com relação à linguagem, à leitura e à aprendizagem.

A concepção de aprendizagem da leitura e da escrita, adotada pelo professor, é que vai determinar sua intervenção pedagógica.

Se a aprendizagem da leitura e da escrita for concebida como decodificação/codificação, como um meio de transcrever unidades sonoras em unidades gráficas, colocar-se-ão em primeiro plano a discriminação perceptiva (visual e auditiva) e a habilidade motora.

As atividades que propõem a aquisição da leitura e da escrita concentrar-se-ão em exercícios de discriminação perceptiva e de traçado, sem jamais questionarem a natureza da língua escrita.

As "dificuldades de aprendizagem" serão avaliadas de acordo com as discriminações entre formas visuais e formas auditivas próximas e do desenho destas formas gráficas.

Em oposição à noção de imitação proposta pelos behavioristas, Chomsky assinala, em sua concepção sobre a linguagem, a "criatividade", ou seja,

uma vez exposta a um pequeno conjunto de dados lingüísticos a criança descobre a teoria de sua língua, desenvolvendo e testando hipóteses sobre as regularidades deste conjunto de dados (CHOMSKY, 1965 apud BRAGGIO, 1992 p.18).

Assim, a criança não imita um modelo, mas dá novas interpretações às demonstrações do ambiente. Portanto a aquisição da linguagem é vista como um processo ativo de criação construtiva.

Percebe-se então uma mudança de foco: o que predomina no paradigma racionalista chomskyano é o sujeito e sua atividade mental e não o objeto, como no paradigma empiricista.

Nesta perspectiva, o foco de análise é o sujeito, todavia este sujeito e a linguagem ainda são abstraídos do contexto sócio-histórico que lhes dá origem.

Por contraditório que pareça, a mesma teoria que rompe com a psicologia behaviorista e com a influência desta na lingüística, assumindo o homem enquanto ser racional, deixa permanecer em si mesma alguns pressupostos passíveis de crítica.

Segundo BRAGGIO (1992 p.20), critica-se em Chomsky (teoria-padrão):

- o seu compromisso com a "autonomia" da sintaxe, isto é, a concepção de que a estrutura sintática das línguas pode ser descrita sem se recorrer a considerações semânticas e da predominância da gramática (sintaxe, fonologia, morfologia) sobre os demais componentes da língua, já que "a gramática é melhor formulada como um estudo contido em si mesmo, independente da semântica" (Chomsky, 1957), (embora atenua sua posição em 1965, quando afirma que "qualquer tentativa para delimitar estes domínios [gramática/semântica] deve certamente ser bastante cautelosa");
- a sua concepção de sistema abstrato e de sua descrição da linguagem sem referência explícita ao seu caráter sócio-histórico, na crença do "falante/ouvinte-ideal" e das comunidades homogêneas de fala, o que de certa forma implica na sua concepção dicotômica de competência ideal/universal - portanto, não admitindo variabilidade lingüística e uso da língua nos diferentes contextos - e desempenho residual, este sim passível de variação;
- a sua concepção de estrutura lingüística inata e sua concomitante postura sobre o caráter universal da linguagem, o que também implica numa competência universal e uma teoria geral da gramática para dar conta desta competência.

Observa-se, portanto, que a linguagem é vista ainda, neste enfoque, como um sistema fechado, autônomo, abstraído de seu contexto sócio-histórico de produção, podendo ser percebido como modelo ideal/universal onde prevalece o componente sintático sobre o semântico, ou seja, prevalece a forma em detrimento do significado.

A aquisição da linguagem é entendida, nesta postura, como um fenômeno próprio da espécie, que já nasce programada biologicamente para adquiri-la, bastando, para isso, que seja exposta a um conjunto delimitado de dados lingüísticos. Percebe-se, nesta abordagem, à maneira do empirismo, uma separação distinta entre sujeito e objeto do conhecimento, mesmo considerando que o sujeito seja o foco de análise.

A sociedade e o homem são abstratos e idealisticamente concebidos nesta perspectiva. O homem, embora visto como ser ativo, é entendido isoladamente da sociedade. Possui capacidade para criar, porém, numa sociedade já estabelecida, ele não atua para transformar, mas para ajustar-se a ela, que é entendida como estática, homogênea, vazia de luta de classes e valores antagônicos.

Ao contrário, se a aprendizagem da leitura e da escrita for concebida como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, tornar-se-á necessária a compreensão da natureza desse sistema, assim como o processo de sua aquisição pelo sujeito.

As atividades propostas para a aprendizagem da leitura e da escrita deverão permitir que a criança compreenda por que certos elementos essenciais à comunicação oral, como por exemplo a entonação, não são retidos na representação gráfica; propiciar conflitos cognitivos que permitam progressos no desenvolvimento da aprendizagem; permitir que os "erros construtivos" façam parte do processo de aquisição da língua; possibilitar a compreensão de que *a relação entre língua escrita e língua falada é fonética em uns poucos casos e arbitrária em outros* (LEMLE, 1991 p.60).

Dessa forma, o aprendiz será percebido como sujeito de sua aprendizagem, que se dá na interação com a leitura e com a escrita, *objeto sócio-cultural com o qual só pode relacionar-se através da mediação de usuários informantes* (WEIZ, 1990 p.39).

No que se refere a esta pesquisa, pode-se verificar a ênfase dada ao processo de alfabetização na ação pedagógica, que será apresentada a seguir, de maneira descritiva/analítica.

LEITURA

A leitura é um processo no qual o pensamento e a linguagem estão envolvidos em contínuas transações, quando o leitor busca obter sentido a partir do texto impresso (GOODMAN 1987, p.11).

No CBA-II, a leitura é trabalhada coletivamente, através de textos escritos no quadro-de-giz, elaborados pela

professora com alguma participação oral dos alunos; através de letras de músicas infantis, de textos de cartilhas escolhidos pela professora, ou de textos (também de cartilhas) que os alunos trazem de casa.

Na tentativa de adequar estes textos à realidade sócio-cultural dos alunos, a professora costuma fazer adaptações, trocando os nomes dos personagens pelos nomes dos alunos da classe, o que continua sendo uma situação artificial.

Sem coerência ou significado, estes escritos servem de pretexto para uma leitura em que a professora faz a primeira voz, apontando as palavras com uma régua, e os alunos, um coro repetitivo, não pressupondo, necessariamente, a compreensão do que está sendo lido, caracterizando-se a preocupação com a memorização.

A descrição a seguir é típica das aulas de leitura: Os alunos e a professora lêem uma poesia escrita no quadro-de-giz várias vezes em conjunto, em seguida ela pede a um dos alunos que leia individualmente; ele não consegue. Pede a uma aluna, ela lê a primeira estrofe e não consegue continuar, demonstrando não ter memorizado o restante do texto. A professora pede, então, a um terceiro aluno que leia; ele lê também a primeira parte e é interrompido por uma auxiliar da secretaria que vem receber a taxa do exame médico. A leitura do aluno é esquecida. A professora continua a aula mostrando no quadro-de-giz as palavras que fazem rima.

Ao contrário do que acontece na resolução dos exercícios, na leitura, a ênfase é dada às atividades coletivas, não permitindo à professora perceber, com clareza, o grau de compreensão e de dificuldade dos alunos quando lêem.

O contato dos alunos com livros, como portadores de texto, é tão pequeno que eles pedem à professora o livro de Matemática⁽²⁰⁾ para ser lido em casa. A professora atende aos alunos e afirma que faz falta o livro de Português, que não se adota no CBA.

Durante o período de observação, os alunos manusearam livros de histórias somente duas vezes, sendo que, em uma delas, estavam na classe apenas os alunos que não participariam da quadrilha na festa junina. Isto significa que, durante o período observado, apenas uma vez todos os alunos fizeram leitura em livros.

Nas aulas em que trabalha com livros de história, a professora agrega os alunos em grupos de dois ou três, distribui os livros, que não são muitos, e pede que leiam silenciosamente por alguns minutos. Em uma das aulas, acompanha a leitura nos grupos, determinando o trecho que cada um deve ler. Na outra aula, sorteia alguns alunos para lerem individualmente, em voz alta, um pedacinho da história para os colegas. Eles gostam da

(20) "O Cruzado na Matemática Hoje". Arnaldo Niskier e Beatriz Helena Magno. 1ª Série. 2ª ed. Bloch, RJ, 1986.

atividade e querem continuar lendo, o que pode ser demonstrado pelas falas: *Tia, deixa eu; Tia, eu não li; Tia, eu também quero ler*. No entanto somente quatro alunos são chamados para ler e a professora encerra a aula de leitura dizendo que estão *bagunçando demais* (a duração desta atividade foi de uma hora e meia). Em seguida, passa o texto, "A Banda", no quadro-de-giz para os alunos lerem e copiarem. Logo depois, copiam as famílias silábicas: *ba-be-bi-bo-bu, da-de-di-do-du, an-en-in-on-un*.

Diante desta atitude, pode-se inferir que a professora não considera o contato dos alunos com os livros de história infantil como um ato de leitura. Para assegurar este momento de aprendizagem, coloca no quadro-de-giz um outro texto, que nada tem a ver com a leitura anterior e traz consigo o objetivo de fixar as famílias silábicas. Isso demonstra que a professora não conseguiu, ainda, modificar sua concepção sobre a natureza da linguagem e aprendizagem da leitura e da escrita.

Nessas oportunidades de contato com os livros de histórias, observa-se nos alunos grande interesse pela leitura, curiosidade por saber o que está escrito nos livros e vontade de aprender a ler. Pedem ajuda à professora; tentam identificar palavras, ler gravuras, juntar letras; observam os colegas que conseguem ler perto deles, e até solicitam à pesquisadora: *tia, no recreio você me ensina a ler?*

Entre os alunos da classe, os mais velhos são os que mais demonstram ansiedade por dominar a leitura, dizendo: *eu*

queria era aprender a ler; a gente tem que esforçar senão não aprende (aluno de treze anos que não consegue identificar palavra alguma nos textos).

A motivação dos alunos em relação à leitura é percebida, também, na leitura individual, atividade raramente realizada. O relato a seguir exemplifica tal consideração: em uma das aulas, a professora sorteia oito alunos para lerem um texto escrito no quadro-de-giz. Entre os que não foram sorteados alguns, insistem em ler também. Ao que a professora responde: *na próxima vez, vocês vão ler. Peguem os cadernos e copiem o texto.*

Verifica-se que, a despeito do interesse demonstrado, os alunos não conseguem sensibilizar a professora para que esse tipo de atividade seja realizado com mais frequência, envolvendo toda a turma.

A ausência de significado dos textos lidos em sala de aula dificulta possíveis interpretações, o que pode ser constatado pelo exemplo a seguir:

Goiânia, 11 de junho de 1990

Leitura:

O chapéu de Leonardo

cha - che - chi - cho - chu - ch
pa - pe - pi - po - pu - p p

*O sítio se chama Bicholândia.
A cachorra Pichocho e seus dois
cachorrinhos vieram latindo abanando o rabo.
Todos entraram na casa.
Logo chegou Leonardo para visitar
Fábio.
Ele é filho de Seu Chico, o caseiro.
O menino levou seu chapéu novo de
palha.
Pendurou-o na chave da porta e foram
tomar chocolate com bolachas
Ao sair, Leonardo não o achou mais
ali.
O chapéu caíra no chão e os dois
cãozinhos divertiram-se a valer !
- Puxa você ...
- Puxo eu ...*

1. Marque a resposta certa:

- () Pichocho é a gata.
- () Pichocho é a pata.
- () Pichocho é a cachorra.

2. Responda:

- a) Por que o sítio se chama Bicholândia ?
- b) Como os cães recebem as pessoas ?

A seqüência das frases, o que se denomina impropriamente de texto, não permite aos alunos a elaboração de respostas interpretativas, pois não há coerência entre elas. Por exemplo, a frase *o sítio se chama Bicholândia* nada tem em comum com a frase seguinte, e muito menos contém elementos suficientes para que se responda à questão: Por que o sítio se chama Bicholândia? Para esta questão, não há resposta no texto.

Observe as três frases seguintes:

A cachorra Pichochó e seus dois cachorrinhos vieram latindo e abanando o rabo.

Todos entraram na casa.

Logo chegou Leonardo para visitar Fábio.

Através delas, verifica-se que, primeiro, os cachorros vieram latindo, depois, todos entraram em casa e só então é que chegou o visitante. Não há sequer uma seqüência lógica dos fatos. A cachorra Pichochó e seus dois cachorrinhos vieram latindo e abanando o rabo para quem? Quem entrou na casa?

O outro problema de interpretação estaria na frase seguinte: *Ele é filho de Seu Chico, o caseiro.* Quem é filho de Seu Chico? Leonardo ou Fábio?

Observa-se que há, por parte da professora, a intenção de produzir textos para leitura em sala de aula, junto com os alunos. Após uma discussão sobre o tema Saúde, os alunos falam e a professora registra o seguinte "texto" no quadro-de-giz.

Leitura

A saúde é muito boa.

Devemos tomar vitaminas para ficar forte.

A gente tem que se alimentar bem para ter saúde.

A saúde dá coragem para a gente trabalhar.

Quando temos saúde a gente cresce.

(Caderno de aluno, 28 de março de 1990)

Os aspectos constitutivos do texto⁽²¹⁾ não são contemplados nesta e em outras produções coletivas dos alunos no quadro-de-giz, dificultando o entendimento e uma possível construção do próprio texto, independente do auxílio de outros.

As descobertas atuais têm evidenciado a importância de se colocar a criança, desde o início da alfabetização, em contato com a língua escrita, para que ela possa entender como a fala está representada na escrita, e para que possa construir um sistema de representação da língua. Entretanto pode-se perceber, a partir dos dados coletados e antes descritos, que a sistematização de uma prática educativa calcada nestes pressupostos ainda está por ser feita.

(21) Aspectos constitutivos do texto segundo DE BEAUGRAND e DRESSLER 1983, *apud* BRAGGIO, 1992, p:47:

Coesão - é manifestada pelos conectivos, preposições, advérbios etc., que dão unidade ao texto.

Coerência - são as relações lógicas do texto.

Intencionalidade - é a contribuição feita pelo produtor para que o leitor perceba o objetivo do texto.

Aceitabilidade - é o reconhecimento de que o texto terá algum significado para o leitor.

Informatividade - é a informação de um determinado conteúdo sem o que o texto não despertará o interesse por parte do leitor

Situacionalidade - padrão que representa a adequação social do texto.

Intertextualidade - a utilização e compreensão de um texto depende do conhecimento de outros textos.

Para alfabetizar - ensinar a língua materna na sua variedade escrita - o professor precisa, além do domínio oral e escrito das estruturas da língua, de um conhecimento considerável de outras áreas, para estar atento aos conflitos sociais e psicológicos em sala de aula, causados pelas diferenças individuais e/ou regionais e para saber como resolvê-los. Isso implica no redimensionamento dos cursos de formação de professor, apontando para uma formação profissional, ampla, voltada para as questões que influenciam o cotidiano da sala de aula.

Hoje, não se tem, ainda, uma resposta convincente para algumas questões cruciais, como a de um aluno de 13 anos que repete, pela quarta vez, a série de alfabetização:

Tia, eu acho que não vou aprender a ler mais não, porque esse tanto de tempo que eu estou na escola e não aprendi até hoje. Por quê, hein? Eu quero aprender, nem que eu tenha que voltar pro pré. (Prot. nº 21 de 16.05.90)

ESCRITA

Adquirir a linguagem escrita é

um processo ativo de procura do significado guiado pela necessidade de comunicação, necessidade esta preenchida pelos papéis sociais que a língua escrita pode desempenhar nas sociedades letradas (GOODMAN 1976, apud BRAGGIO, 1992 p.58).

Na turma observada, a escrita é trabalhada através de produções de textos livres, produções de textos com temas

sugeridos e, mais raramente, produções escritas a partir de alguma história lida pela professora. Utilizam-se também cópias de textos de cartilhas, pequenas poesias, músicas infantis escolhidas pelos alunos, listas de palavras e exercícios.

Para propor a produção de textos livres, a professora entrega aos alunos folhas em branco e pede que escrevam uma "linda história". Os alunos demonstram dificuldades neste tipo de produção, devolvendo para a professora as folhas apenas com a escrita de seu próprio nome, ou então, com alguns desenhos, com qualquer palavra copiada de tarefas anteriores ou dos cartazes da sala.

As dificuldades encontradas pelos alunos decorrem do fato de não terem ainda compreendido o processo de produção da escrita e da falta de diálogo (na relação de ensino), com objetivo de fornecer argumentos, informações, idéias que possam ser desenvolvidas na produção dos textos. Os alunos precisam escrever, mas não sabem o quê e nem como escrever. Pede-se que escrevam uma história mas não se oferece nenhuma informação que lhes permita depreender a estrutura de uma história.

Grande parte dos alunos não consegue fazer a passagem dos textos espontâneos em que é privilegiada a intenção de comunicação, para a escrita ortográfica, que é a maneira formal de escrever as palavras para que a interação seja completa.

Como a maioria não escreve "uma linda história", a professora dá continuidade à aula, pedindo que falem algumas frases, que ela escreve no quadro e os alunos copiam em seus cadernos. Estas frases, desarticuladas, servem para a leitura coletiva e para os exercícios. A leitura deste tipo de texto, em geral, não agrada aos alunos, levando-os, muitas vezes, a proporem à professora que passe logo para os exercícios. A professora explica que devem ler primeiro, para depois saberem como responder.

Em uma única ocasião, a professora solicitou que os alunos escrevessem uma nova versão de seus textos. Nesse contexto, a produção espontânea dos alunos não é trabalhada de maneira sistemática em sala de aula.

Constata-se, portanto, não haver preocupação, por parte da professora, em recolher a produção espontânea, dando maior importância aos textos que os alunos copiam do quadro-de-giz. Estes são recolhidos e arquivados ou ficam registrados nos cadernos de tarefas, aqueles, não.

Apoiando-se, possivelmente, na idéia de que os erros não devem ser ressaltados, a professora chega ao extremo de não trabalhar construtivamente esses erros. Os textos produzidos pelos alunos não são utilizados para o estudo da ortografia. Não há controle, por parte da professora, sobre as dificuldades que os alunos estão vivenciando, demonstrando que a programação das aulas não supõe estas dificuldades.

A produção de textos livres dos alunos constitui-se em rico objeto de análise e reflexão, se utilizada pelos professores, sobretudo pelos alfabetizadores. Nesse tipo de produção, os alunos têm oportunidade de fazer uso do conhecimento que já possuem da língua escrita, na sua interação com ela, dentro e fora do contexto escolar.

A produção escrita do aluno, além de permitir à professora uma avaliação de seu trabalho pedagógico, seria um excelente norteador para o planejamento das atividades escolares. Analisando essa produção, a professora perceberia os aspectos que deveriam ser melhor trabalhados, as dificuldades vivenciadas, podendo dar ao aluno um retorno de sua própria escrita, permitindo-lhe avançar.

Do enunciado de uma atividade do livro de Matemática "Desenhe uma dúzia de caquis", surge o tema para a construção de um texto. Supondo que esta fruta não faça parte do cotidiano de seus alunos, a professora, após ler este enunciado, vai ao quadro-de-giz e desenha um caqui dizendo: *olhem aqui o que é um caqui. Parece um tomate daqueles grandes.* Os alunos nada dizem e a professora acrescenta: *um dia vou comprar um caqui e trazer para vocês verem.*

No dia seguinte a professora diz: *hoje vocês vão ter como tema da aula o caqui.* Retira de uma sacola alguns caquis, pede a uma aluna que vá lavá-los; reparte a fruta em fatias, coloca na tampa de uma caixa, como se fosse uma bandeja

e serve aos alunos. Todos retiram uma fatia, experimentam e muitos dizem que não gostaram, mas, mesmo assim, retiram outra fatia quando a bandeja passa novamente. A professora espera que os alunos comam e pergunta: *Comeram ? , Gostaram ?* Eles não respondem. A professora distribui uma folha e pede que desenhem um caqui e escrevam se gostaram ou não. Os alunos desenham e tentam escrever; poucos conseguem.

Em seguida, a professora pede aos alunos que ditem uma frase das que escreveram e vai registrando no quadro-de-giz. Todos ditam a frase, mesmo aqueles que não conseguiram escrever. As frases ditadas seguem, mais ou menos, a mesma estrutura: *O caqui é da mamãe, O caqui é da titia, A titia comprou o caqui, O caqui é meu.* Poucos alunos arriscam frases maiores: *O caqui é bom porque é gostoso, O caqui não tem semente.* Após a leitura coletiva das frases, a professora pergunta: *O que fizemos hoje ?* Os alunos respondem *Comemos caqui. Quantos foram? Quem se lembra?* Um aluno faz barulho com a mão na boca (havia muita conversa), a professora desiste de continuar o assunto e diz: *Vamos inventar a história.*

A professora coloca o título no quadro-de-giz, "O Caqui", e pergunta: *Como vamos começar a história ?* Os alunos falam todos ao mesmo tempo; a professora não entende e repete a pergunta, dizendo: *vocês têm que dizer para eu escrever.* Os alunos dizem e a professora escreve:

O Caqui

*Hoje a professora trouxe o caqui,
ele foi comprado na feira.*

*O caqui é igual o tomate, é
vermelho.*

Os alunos não continuam ditando; a professora aproveita as frases que estão no quadro-de-giz e termina a construção da história sozinha:

*A maioria dos colegas gostaram e os
outros acharam o caqui ruim.*

*E o Luiz diz que o caqui não tem
semente, mas o Anselmo achou duas e os outros
também acharam sementes.*

*Veja como o caqui é bom e gostoso de
se comer, e ele é doce.*

O caqui é meu e dos colegas.

(Prot. nº 16 de 04.05.90)

Observa-se, no texto acima, a fragilidade da estrutura, a pouca coesão entre as frases e a pouca coerência entre os parágrafos. O texto apresenta inadequação no uso do artigo: "O caqui é igual o tomate"; quando deveria ser usada a combinação da preposição "a" com o artigo "o". O final do texto retrata claramente a interferência das produções de textos típicas de cartilhas: "Veja como o caqui é bom e gostoso de se comer...". Isso demonstra que a professora não conseguiu, ainda, desvencilhar-se do modelo de produção no qual foi centrada sua formação e sua prática, como alfabetizadora até então.

A proposta de produção escrita também ocorre a partir de letras de músicas. A professora diz aos alunos: *quem souber de uma música pode cantar*; vários alunos cantam: músicas

infantis ou hinos religiosos; a turma escolhe uma, para tema de estudo do dia. A professora escreve no quadro-de-giz a letra da música escolhida; os alunos copiam em uma folha e, depois, no caderno. Após copiarem o texto, os alunos e a professora fazem a leitura em coro e, finalmente, escolhem as palavras que querem estudar. Utilizando as palavras escolhidas pelos alunos, a professora elabora, no momento, os exercícios.

Quando a escrita é proposta através de lista de palavras, a professora pede aos alunos para escreverem o maior número de palavras que conseguirem. Em seguida, pede que ditem as palavras escritas. Na realidade, poucos conseguem escrever, mas todos os alunos ditam palavras para a professora dizendo que as escreveram. A professora registra as palavras e pede aos alunos que escolham algumas delas e formem frases. Após o registro das frases no quadro-de-giz, os alunos copiam-nas em seus cadernos.

Em algumas situações, a professora coloca no quadro-de-giz textos construídos por ela, aproveitando frases elaboradas pelos alunos em aulas anteriores. Entretanto os alunos não se manifestam, reconhecendo a autoria desses textos. A professora explicita: *Essa história é um pedacinho da história que cada um inventou na aula passada; juntando, deu uma história maior.* Os alunos nada dizem. A professora lê no quadro-de-giz, apontando com uma régua, e os alunos repetem o que ela lê; em seguida copiam o texto e os exercícios (de separar sílabas, formar palavras...). Um exemplo de texto construído dessa maneira é apresentado a seguir:

O Carro

Papai comprou um carro.

Ele saiu com a família.

O carro parou no sinal, mas foi em cima da faixa de pedestre, atrapalhando a criança que atravessava a rua.

Então, o sinal abriu e ela quase foi atropelada.

Que susto! Eu levei, veja o meu coração.

Criança quando atravessar a rua preste bem atenção.

(Prot. nº 25 de 30.05.90)

A escrita por meio de ditado é realizada de duas maneiras: os alunos ditam e a professora escreve no quadro-de-giz, ou a professora dita frases construídas por ela, utilizando palavras que os alunos já conhecem.

A produção da escrita a partir de histórias foi uma atividade rara. Nesse caso, a professora lê a história para os alunos e depois pergunta: *Como aconteceu na história? Quais eram os personagens? O que aconteceu com eles? Como fizeram para resolver o problema?* Os alunos respondem oralmente e a professora registra a informação, tentando elaborar o texto que, no final, fica assim:

João e Maria

João e Maria viviam com o pai e a madrasta numa casinha perto da floresta. Eles eram muito pobre.

A madrasta falou para o pai deles: - vamos apanhar a lenha e largar eles na floresta.

João ouviu a conversa. Foi ao riacho e encheu o bolso de pedrinhas brancas.

No dia seguinte, enquanto andavam na floresta, João ia marcando o caminho com as pedrinhas. Quando eles voltaram acharam o caminho de volta.

(Prot. nº 27 de 05.06.90)

A produção escrita, na verdade, é da professora; os alunos apenas copiam o texto em seus cadernos. Em seguida a professora aponta com a régua o texto no quadro-de-giz e alguns alunos fazem a leitura, enquanto os demais copiam os exercícios ou observam a leitura dos colegas silenciosamente.

Pequenas poesias, brincadeiras de roda e textos de cartilhas são também utilizados para cópia e leitura, bem como para exercícios (juntar letras, formar palavras, formar frases, separar sílabas), conforme exemplo:

Junte as letras e forme 5 palavras e 5 frases:

c s o	a	_____	_____
	m	_____	_____
		_____	_____
		_____	_____
		_____	_____

(Prot. nº 15 de 02.05.90)

Junte as letras e forme 20 palavras e leia:

a	b	g	h	z x	_____
c	i	j	m		_____
d	e	l	n		_____
f	p	q	r		_____
s	t	u	v		_____

(Prot. nº 18 de 09.05.90)

Separe as sílabas:

chegando -

casa -

sol -

pastorzinho -

(Prot. nº 26 de 04.06.90)

Dessa maneira, os alunos são expostos a fragmentos de língua (sons e letras isoladas) e sentenças descontextualizadas. A divisão silábica é ensinada desde o início da alfabetização. Enfatiza-se a gramática e deixa-se de lado o componente semântico/pragmático, o significado, o discurso.

Os exercícios acima evidenciam a preocupação com o aspecto grafofônico em detrimento de outros aspectos da linguagem; assim como deixa claro a crença de que se aprende melhor a partir de elementos isolados e segmentos menores da língua.

Tais exercícios são diretivos, mecanizados, repetitivos e artificiais, não permitindo nem a construção de hipóteses sobre o funcionamento da língua, nem o trabalho conjunto de cooperação entre os alunos, além de inibirem o potencial de criatividade.

Dessa forma fica comprometida a apreensão das convenções da escrita, da sintaxe, do significado, do uso e da função que a escrita possui na comunidade à qual pertencem os alunos.

A escrita, trabalhada com ênfase apenas no treinamento mecânico, tem levado os alunos que ainda não compreenderam o processo de construção da leitura e da escrita, a ficarem à parte nas atividades, porque estes alunos, na realidade, nada têm a treinar, a repetir, mas, sim, a adquirir.

Além da falta de significado, as oportunidades de ensino-aprendizagem são prejudicadas, com freqüência, pela inadequação da interação estabelecida entre a professora e os alunos. Por exemplo, o aluno pergunta: *Tia, como que faz a primeira ?* A professora responde: *Leia o texto e responda.* Ele diz: *Eu não dou conta de ler;* ela responde: *Dá sim.* O aluno fica andando pela sala com o caderno debaixo do braço, sem conseguir responder aos exercícios e, muitas vezes, sem ter compreendido o próprio conteúdo do enunciado. Em outra aula um aluno pede ajuda à professora que diz: *Não. Vai sentar.* Ele insiste e a professora diz: *Junte as letras.* Ele senta-se e fica parado, sem realizar a atividade (Prot. nº 30 de 11.06.90 e Prot. nº 19 de 14.05.90).

Difícilmente, solicita-se aos alunos uma escrita contextualizada, com uma função que não seja o treinamento do aspecto mecânico. Mesmo quando isso acontece, como na situação em que a professora pede aos alunos que escrevam um bilhete ao colega, observa-se que não lhes são sugeridos motivos para que escrevam, e nem exemplos, para que possam observar, discutir, explorar e até copiar, se quiserem, numa primeira experiência com esse tipo de texto.

O processo de aquisição da língua escrita não é um processo linear e sim um processo com períodos precisos de organização, em cada um dos quais há situações conflitivas que podem antecipar-se, dependendo do acesso que os alunos tenham a informações socialmente veiculadas, uma vez que algumas propriedades da língua escrita só se podem descobrir através de outros informantes e através de atos sociais em que a escrita serve para fins específicos.

A professora não é (não pode ser), nesse processo, um espectador passivo. Ela deve saber que esses conflitos, específicos, cumprem o rol construtivo na aquisição da língua escrita, e que seu trabalho é crucial na identificação da natureza das dificuldades que se apresentam. A língua escrita apresenta desafios intelectuais que precisam ser enfrentados, para que os alunos possam entender quais são as regras de construção interna do sistema de escrita.

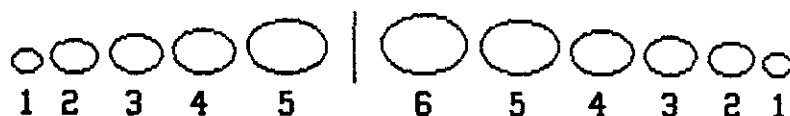
No entanto não é esta relação de ensino, proposta pelo construtivismo, que se tem observado nas aulas do CBA-II.

MATEMÁTICA

Após o recreio, usualmente, são ministradas as aulas de Matemática, que não diferem, quanto à metodologia, das demais disciplinas, predominando os exercícios e as explicações confusas, evidenciando até equívocos conceituais, conforme pode-se verificar no exemplo seguinte:

Para iniciar o assunto "ordem crescente e decrescente", a professora chama a atenção dos alunos quanto à disciplina; acomoda-os em suas carteiras e ocorre o seguinte evento:

A professora pergunta: *O que estava acontecendo era ordem ?* Os alunos respondem: *não, era bagunça.* A professora então diz: *Olha, para colocarmos alguma coisa em ordem, nós podemos numerar, por exemplo: o Felipe é o primeiro da fila. Vamos ver nessa fila (apontando para a segunda fileira); por ordem de tamanho quem é o menor ?* Rafael, que é o primeiro da fila, não se levanta (ele não é o menor); a professora não pede que o faça, não conclui a idéia e passa para a outra fileira. A aluna menor é Célia, que está sentada na segunda carteira; a professora não faz comentário. Na fileira seguinte, o aluno menor é Pedro, que também senta-se na segunda carteira (nenhum comentário). Finalmente, na última fileira, o aluno que ocupa a primeira carteira é realmente o menor. Completando o exemplo, a professora desenha no quadro onze bolas, numerando-as:



(Prot. nº 04 de 02.04.90)

Não havendo motivação na introdução dos conteúdos novos nem clareza na explicação, a professora não consegue a atenção dos alunos e acaba por colocar no quadro-de-giz (sem se dirigir aos alunos) estes conteúdos sob a forma de exercícios, como se fosse uma revisão.

Os alunos, por sua vez, não conseguindo ler os enunciados, não conseguem também resolver os exercícios, apenas copiam o que está escrito no quadro-de-giz, sem compreender o significado de suas ações. O exercício, a seguir, exemplifica tal afirmação:

1. Desenhe um conjunto com:

três elementos

quatro elementos

cinco maçãs

dois lápis

(Prot. nº 03 de 28.03.90)

Por não compreenderem o que pedem os exercícios, alguns alunos, após copiarem, guardam os cadernos, recusam-se a fazer as tarefas, saem da sala de aula ou ficam esperando o tempo passar, o que ocasiona, quase sempre, a indisciplina.

Os alunos que não conseguem ler os enunciados das atividades pedem à professora que leia para eles; na maioria das vezes ela não os atende.

Os conteúdos novos são introduzidos mesmo que a frequência dos alunos seja muito baixa. A professora argumenta

que eles faltam muito e se ela ficar esperando que todos estejam presentes, não avança, não cumpre o programa.

O único livro didático apresentado aos alunos é o de Matemática. Nele, realizam exercícios em sala ou em casa. No entanto a maioria dos exercícios são escritos no quadro-de-giz e copiados pelos alunos que, não raramente, reclamam estar a tarefa repetida, afirmando que não vão fazê-la. A professora diz: *vão sim*. Às vezes, os alunos fazem, outras, não.

Os exercícios são propostos para serem resolvidos individualmente, entretanto os alunos buscam sempre a ajuda dos colegas, o que é impedido pela professora através de constante advertência.

É interessante lembrar que trabalho em equipe e trabalho individual se completam, *Interação social não se opõe a individualização do ensino (FRANCHI, 1988 p.175)*.

Raras vezes, são propostas atividades coletivas, as quais deixam os alunos bastante motivados. Quando elas acontecem, em geral, a professora acaba voltando aos exercícios tradicionais, de copiar e responder individualmente, argumentando que tais atividades provocam muita "indisciplina". Essa afirmação pode ser referenciada pelo ocorrido em aula:

A professora divide a sala em dois grupos para fazer uma batalha. Chama ao quadro-de-giz dois alunos e pede ao restante da turma que

dite um numeral. A turma dita *sexto*; os dois alunos não conseguem escrever. A turma fica agitada querendo ensinar aos colegas que estão no quadro-de-giz. A professora chama mais dois alunos. O número ditado agora é *décimo*; um dos alunos escreve "*desimu*" e o outro nada consegue escrever. Seu grupo tenta ensiná-lo; o outro grupo torce para que o desempenho do colega valha ponto para sua equipe. Quando a professora adverte: *quem ensinar ou fizer bagunça perde ponto*. Após serem chamados seis alunos, a equipe "A" consegue fazer o primeiro ponto, que foi perdido em seguida, por "indisciplina". Mais dois alunos vão ao quadro-de-giz para escreverem "*nono*"; um deles acerta e a equipe "B" ganha um ponto, que, também, foi perdido por "indisciplina". A professora, depois de chamar mais dois alunos, resolve acabar com a batalha porque a turma está muito agitada, fazendo torcida e querendo ajudar os colegas que estão no quadro-de-giz. A turma reclama e diz que não vai fazer outra tarefa. Sem responder, a professora escreve no quadro-de-giz:

1. Escreva como se lê:

90 -

30 -

70 -

20 -

A tentativa de troca de experiências entre os alunos é desarticulada em função da disciplina; bem como a realização de atividades coletivas não é acompanhada da orientação e do tempo necessário para sua execução. Enfim, a professora não consegue conciliar esse clima de trabalho produtivamente.

Verifica-se uma valorização excessiva daquilo que o aluno é capaz de produzir individualmente, menosprezando-se, portanto, o desenvolvimento que muitos poderiam alcançar na troca de experiências com os próprios colegas, em atividades organizadas e dirigidas pela professora. A atividade anteriormente relatada poderia ter sido altamente produtiva, se conduzida adequadamente.

Conceitos cristalizados pela prática não permitem à professora perceber que vários alunos de sua sala poderiam se desenvolver, com maior rapidez, se tivessem o auxílio de um adulto (no caso, ela), para estruturar com eles o conteúdo estudado. A despeito de os alunos demonstrarem isto a todo momento (quando choram por não conseguirem fazer a tarefa, ou quando saem da sala de aula após negada a ajuda que pediram, quando se recusam a fazer aquilo que não compreenderam), a professora nega a possibilidade de troca.

É preciso reconhecer que a professora incentiva a participação dos alunos durante as aulas, tanto oferecendo oportunidade para suas colocações, quanto aproveitando suas falas

(não inibe os alunos, eles falam o que querem). No entanto sua atitude é contraditória, pois, muitas vezes, não responde quando os alunos perguntam apontando para o quadro-de-giz *Que palavra está escrita ali ?* ou quando nega ajuda aos alunos durante a realização das atividades em classe. Por exemplo, um aluno pergunta: *Tia, tá certo ?* A professora diz: *Está tudo errado, vai apagar e fazer de novo,* mas não diz como fazer. O aluno volta para sua carteira, deixa o caderno e sai da sala (Prot. nº 14 de 27.04.90). Com essa atitude, a professora nega aos alunos a oportunidade de aprenderem e faz com que se desinteressem pelas tarefas.

Ao contrário, quando a professora direciona corretamente as atividades, os alunos executam-nas com organização e tranquilidade.

As atividades propostas pela professora não levam em consideração o estágio de conhecimento do aluno, pois supõem um mesmo nível para todos, conforme o exemplo abaixo:

Escreva de 300 a 1.

(Prot. nº 10 de 09.05.90)

Há, nesta classe, vários alunos que não reconhecem todos os numerais; alguns deles, nem os numerais de 0 a 9. Ficam extremamente ansiosos, chegando, inclusive, a chorar por não conseguirem realizar as atividades exigidas. A esses alunos, juntamente com o restante da classe, são propostos, também,

exercícios envolvendo operações de adição e subtração. Eles reclamam que não conseguem resolver tais exercícios, porém não são orientados.

O relato a seguir exemplifica esta afirmação. Trinta minutos após ter colocado os exercícios no quadro-de-giz, período em que não atendeu a nenhuma solicitação dos alunos, a professora diz:

Vocês, que estão dizendo que não dão conta, fechem os cadernos e olhem aqui. A professora vai ao quadro-de-giz e resolve as continhas explicando: *Eu tenho um lápis, ganho mais dois, fico com quantos ?* Os alunos respondem: 3. A professora diz: *Até aí, tudo bem. Agora, eu tenho cinco lápis, ganho mais seis, com quantos fico ?* Alguns alunos dizem: 11. A professora vai ao quadro-de-giz novamente e escreve:

$$\begin{array}{r} 5 \\ + 6 \\ \hline 11 \end{array}$$

(Prot. nº 14 de 27.04.90)

A partir daí, vai resolvendo as demais continhas colocando apenas os resultados. Isto acontece, inclusive com as operações que envolvem reagrupamento.

O mesmo procedimento é utilizado para explicar a operação de subtração. A professora continua perguntando: *Tenho*

nove bolinhas, perdi quatro, com quantas fiquei ? Alguns alunos respondem, e ela anota os resultados no quadro-de-giz (Prot. nº 14 de 27.04.90).

Usualmente, a professora resolve no quadro apenas uma continha, evidenciando o processo utilizado para se chegar ao resultado. Nas demais, a ênfase se dá apenas ao produto. Sendo assim, os alunos que não estão conseguindo acompanhar o processo de alfabetização, mais uma vez, copiam do quadro-de-giz as atividades propostas e resolvidas pela professora.

Embora o CBA tenha como objetivo *assegurar o domínio das habilidades fundamentais do ato de ler e escrever, bem como das operações matemáticas em seus aspectos fundamentais (GOIÁS, 1989, p.14)*, constata-se que os problemas de Matemática, além de não cumprirem seus objetivos (assegurar o domínio das operações fundamentais) não têm servido como texto para leitura e interpretação e, menos ainda, como elemento que permita ao aluno estruturar respostas coerentes, ou desenvolver o raciocínio lógico. O exemplo dos problemas abaixo referenda esta afirmação.

1. *Thomás tinha 24 bolinhas, deu 12 para o Thiago. Quantas bolinhas Thomás ficou ?* (22)
2. *Lúcio ganhou 18 figurinhas de Camila, mais meia dúzia de Letícia. Quantas figurinhas Lúcio ganhou ?*

(Prot. nº 28 de 06.06.90)

(22) A forma de colocar a questão, suprimindo a palavra com no enunciado do problema dificulta a compreensão e pode induzir os alunos a elaborarem respostas sem estrutura.

O primeiro problema não foi lido para os alunos, conseqüentemente não foi por eles interpretado. Logo, não conseguiram resolvê-lo.

A professora resolve-o no quadro-de-giz sem se dirigir aos alunos e passa para o segundo problema. Após algum tempo de tentativas e insucessos por parte dos alunos, a professora resolve-o, também, sem ler ou explicar como e por que está utilizando as operações envolvidas, alegando que os alunos estão conversando muito. Os alunos, mais uma vez, copiam mecanicamente os problemas resolvidos no quadro-de-giz.

Os alunos demonstram interesse principalmente nas operações fundamentais de adição e subtração, talvez, por terem função no seu cotidiano. Muitos afirmam que Matemática é mais fácil que Português porque não precisam "escrever história", explicitando a dificuldade que vivenciam na produção de textos escritos.

ESTUDOS SOCIAIS

Após quatorze aulas observadas, ocorreu a primeira aula de Estudos Sociais com o tema "As Profissões". Essa aula será descrita a seguir, a fim de exemplificar como se dá a introdução desses conteúdos e o encaminhamento das atividades propostas aos alunos.

É interessante relatar que esta aula ocorreu após o recreio, depois que os alunos haviam resolvido cinco questões de

do livro de Matemática, bem como copiado e resolvido quatro questões de Português.

Iniciando o assunto "As Profissões", a professora pergunta:

- *Quem faz o pão é o...?*

- *Deus*, diz um aluno.

A professora repete a pergunta:

- *Quem faz o pão ?*

- *O padeiro*, respondem os alunos em coro.

A professora continua:

- *Quem lava a roupa é...?*

- *A lavadeira*.

- *Quem recolhe o lixo é...?*

- *O lixeiro*.

- *Quem cura o doente é...?*

- *O médico*.

Encerra-se a exposição do assunto e os exercícios são colocados no quadro-de-giz:

Para casa

1. *Responda:*

a) *Quem vende carne ?*

b) *Quem cura o doente ?*

c) *Quem recolhe o lixo ?*

d) *Quem vende o peixe ?*

e) *Quem entrega o leite ?*

f) *Quem lava roupa ?*

g) *Quem dirige carro ?*

2. *Escreva:*

O nome do local onde seu pai trabalha.

A profissão de seu pai

O nome do local onde sua mãe trabalha.

A profissão dela

3. *Escreva:*

O nome de sua escola.

O nome de sua cidade.

O nome de sua mãe.

O nome de seu papai.

O seu nome completo.

4. *Cole em seu caderno 3 figuras de pessoas trabalhando.*

(Prot. nº 15 de 02.05.90)

No questionamento feito pela professora, não se percebe uma relação entre o tema e o cotidiano de seus alunos. As profissões são citadas como se existissem à parte do contexto social. Como se elas não estivessem imbricadas nas relações dos grupos sociais com a natureza, transformando-os para produzir serviços ou bens.

Os alunos reclamam da quantidade de exercícios que a professora passa, e pedem a ela que dê tarefa na folha mimeografada. A professora responde: *a tarefa está rodada, mas vocês vão copiar para aprenderem a se comportar.* Os alunos dizem que não vão copiar os exercícios. Alguns não copiam, outros ficam parados e só começam bem depois, quando aproxima o final da aula.

A professora ameaça enviar bilhete aos pais daqueles que não estão querendo fazer as atividades.

Além de os exercícios serem longos, a inclusão de questões que não foram trabalhadas pela professora na exposição inicial (escreva o nome de sua escola, o nome de sua cidade, o nome de sua mãe, o nome do local onde seu pai trabalha, o nome da profissão de seu pai), dificulta, ainda mais, a realização da atividade.

Outra questão que também dificulta a realização dos exercícios é o fato de os enunciados serem lidos pela professora, apenas uma vez, ao escrevê-los no quadro-de-giz. Quando os alunos conseguem copiá-los, já não se lembram mais do que foi lido, sendo, portanto, impossível dar as respostas, mesmo que saibam fazê-los oralmente.

Nem sempre os exercícios são corrigidos, apesar de algumas crianças, espontaneamente, levantarem-se e responderem as questões no quadro-de-giz. A professora, às vezes ignora; outras vezes, olha, vê que a resposta está correta, mas não faz comentário algum. Quando os alunos dão respostas erradas no quadro-de-giz, a professora apaga e responde corretamente sem se dirigir à turma. Os alunos que não conseguem responder os exercícios, copiam o que está escrito no quadro-de-giz e continuam sem saber o que fizeram, porque, também, não conseguem ler sozinhos. Quando as correções ocorrem, elas são coletivas e no quadro-de-giz: muito raramente, a professora corrige nos cadernos.

Ocorreram, durante o período de observação, quatro aulas de Estudos Sociais, quando foram trabalhados os seguintes temas: Profissões, Meios de Comunicação, Moradia e Festas Juninas.

CIÊNCIAS

Três foram os momentos em que se trabalhou essa matéria na sala de aula.

Em um deles, pode-se inferir a intenção de integrar os conteúdos de Matemática, Ciências, Português e Estudos Sociais, conforme o exemplo a seguir:

Na aula de Matemática, a professora pede, entre outros exercícios, que os alunos desenhem:

- 1. Uma fruta que você mais gosta.*
- 2. Duas verduras que você mais gosta.*

Após a correção dos exercícios, a professora coloca no quadro-de-giz "Semana da Saúde" e avisa: *Se não der tempo de explicar, ninguém vai sair pro recreio.* Inicia a exposição perguntando: *Vocês sabem o que é saúde ?* Um aluno diz: *Saúde é saúde. Doença é doença.* A professora diz: *Muito bem !* E acrescenta: *Às vezes, a gente não se alimenta bem porque não tem os alimentos.* A professora pergunta como é

o quintal da casa dos alunos e eles respondem que é de terra. Então, a professora diz: *Para termos os alimentos, precisamos plantar.* E continua: *Não estamos tendo lanche: Então, o que vamos fazer? Cada dia, vamos trazer uma coisa para o lanche. Não para ajudar o Governo, mas a nós mesmos.* A professora distribui aos alunos uma folha mimeografada, e pede que escrevam uma história sobre os alimentos que ali estão desenhados.

(Prot. nº 02 de 27.03.90)

De fato, a integração entre as disciplinas não se efetiva, pois, em momento algum, a professora retoma ou faz referência aos desenhos feitos pelos alunos. Não faz ligação alguma de frutas e verduras com a saúde humana. Sem auxiliar os alunos na elaboração do conceito sobre saúde, a professora muda o foco da discussão para o problema social da alimentação. Porém não faz a articulação dos assuntos, dificultando a compreensão e passando a falsa idéia: primeiro, quem planta possui os alimentos; segundo, cumprindo uma obrigação, que é do Governo, os alunos estão ajudando a si próprios.

Finalmente, solicita-se aos alunos que escrevam um texto. Também este objetivo não é alcançado, pois, além de o tema "Semana da Saúde" ser bastante abstrato para motivar a produção dos alunos, sobretudo se se considerarem as informações veiculadas na explicação acima descrita, já está no final da

aula(23) e a tarefa fica para casa, não sendo cobrada na aula seguinte.

Nos outros dois momentos em que se trabalhou com Ciências, o procedimento não foi muito diferente. O exemplo seguinte referenda essa afirmação:

A professora diz: *Vocês fizeram uma história sobre o gatinho não foi? Então, vamos falar um pouco sobre o gato.* Estabelece-se o seguinte diálogo em que a professora pergunta e os alunos respondem:

- *Ele é útil ao homem?*

- *Sim.*

- *Por quê?*

- *Porque pega rato.*

- *Ele é vertebrado ou invertebrado?*

- *Vertebrado.*

- *Por quê?*

Os alunos não respondem e a professora diz: *Porque tem ossos.* E continua:

- *E a pele do gato é coberta de quê?*

- *De pêlo.*

(Prot. nº 22 de 23.05.90)

(23) Nesse dia, os alunos do CBA-II não tiveram recreio e foram dispensados mais cedo.

Após cinco minutos de discussão, a professora coloca no quadro-de-giz os exercícios de completar, marcar com "x" e escrever nomes de animais vertebrados e invertebrados.

As informações contidas na exposição "dialogada", possivelmente, não superam o conhecimento que os alunos já possuem, nem despertam neles a curiosidade, a busca de ampliação desse conhecimento.

A aula encerra-se em mais um ato mecânico de copiar e responder exercícios.

Goiânia, 23 de maio de 1990

Exercícios

1 - Complete:

- Os animais vertebrados são aqueles que tem*
- Os animais invertebrados são aqueles que não tem*

2 - Marque com (X) a resposta certa:

- a) O gatinho tem o corpo coberto de:
() penas () pelo () escama*
- b) O gatinho mora na:
() água () terra*
- c) O gatinho caça os:
() porcos () amigos () ratos*
- d) O gatinho tem:
() 4 patas () 2 patas*

(Prot. nº 22 de 23.05.90)

Numa abordagem construtivista, que procura perceber e entender a criança para descobrir o tipo de conhecimento específico que ela possui ao iniciar a aprendizagem escolar, o ensino de Ciências e Estudos Sociais (assim como o das demais disciplinas) assume uma nova perspectiva.

Entretanto os registros de aulas indicam que o ensino de Ciências e Estudos Sociais, no CBA-II, está fundamentado na transmissão e recepção de informações, supondo que os alunos, no início, não tenham o conhecimento desejado, cabendo ao professor introduzir os fatos através de aulas expositivas, nas quais o conhecimento não é, logicamente, articulado.

Segundo a teoria piagetiana, a criança constrói seu pensamento lógico e adquire um conhecimento de alto poder de generalização a partir de interpretações de objetos, de indagações do seu mundo cotidiano.

O ensino de Ciências e Estudos Sociais deveria, então, estar voltado para o fato de como se dá a aquisição, pela criança, de outros objetos conceituais (não só a escrita), ligados a categorias explicativas.

Portanto, no início da escolarização, seria importante explorar a curiosidade natural das crianças e conduzi-las a reconhecer a diversidade do meio ambiente e os eventos que nele ocorrem. Deveria aproveitar-se das situações

vividas pelos alunos e proporcionar-lhes outras situações para que possam entender, mais consistentemente, o mundo que as cerca.

A construção gradual do reconhecimento do mundo em que vivemos precisa enfatizar não apenas os conteúdos do conhecimento, mas o processo de obtenção de informação, propiciando a reflexão sobre esse mundo, formulando e refutando hipóteses, observando, analisando, comparando, enfim, formando novas conclusões.

De acordo com CARRAHER (1990, p.127),

O ensino de Ciências envolve a informação sobre os conceitos científicos e a formação de uma nova maneira de pensar sobre os eventos que nos cercam, freqüentemente conhecida como "método científico".

No entanto observa-se que as poucas aulas de Ciências e Estudos Sociais, ministradas no CBA-II, pouco ou nada contribuem para que os alunos obtenham informações sobre qualquer conceito científico e, menos ainda, para que possam construir conceitos sobre qualquer evento.

O trabalho em sala de aula evidencia o ensino de tópicos que constam do programa de ensino e que não estão diretamente relacionados ao cotidiano dos alunos, não sendo, portanto, repensados nas experiências diárias, ou seja, analisados em outras circunstâncias.

Numa perspectiva que se diz construtiva, como a do CBA, cabe ao professor assumir um papel mais dinâmico: criar situações problemáticas, provocar reflexões, ouvir os alunos, propiciar debates comparando várias opiniões, estabelecer "pontes" entre conceitos científicos e situações concretas. Além disso, ele deve fomentar atividades científicas tais como: observar, entrevistar, emitir opiniões, levantar hipóteses, relatar experiências, resumir resultados, classificar, notar semelhanças e diferenças etc.

No que se refere à avaliação da aprendizagem nas diferentes disciplinas, são utilizadas tanto observações do desempenho dos alunos, quanto provas previamente elaboradas, com o objetivo de avaliar/medir o conhecimento. As provas recebem, inicialmente, notas as quais são transformadas em símbolos indicadores do domínio (D) ou não domínio (ND) do conteúdo. Cada aluno tem uma ficha onde é registrada a síntese destas avaliações.

As provas são realizadas no início do período de aula, em folha de papel almaço pautado, onde os alunos copiam as questões colocadas no quadro-de-giz. O tempo de realização da prova obedece ao ritmo de cada um.

O conceito de disciplina⁽²⁴⁾ que se percebe na ação pedagógica da professora, é o da disciplina imposta, na qual o

(24) O termo disciplina, aqui utilizado, refere-se à observância de preceitos ou normas inerentes às relações dos sujeitos que atuam na sala de aula, no processo ensino-aprendizagem.

aluno tem um papel responsivo. No entanto a disciplina que ela "pretende", é calcada na liberdade, na democracia: *Eu era mais autoritária e as crianças eram obrigadas a aprender, agora é liberdade e eu acho que elas têm direito de manifestar...*

A despeito da intenção democrática de respeitar a opinião dos alunos, a professora não consegue um equilíbrio entre a liberdade e a organização, indispensáveis ao trabalho intelectual.

Há, ainda, constante ameaça, por parte da professora, de deixar os alunos sem recreio, caso eles conversem, não façam os exercícios, briguem ou não participem das aulas respondendo às perguntas orais. Entretanto, apenas uma vez é constatada a efetivação dessa ameaça, o que coloca em jogo a credibilidade da professora junto aos alunos.

Outra prática utilizada para manter a disciplina, nesta sala, é colocar, no cantinho do quadro-de-giz, o nome dos alunos que estão provocando desordem. Isto significa que eles vão ficar na sala, após a aula, o que acontece frequentemente, não apenas com alguns alunos, mas com toda a turma. Ainda no sentido de controlar a disciplina, a professora enche o quadro-de-giz de tarefas, como castigo.

Do ponto de vista da professora, a indisciplina é decorrente da falta de atenção dos alunos, da preguiça e da falta de interesse deles e de suas famílias, deixando evidente sua concepção sobre criança e aprendizagem.

A indisciplina, no entanto, decorre principalmente da inadequação metodológica. Sobretudo da fragilidade na interação professor-aluno e na organização das atividades de classe, que, totalmente desprovidos de sentido, não requerem a participação ativa dos alunos.

A ação pedagógica evidencia variações indo dos procedimentos absolutamente tradicionais aos "ditos inovadores". Estes caracterizados por desenho livre e produção de escrita espontânea, realizados também, de forma desarticulada e descontextualizada, sem apontar para uma transformação radical; aqueles, pautados em atividades mecânicas, repetitivas, artificiais, que apresentam a língua de forma fragmentada em expressões, palavras ou sílabas isoladas, fazendo prevalecer a técnica de ler e escrever em detrimento da compreensão e do significado. Tais procedimentos evidenciam a dificuldade da professora em movimentar-se entre a proposta teórica e a prática de sala de aula.

Constata-se, também, que os conteúdos das disciplinas são introduzidos de maneira abrupta e pouco motivadora, com explicações inconsistentes e com exemplos confusos, que mais atrapalham do que ajudam os alunos a compreenderem os assuntos em questão.

A despeito do "discurso" construtivista em que se sustenta o CBA, e da tentativa de mudança empreendida pela professora, evidencia-se a falta de conhecimento teórico

necessário à mudança de postura, à compreensão do significado social da alfabetização e à organização pedagógica adequada ao favorecimento da construção da lecto-escrita pelos alunos.

Segundo REGO (1990, p.60)

conceber a aquisição da língua escrita como um processo construtivo e evolutivo significa, sobretudo, aprender a conviver com as diferenças de ritmo de desenvolvimento que as crianças irão apresentar na sala de aula, incentivando-se a aprendizagem pela experiência.

Portanto, ao contrário dos métodos de alfabetização tradicionais, o trabalho proposto pelo construtivismo parte do princípio de que a criança constrói seu conhecimento da língua escrita a partir de experiências com o uso da leitura e da escrita que seja significativo para ela.

Neste sentido, coloca-se em dúvida não só a prática pedagógica da professora, mas a qualidade da formação dos profissionais que atuam na área da educação. Questão esta que se torna central nas discussões voltadas para a melhoria do ensino no País.

4 - AQUISIÇÃO DA ESCRITA: PRODUÇÃO E EXPECTATIVA

Como visto no capítulo anterior, a prática pedagógica observada oscila entre dois extremos: ora dificultando as possibilidades de criação e descoberta por parte dos alunos, definindo previamente os passos que devem ser seguidos, ora deixando-os simplesmente livres para criar. Tal prática parece estar permeada por duas concepções opostas em educação. *Abandona-se, assim, um controle excessivo e envereda-se por um espontaneísmo Inconsequente* (REGO, 1988 p.50).

Acredita-se que a coexistência dessas duas posturas ocorra na prática pedagógica porque, na essência, as concepções de linguagem, a ela subjacentes, coadunam-se.

Nesse procedimento caótico, como ficam os alunos no que se refere à construção do sistema de leitura e escrita ?

De acordo com GOODMAN (1987), o leitor utiliza-se de três tipos de informação durante o processo de leitura: o grafofônico, o sintático e o semântico. Estas informações sobre a

língua, segundo ele, são trazidas pelo leitor, que já possui conhecimento da linguagem oral, e encontram-se, também, no material gráfico.

Dessa forma, fica implícita a noção de que, se o material escrito apresenta-se de forma fragmentada, com letras, sílabas e palavras isoladas, dificilmente o leitor poderá utilizar o conhecimento que possui de sua língua, no ato da leitura, já que formas fragmentadas não possuem aqueles componentes, em seu sentido pleno.

No que se refere à aquisição e ao desenvolvimento da escrita, permanecem, segundo modelo utilizado por GOODMAN, muitos dos pressupostos concernentes à leitura. Isto é, tanto a aprendizagem da escrita quanto da leitura dependem do grau de utilização funcional desse objeto de conhecimento pela criança.

Nesta perspectiva, assume-se que as crianças aprendem a escrever da mesma forma e pelas mesmas razões que aprendem a falar, explorando a forma e as funções da escrita, num determinado contexto sócio-cultural.

Antes mesmo de entrarem na escola, as crianças formulam e reformulam suas hipóteses a respeito não só da forma como a escrita se apresenta, mas também a respeito de seus usos e funções, dependendo das interações, com a linguagem escrita vivenciada na sociedade.

Para GOODMAN, Y. (1987, p.86-98), os princípios que regem o desenvolvimento da escrita classificam-se em três categorias:

1. Os princípios funcionais crescem e se desenvolvem à medida que a criança usa a escrita, vê a escrita que outros usam na vida diária e observa os significados dos "eventos de lecto-escrita dos quais participa".

Esses eventos possibilitam que a criança compreenda não só a função e o uso da escrita na sociedade, mas também qual é a atitude dos membros dessa sociedade em relação à escrita.

2. Os princípios lingüísticos referem-se a constatação das crianças de que a organização da linguagem escrita se dá de uma maneira convencional, apresentando regras sintáticas, semânticas e pragmáticas que, em alguns casos, podem ser similares à linguagem oral, mas diferentes em outros.

Até mesmo os princípios ortográficos, segundo a autora, são desenvolvidos "naturalmente", à medida que as crianças vivenciam atos de leitura e de escrita.

3. Os princípios relacionais desenvolvem-se à medida que as crianças compreendem como a linguagem escrita representa, numa determinada cultura, idéias e conceitos. Isto é, as crianças devem relacionar sua escrita com as idéias, conceitos ou significados sobre as quais estão escrevendo. Nos princípios relacionais, o escritor principiante deve chegar à conclusão de que a escrita pode relacionar-se com o objeto e o significado do objeto que está sendo representado, com a linguagem oral, com a percepção visual da ortografia e com a inter-relação de todas essas relações.

Dessa forma, todos esses princípios, apontados por Yetta Goodman, são desenvolvidos desde muito cedo por crianças que vivem em sociedades letradas, devendo, portanto, ser conhecidos, compreendidos e considerados pela escola, uma vez que o ensino deve pautar-se pelos princípios que a própria criança já vinha desenvolvendo como parte de sua experiência de vida.

A escrita de alguns alunos do CBA-II servirá de ilustração, para que se possa compreender o processo de construção que eles vivenciam na sua experiência de vida e no cotidiano da sala de aula.

São três os alunos que se encontram numa fase inicial de construção da escrita, momento em que utilizam algumas formas gráficas da escrita convencional, tentando, através da pouca variedade, conseguir uma forma visual aproximada do texto. Todos são do sexo masculino. Suas idades variam de oito a doze anos e o tempo de escolaridade, de dois a quatro anos.

Após dois anos de escolaridade, dois destes alunos utilizam-se ainda, desse recurso para produzir a escrita; o mesmo acontecendo com um aluno após quatro anos. Isso indica que, a despeito da exposição ao material impresso, após o ingresso na escola, estes alunos não vivenciaram situações significativas de ensino que os fizessem avançar quanto à compreensão da organização do sistema de escrita.

não é suficiente para sinalizar as diferenças entre as palavras e utiliza-se de combinações variadas de letras, predominando: "a", "m" e "l", para garantir a significação.

Na ilustração II, o aluno reproduz, repetidamente, através da cópia de letras e palavras isoladas. Essa produção se contrapõe à primeira (ilustração I), pois induz à fragmentação e à mecanização. O aluno consegue uma aproximação da escrita formal, mas não garante suas hipóteses a respeito da escrita textual com a intenção de comunicar e interagir com o outro. O aluno fica perdido entre a possibilidade de escrever espontaneamente e, ao mesmo tempo, de ser cobrada dele uma escrita convencional.

O fato de o aluno não conseguir fazer a transposição dessa tentativa inicial de escrita para a escrita convencional ocorre, possivelmente, pela dificuldade que a professora (e a escola como um todo) enfrenta em abandonar uma concepção tradicional da linguagem, que já está para ela bem elaborada, e assumir uma outra mais progressista que permita ao aluno comunicar suas idéias e pensamentos. Essa contraposição frustra a expectativa dos alunos com relação à produção da escrita, podendo levá-los a pensar que não sabem escrever. A perda da confiança em si mesmos pode dificultar a aprendizagem da escrita formal.

Em outra fase mais avançada de escrita, encontram-se doze alunos, sendo dez do sexo masculino e dois do feminino. A

idade deste grupo varia entre sete e treze anos. O tempo de permanência na escola também é variado, indo de um a quatro anos de escolaridade. Apenas um desses alunos frequenta a escola pela primeira vez; dois, há quatro anos; e o restante tem de dois a três anos de escolaridade.

Fica claro, portanto, que, na classe pesquisada, parece ser necessário mais de um ano para atingir essa fase de construção da escrita na qual os alunos já fazem o uso da escrita alfabética convencional, porém, de forma fragmentada. Isto se atribui a vários fatores, entre os quais, um dos mais sérios é a precariedade do contato com o material impresso, seja na escola, seja fora dela. Embora tratando-se de zona urbana, as crianças das classes baixas não convivem, no seu cotidiano, com o uso intenso da leitura e da escrita e, na escola, a observação da sala de aula demonstra que o contato com esse material se dá de forma pouco propícia para favorecer a construção e a representação do sistema alfabético.

Conclui-se, então, que os princípios (funcionais - lingüísticos e relacionais) que regem o desenvolvimento da escrita, de acordo com a classificação de Yetta Goodman, não são conhecidos, portanto não são considerados no ensino da leitura e da escrita, na classe do CBA-II.

Os exemplos que seguem permitem verificar como a escrita é trabalhada pelos alunos:

ILUSTRAÇÃO III

Anallma e paltma imala de uetia dea.
 Ela sea balouta lino favallma elle
 luma uala. Do cada llama ella
 coralia niala la valma caelora lise
 lino a caelora illata e llama llo.
 malmalme

ILUSTRAÇÃO IV

7- Escrava o alfabeto
 e circule as vogais.

a - b - c - d - e - f - g - h - i - j - l
 m - n - o - p - q - r - s - t - u - v - x - z

pa - pe - ph - po - pu - la - le - li - l - l
 sa - se - si - so - su - sy - sj - sj - j - j
 mi - mo - mu - ma - me - me - ce - ce - ci - ce
 la - le - li - lo - lu - l - na - ne - ni - no
 nu - na - ne - ni - no - ge - gi - go - gi - ga - ga
 ni - no - ni - no - te - ti - to - tu - t - lta
 lta - lta - lta - lta - lta - ma - me - mi - ni
 mo - ma - na - a - e - i - o - u

menino, 9 anos - três de escolaridade

A ilustração III indica possuir o aluno que se encontra neste estágio de compreensão da escrita, uma noção "textual". Quando escreve livremente ele procura dispor as palavras em função de uma produção graficamente mais aproximada do texto. Entretanto há um distanciamento entre essa concepção de escrita do aluno e as atividades de escrever, propostas pela escola.

Conforme mostra a ilustração IV, o que a escola propõe é a escrita isolada das letras do alfabeto e a cópia de fragmentos, "famílias silábicas", destituídas de qualquer significado.

ILUSTRAÇÃO V

Português

II - Escreva uma linda estória:

A mãe e o filho foram à feira. A mãe levou a mamãe, o pai levou o papai, a filha levou a filha, o filho levou o filho. A mãe levou a mãe, o pai levou o pai, a filha levou a filha, o filho levou o filho.

1) Separe as sílabas e conte:

mamãe - ma - mãe - 2

gato - ga - to - 2

flor - fl - or - 2

saco - sa - co - 2

churros - ch - ur - ros - 4

menino, 9 anos - dois de escolaridade

ILUSTRAÇÃO VI

2 - Junte as sílabas e forme palavras e frases:

ca	ce	co	ca	ca	filó	-	paca
fa	fe	fo	fa	fa	cafi	-	dele
ba	be	bo	ba	ba	cafe	-	casaco
la	le	lo	la	la	tata	-	bola
					fata	-	bola

bão - fila - fita - calço - fala - fuba
sofa - foca - caco - lapa

frases:
o dele é do por café

3 - Separe as sílabas e junte:

pássaro - pa - ssa - ro - pássaro
essa - es - so - essa
gatinho - ga - ti - nha - gatinho
pêssego - pe - se - go - pêssego

menina, 8 anos - dois de escolaridade

O resultado desse tipo de exercício pode ser confirmado na ilustração V, quando se propõe ao aluno que "escreva uma linda estória".

A funcionalidade da escrita é quase inexistente nas atividades realizadas por estes alunos; como se pode perceber, há uso intenso de exercícios de separação de sílabas e formação de palavras a partir de sílabas isoladas, conforme ilustração V e VI. Esse tipo de exercício (estímulo-resposta) compromete lingüisticamente a escrita dos alunos, que acabam por conseguir reproduzir a escrita alfabética fragmentada, mas não conseguem produzir a escrita. Eles "copiam", mas não "criam" textos escritos.

O distanciamento da atividade de escrever com alguma finalidade (identificar, nomear, listar, perguntar, informar, comunicar, alegrar, representar) chega a levar os alunos a fazerem cópias, conforme o exemplo:

ILUSTRAÇÃO VII

gornua 28 de março de 1920
① Redações
* Demanda da saúde
e nutrição x
a saúde é muito boa
Devemos tomar vitamina
para ficar forte.
A gente tem que cuidar
bem para ter saúde -
a saúde dá coragem para
a gente trabalhar -
Quando temos saúde a
gente cresce -
② Cópia da leitura p das
para para a saúde saúde
a saúde agente saúde a

menina, 8 anos - dois de escolaridade

Percebe-se a insegurança da aluna quanto à hipótese de escrita que deve ser mantida, mesmo quando se trata de uma transcrição do quadro-de-giz, em que as palavras não estão separadas entre si, ela as separa.

Por certo, não seria através de situações como essas que se incentivaria o uso das funções da linguagem em sala

de aula. É urgente, pois, que os alfabetizadores compreendam o processo de aquisição da lecto-escrita para, a partir desse entendimento, compartilhar das experiências da criança que aprende, possibilitando-lhe interações significativas com a língua escrita.

Os alunos que se encontram escrevendo alfabeticamente são quatorze, sendo sete do sexo masculino e sete do feminino. No que se refere à idade, os integrantes deste grupo estão na faixa etária dos sete aos doze anos. Quanto ao tempo de escolaridade, apenas um está frequentando a escola pela primeira vez (foi remanejado do CBA-I para o CBA-II). Os demais já vêm frequentando há dois, três e quatro anos. Os dados levam a crer que, para a maioria dos alunos pesquisados, foram necessários cerca de dois anos para alcançar essa fase da escrita.

ILUSTRAÇÃO VIII

gostaria, 14 de maio de 1990.
Português

1. Escreva uma linda estória a mamãe e o papai e gostam muito, e eles é muito feliz, a mamãe e o papai também. Eu gosto dela mamãe eu amo mamãe.

2. Separe as sílabas e conte
mamãe - ma - mãe - 2
ganhô - ga - nhô - 3
flor - flor - 2
cachorrinho - ca - chor - rinho - 3
churrasco - chur - ras - co - 3

menina, 8 anos - dois de escolaridade

ILUSTRAÇÃO IX

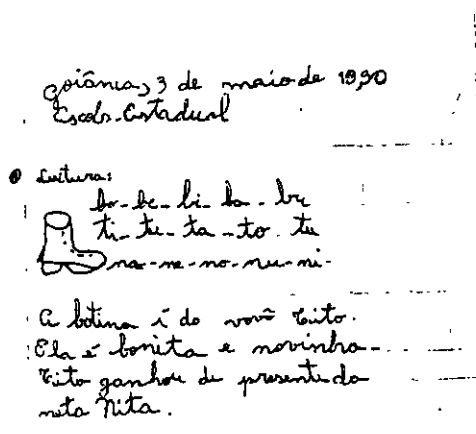
Português

Escreva uma linda estória
O rato veio da rua
O rato veio a roer
O rato roeu a roer dela,
cortada d'um mico
mimimato
o rato

menina, 8 anos - dois de escolaridade

Embora sejam capazes de escrever alfabeticamente, observa-se na produção dos alunos que estão nesta fase da escrita que eles ainda não utilizam, em suas "histórias", a estrutura própria deste tipo de texto. O máximo de texto que eles conseguem elaborar, conforme as ilustrações VIII e IX, são frases segmentadas, com raros elementos coesivos; isso mostra que, na verdade, os alunos ainda precisam ser bastante trabalhados para que possam vir a produzir um verdadeiro texto. Entretanto, para que os alunos apreendam os padrões constitutivos de um texto, faz-se necessário que tenham acesso a escritos que possuam tais padrões. Desafortunadamente, não foi isso o observado quanto aos textos propostos pela escola, conforme se verifica na ilustração X.

ILUSTRAÇÃO X



menino, 7 anos - dois de escolaridade

Interagindo com este tipo de escrita, dificilmente poder-se-ia esperar dos alunos produções diferentes das que são por eles apresentadas. A maioria dos textos trabalhados com os

alunos do CBA-II não apresentam estrutura textual, não se constituindo, portanto, em material significativo que ofereça aos alunos subsídios para que venham a ser autores de textos coerentes, coesos e ortograficamente corretos.

Os dados indicam uma certa morosidade na progressão de uma fase para a outra, na construção da escrita.

O tempo de permanência na escola não elucida a razão pela qual alguns alunos caminham mais rápido que outros, na construção das hipóteses necessárias à compreensão do modo de funcionamento do sistema alfabético de representação. Da mesma forma, o fator idade não esclarece o porquê de diferentes ritmos na aprendizagem da leitura e da escrita.

A despeito da precariedade no contato com o material apropriado para leitura e escrita antes do ingresso na escola, estes alunos demonstram, nas entrevistas orais, que, quando chegaram ao CBA- II, já possuíam informações abundantes sobre as funções e usos da leitura e da escrita, a despeito da precariedade no contato com o material apropriado antes do ingresso na escola. Logo, é possível supor que fatores escolares estejam interferindo negativamente no avanço dessa construção.

A observação de sala de aula mostra que a "quebra" na construção da escrita reflete trocas inadequadas entre a professora e seus alunos, cujo resultado, para muitos, é a perda de confiança na capacidade de produzir e analisar hipóteses de como se lê e se escreve em língua portuguesa.

Percebe-se claramente que a professora e a escola, como um todo, não se dão conta nem mesmo dos estágios em que os alunos se encontram, no processo de construção da leitura e da escrita. Portanto, as atividades propostas não podem favorecer o desenvolvimento desse processo.

A forma pela qual a escola tem apresentado o mundo da escrita aos alunos obedece a hierarquias didáticas bastante definidas. A língua escrita é apresentada como um código descontextualizado, cujas convenções o aluno necessita aprender a dominar para, só em seguida, usar. Como já criticava a antropóloga norte-americana SHIRLEY BRICE-HEATH (1984), na escola, o aprender a ler e a escrever tem prioridade sobre o ler e escrever para obter informações.

Essa forma de abordar a aprendizagem da leitura e da escrita tem ignorado a funcionalidade que o aluno necessita perceber na língua escrita para passar, de fato, a se interessar em aprendê-la. A ênfase em torno das aptidões envolvidas no domínio das formas gráficas, desafortunadamente, tem contribuído para aumentar as inúmeras dificuldades que a maioria dos alunos encontra na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, assim como, para reduzir a concepção de ler e escrever ao simples domínio das habilidades de codificação e decodificação.

A aprendizagem da leitura e da escrita torna-se, assim, para a maioria dos alunos, algo enfadonho e mecânico que pouco ou nada tem a ver com suas necessidades reais.

4.1 - A Leitura e a Escrita: Valores e Expectativas

O que a escola define como leitura e escrita pode não levar em conta o que os alunos lêem e escrevem fora da sala de aula, em contextos variados.

Segundo VYGOTSKY (1991 p.133)

O ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças (...) a escrita deve ter significado para as crianças (...) deve ser relevante à vida. Assim (...) o escrever pode ser "cultivado" ao invés de "imposto".

As definições de leitura e escrita devem, então, incluir contexto social e uso da linguagem, pois a motivação de um leitor pode variar de acordo com o contexto ou a função do texto.

Necessita-se entender a leitura e a escrita como atividades que têm conseqüências na vida familiar, nas condições econômicas, no trabalho etc., enfatizando o relacionamento entre a escola e o mundo exterior.

Aprender a língua adequadamente, em função de seus diferentes contextos, faz parte do processo de aquisição da linguagem pela criança. É algo que se desenvolve através de uma multiplicidade de experiências comunicativas na vida em sociedade.

Neste sentido, HALLIDAY (1978 p.19) observa que:

A aquisição das funções da linguagem precede a aquisição das formas da linguagem, ou seja, quando a criança usa a língua ela a usa com uma determinada função.

Segundo este autor, a criança sabe que a linguagem tem uma função, exerce um papel na comunicação. As várias funções da linguagem são adquiridas pela criança muito antes do seu ingresso na escola. Estas funções, de acordo com Halliday, são utilizadas pelas crianças para se relacionarem com as pessoas, e aparecem na seguinte ordem:

INSTRUMENTAL: Uso da língua para obter coisas. Pode ser representado por "Eu quero".

REGULATÓRIA: Uso da linguagem para regular o comportamento de outros. Pode ser representado por "Faça como eu digo".

INTERACIONAL: Uso da linguagem na interação entre o eu e os outros. Representado por "Você e eu".

PESSOAL: Refere-se ao conhecimento da criança da linguagem como uma forma de expressar sua própria individualidade. É representado por "Aqui estou eu".

HEURÍSTICA: Uso da linguagem como meio de investigar a realidade, como um meio de aprender sobre as coisas. Representado por "Diga-me por que".

IMAGINATIVA: Uso da linguagem para a criança criar seu próprio ambiente, para fazer coisas da maneira como se sente inclinada. Representado por "Vamos fingir".

INFORMACIONAL:. Uso da linguagem como um meio de comunicação sobre alguma coisa, para falar sobre idéias. Representado por "Tenho algo para dizer-lhe".

Mais recentemente, BRICE-HEATH (1984) utiliza-se também da noção das funções da linguagem, com o intuito de apreender os usos da leitura e da escrita em duas comunidades da Carolina do Norte. A autora verifica como ocorrem as funções e usos da linguagem na modalidade oral e escrita (leitura/escrita) neste grupo social, sem perder de vista o processo de alfabetização que ocorre na escola. O modelo utilizado por BRICE-HEATH (1984, P.127 e segs) relaciona, entre outras, as seguintes funções:

INSTRUMENTAL: Ler para resolver problemas da vida diária (encontrar lugares, sinais nas ruas, letreiros, rótulos, contas, tabelas, horas etc.).

CONFIRMACIONAL: Ler para obter suporte para atitudes e créditos já possuídos, checar ou confirmar crenças (leitura da Bíblia, certidões, título de eleitor, notas de compras etc.).

SUPORTE-MEMORIAL (MNEMÔNICA): Escrever para substituir a comunicação direta oral (cartas, recados, lembretes, listas de compras etc.).

FINANCIAL: Escrever para saber o valor das compras, cheques, contas etc. Também usada como auxílio à memória.

SÓCIO-INTERACIONAL: Escrever para dar informações, estender cortesia, manter relações sociais (cartas, cartões, torneos etc.).

INFORMACIONAL: Ler para obter informações necessárias sobre alguma coisa do cotidiano (memorandos, boletins, folhetos etc.).

EDUCACIONAL: Ler e escrever para resolver tarefas escolares.

HEURÍSTICA: Ler para investigar a realidade, como um meio de aprender sobre as coisas.

REGREACIONAL: Ler durante horas de lazer (revistas, livros de histórias etc.).

REGULATÓRIA: Escrever para exercer controle sobre a conduta dos outros (ordens, listas de nomes, permissão para etc.).

EXPOSITÓRIA: Escrever tarefas ocasionais trazidas para casa (do trabalho ou de outro local), anotações cívicas, documentos oficiais, memoriais, resumos etc.).

NOTÍCIAS RELACIONADAS: Ler para obter informações (revistas, jornais etc.).

Segundo GOODMAN (1976), todas as funções da linguagem devem estar presentes numa classe de alfabetização, tanto na escrita quanto na oralidade, sob as mais diversas formas de atividades.

GOODMAN & GOODMAN (1976 apud BRAGGIO 1992, p.57)

afirmam que:

as crianças aprendem a ler e a escrever do mesmo modo e pela mesma razão que elas aprendem a falar e a ouvir. O modo ... [o como] é encontrar a linguagem em uso como um veículo de comunicação do significado. A razão... [o porquê] é a necessidade. A aprendizagem da linguagem escrita é motivada pela necessidade de se comunicar, entender e ser entendido (grifo dos autores).

é, portanto, utilizando a língua em situações comunicativas que as crianças terminam por descobri-la e reconstruí-la enquanto sistema.

REGO (1988, p.15) compreende que:

Se a linguagem oral é aprendida funcionalmente, não podemos ignorar a importância de considerar esse aspecto quando se trata de ensinar a criança a ler e a escrever.

Ainda, nessa perspectiva, GERALDI (1981, p.43) ressalta que o ensino da língua no decorrer dos tempos tem se filiado, explícita ou implicitamente, a uma das seguintes concepções de linguagem:

A LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO: Esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações - correntes - que as pessoas que não conseguem se expressar, não pensam;

A LINGUAGEM ENTENDIDA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO: Esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Nesse sentido, a linguagem se dá entre emissor e receptor, sendo que não há interferência do pensamento (conhecimento, experiências) destes, na compreensão da mensagem;

A LINGUAGEM PERCEBIDA COMO UMA FORMA DE INTERAÇÃO SOCIAL: Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando: com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

De posse das diferentes contribuições sobre a aquisição da linguagem oral e escrita, procurar-se-á estabelecer um paralelo entre os dados coletados em entrevistas com a professora, pais e alunos do CBA II e as funções da linguagem daí apreendidas.

4.1.1 - Do Ponto de Vista da Professora

A professora diz considerar a leitura *como elemento essencial na vida da pessoa... é o básico. Pode ajudar no desenvolvimento intelectual das crianças. A leitura desenvolve a comunicação.*

Quanto à escrita, a professora afirma: *a escrita vem junto com a leitura, serve para a criança expressar o que sente.*

Na sala de aula, a professora considera que alguns alunos (cita seis) não demonstram interesse pelas atividades de leitura e escrita; outros (cita mais seis) são mais ou menos interessados; existem ainda (cita doze) aqueles que são muito interessados. Isso significa que a maioria de seus alunos são considerados, por ela, como interessados.

Entretanto afirma que os alunos, de uma maneira geral, não estão indo bem. *Se fosse hoje o último dia letivo e os critérios de avaliação fossem os mesmos do método tradicional, teríamos, na sala, 50% de aprovação.*

A professora atribui a si própria a causa de tão pouco rendimento, dizendo:

No método tradicional eu trabalhava com três tipos de alunos: os que estavam mais adiantados na cartilha, os que ainda tinham

problemas em algumas famílias silábicas e os que ainda não sabiam nada. Hoje, eu não consigo... e acaba que as crianças ficam prejudicadas.

(D.C. 20.09.90)

Outro fator que interfere no rendimento dos alunos, de acordo com a professora, *é a forma como a família vê a escola, como importante ou não, e a maioria dos pais não acompanha os filhos, não se interessam.*

As dificuldades enfrentadas pelos alunos são ainda atribuídas, segundo a professora, à falta de remanejamento, ao nível econômico, ao ambiente onde eles vivem e à pobreza de experiência nas atividades de leitura e escrita.

Percebe-se, pela fala da professora, que a ideologia da deficiência, privação ou carência, difundida no Brasil, na década de 70, continua presente e amplamente inserida na prática das escolas e dos professores, quando jogam para fora da escola a causa do não aproveitamento escolar, atribuindo-a ao nível econômico ou à família do aluno.

Esse posicionamento não é particular dessa professora. Pesquisa realizada por COLLARES & MOYSÉS (1992 P.18), indica que para todas as diretoras e professoras entrevistadas, *o fracasso escolar é motivado por questões referentes à criança e a*

sua família. Não existem dúvidas. Não existem opiniões divergentes. Trata-se de uma certeza absoluta. Criticam as autoras.

Depreende-se dos dados coletados na entrevista e na observação que a concepção de linguagem subjacente à prática pedagógica da professora é a de linguagem como expressão do pensamento, embrenhando-se muito inseguramente no entendimento da linguagem como instrumento de comunicação.

Essa concepção de linguagem como expressão do pensamento dá a idéia de que aqueles alunos que não conseguem se expressar, não pensam, fazendo com que a professora, em sala de aula, não se interesse pelo seu desempenho, impedindo assim o avanço na constituição de estruturas de sentido.

Na verdade, a concepção de linguagem subjacente à prática da professora é a da fragmentação, da precedência do componente grafofônico sobre o sintático, o semântico/pragmático, e da precedência da forma da linguagem sobre a sua função.

A concepção de aquisição da linguagem é a de que se aprende melhor a partir de fragmentos da língua, através da repetição e memorização de sílabas, partindo do "mais fácil" para o "mais difícil". Não se considera o que a criança já sabe com relação à linguagem escrita, antes de freqüentar a escola.

Desse modo, os alunos não conseguem demonstrar grande interesse pelas atividades de leitura e escrita propostas

pela professora e, mesmo aqueles, considerados por ela como interessados, não conseguem alcançar sua expectativa no que se refere ao rendimento escolar.

Destituída de referencial teórico para fazer uma análise crítica das causas que levam ao baixo rendimento escolar, a professora assume a "culpa" para si e para as famílias, justificando-a pela pobreza econômica, social e cultural de seus alunos.

4.1.2 - Do Ponto de Vista dos Alunos

O aspecto pedagógico da relação do aluno com a escrita indica a necessidade de se considerar também a função da leitura e da escrita socialmente utilizada.

Entre os alunos do CBA II, dezesseis consideram que a leitura e a escrita servem a usos escolares como *para ler livro para escrever palavras, formar frases, escrever o alfabeto, para fazer tarefa, para escrever história dos desenhos*. Estas falas retratam tanto as atividades que os alunos desempenham no cotidiano da sala de aula, como as dificuldades que enfrentam por não dominarem a leitura e a escrita, e com certeza, é por esta razão que mais da metade da turma atribui grande importância ao uso escolar da leitura e da escrita, pois este é o problema concreto e imediato que os aflige.

Uma quantidade significativa de alunos, quatorze, considera a aprendizagem da leitura e da escrita importante

porque *serve para arranjar um bom emprego*. Essa percepção da escolarização está diretamente ligada à realidade sócio-econômica na qual vivem. Para eles a escolarização serve, antes de tudo, às condições de subsistência.

Doze alunos dizem que a escrita e a leitura servem para a interação social, *serve para escrever pros caras ler, para escrever carta, bilhete*. Estes alunos reconhecem outros usos da leitura e da escrita além dos escolares e instrumentais.

Outros doze reconhecem que a leitura e a escrita servem como atividade recreativa *para ler historinha, para ler gibi, para ler e escrever algum versinho*.

Alguns alunos, nove, dizem que a leitura e a escrita servem como veículo de notícia *para ler jornal, revistas, a gente tem que aprender a ler senão a gente não sabe de nada*; servem, ainda, a usos instrumentais *para ler o ônibus, para ler placas e dirigir carros, para fazer cheque, para bater à máquina*; manifestam, também, aspirações profissionais possibilitadas, segundo eles, pela leitura e escrita, tais como: *trabalhar em escritório (dois alunos), ser professora (uma aluna), ser doutora (uma aluna), para formar (um aluno), ser dono de empresa (um aluno)*.

Estes dados permitem inferir que a escolaridade é percebida pelos alunos como uma das formas de qualificação para o trabalho. O seu valor atende, portanto, às necessidades de

sobrevivência e/ou de ascensão sócio-econômica delas decorrentes, o que se evidencia através da fala de um aluno, a *gente precisa saber ler e escrever para trabalhar nessas coisas difícil, senão só pode ser lixeiro.*

Treze alunos percebem a leitura e a escrita como fonte de registro e de informação: *ler serve para saber o que está escrito nos livros, escrever serve para escrever o nome das pessoas, de país, eu tenho vontade de saber escrever o que eu pensava, eu pensava na cabeça e escrevia.*

Alguns alunos, cinco, dizem que a leitura e a escrita possuem a função de apoio à memória *escrever serve para se a gente quiser anotar alguma coisa, a gente escreve e lê o que escreveu, para depois lembrar o que tá escrito.*

Sete dos alunos afirmam, ainda, que a leitura e a escrita servem apenas para *assinar o nome.* Ao observar as condições reais de vida destes alunos, percebe-se que há, inserida neles, a consciência da dificuldade em alcançar um nível mais elevado de escolarização. Portanto, as aspirações com relação à aprendizagem da leitura e da escrita não se distanciam do propósito de melhorar, ainda que muito pouco, suas condições de subsistência.

Os alunos mais novos, quatro, dizem apenas que *é preciso saber ler e escrever* mas não conseguem explicar o porquê.

Através da fala dos alunos; fica evidente que eles reconhecem outros usos da leitura e da escrita, além dos usos escolares e instrumentais.

É preciso acrescentar que muitos alunos não compreendem, ainda, como se dá a organização do código na construção da leitura e da escrita, embora a maioria reconheça suas funções e seus usos e demonstre grande vontade de aprender a ler e a escrever: *eu queria era aprender a ler, a gente tem que esforçar senão não aprende*. Diálogo entre dois alunos durante a aula de leitura.

Considerando que a leitura e a escrita são apreendidas mediante o contato progressivo com o material escrito, quando, ativamente, o aluno desenvolve suas próprias hipóteses de funcionamento da linguagem, e reconhecendo que os alunos observados já possuem um conhecimento prévio desse objeto conceitual, o texto, nos parece justificável a ansiedade demonstrada por eles, ao esperarem que a escola os auxilie na superação das hipóteses refutáveis.

Vários alunos do CBA II demonstram saber que a escrita que estão produzindo não possui grafia correta e isto os deixa muito inquietos, eles querem *escrever de verdade* e sabem não ser a convencional a escrita que fazem. Embora aceitas pela professora, os alunos já não se satisfazem com suas produções, conforme evidencia a fala de um aluno de treze anos: *que que adianta, tia ? eu leio mas não sei escrever*.

4.1.3 - Do Ponto de Vista dos Pais

A expectativa dos pais quanto à escolarização não difere da expectativa dos alunos.

Os pais dos alunos do CBA II atribuem à aprendizagem da leitura e da escrita o valor instrumental para a obtenção de um trabalho ou de um futuro melhor. *A leitura e a escrita serve para arranjar emprego... para ser alguém (oito pais); o estudo é importante no trabalho e na vida (cinco pais); pra gente que é pobre, o futuro dos filhos é o estudo (uma mãe); o estudo é a coisa mais importante que a gente tem (uma mãe).*

Neste sentido, infere-se que a ascensão sócio-econômica é um dos referenciais norteadores da busca de um processo de escolarização para seus filhos.

A leitura e a escrita têm importância na visão de alguns pais, porque são instrumentos para a vida prática: *é preciso ler e escrever para viver no mundo (dois pais); até uma doméstica precisa de estudo para ir na feira e trazer o troco certo, para anotar recados (dois pais); é difícil a vida para quem não sabe ler e escrever (dois pais); quando você não sabe ler e escrever, você vive dependendo de informação (uma mãe); no meu modo de entender quem não sabe ler e escrever é cego e mudo (uma mãe).*

Este crédito dado à escola é, portanto, a esperança de superar a situação em que estas pessoas se encontram.

Evidentemente, os alunos e seus pais não estão à procura de uma mudança de *status* social, mas de uma modificação de suas condições reais de vida.

Apenas duas mães manifestaram a aspiração de conclusão dos estudos para seus filhos: *eu quero que meus filhos estudem até formar*, evidenciando que, mesmo valorizando a escolarização, os pais têm consciência da dificuldade de ver seus filhos formados.

Embora em menor grau de importância, os pais reconhecem outros usos e funções da leitura e escrita. Na zona urbana, é praticamente impossível não se dar conta destes usos. Quem vive na cidade, vive em um mundo letrado, e é por isso que os alunos chegam à escola com bastante informação sobre a leitura e a escrita, mesmo que pertençam a uma classe sócio-cultural pobre.

O que estes alunos e seus pais esperam é que a escola os auxilie na sistematização dessas informações para que possam *ver e ouvir* ou seja, utilizar esse conhecimento (leitura e escrita) para intervir na realidade social.

Percebe-se, portanto, que a concepção da linguagem explicitada tanto pelos alunos, quanto por seus pais, está vinculada à compreensão da linguagem como forma de interação social, pois demonstram compreender que a linguagem tem uma função e exerce um papel na comunicação, e este papel é o de

interação humana (entender e ser entendido) nas relações de natureza social.

No entanto essa concepção de linguagem não foi decodificada pela escola, que continua trabalhando numa perspectiva mecanicista.

Necessário se faz que o professor reflita sobre sua prática pedagógica e tenha clareza das diferentes concepções de linguagem e das conseqüências que tais concepções exercem no processo ensino-aprendizagem.

Essa concepção de linguagem, como elemento de interação social, privilegia o discurso, que é a fala e o uso da linguagem, levando em conta as atividades do falante e suas estratégias de organização do discurso (oral e escrito).

Assumir tal concepção implica numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes e ouvintes (leitores e escritores) se tornam sujeitos. Tal postura exige não só uma nova metodologia, mas principalmente um **novo conteúdo** de ensino.

É preciso considerar o modo como as crianças adquirem a linguagem escrita tendo como fundamento as interações sociais, as interações com a escrita ambiental e situacional.

O objetivo principal de BRICE-HEATH (1984), ao analisar o papel e a natureza da escrita em duas comunidades norte-americanas, foi exatamente capacitar educadores a saberem como as crianças falam e o que sabem sobre a língua escrita, como interagem sobre e com essa modalidade da língua quando chegam à escola; e, ainda, apontar o que os educadores devem saber sobre a língua escrita e como lidar com ela na escola.

BRICE-HEATH concluiu que as crianças podem ter mais sucesso na escola, quando as fronteiras entre sala de aula e comunidades são "vencidas", ou seja, quando as escolas podem incorporar ao seu currículo o que as crianças já sabem (função) e como sabem (natureza) sobre a língua escrita, antes de ingressarem na escola.

Nesse sentido, a linguagem oral é o meio mais direto de interação social, pois falar e ouvir constituem-se num mecanismo dialógico e, enquanto tal, é lugar de encontro de vários discursos e do embate de experiências permitindo uma permanente dimensão intertextual, intratextual, interdiscursiva.

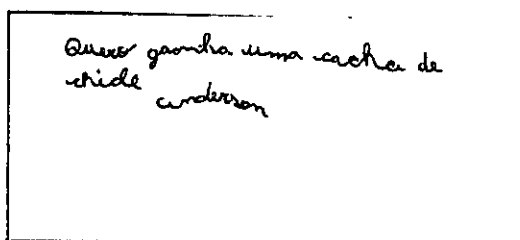
Cabe, portanto, ao educador criar situações que possibilitem a interação social dentro da sala de aula, pois, ao criar oportunidades de fala, o professor prepara o aluno para a produção do texto oral e escrito, propiciando a possibilidade de uso desse discurso nas mais diversas situações de sua vida.

Os alunos do CBA II demonstram, através de escrita espontânea, que são capazes de interagir com outros

interlocutores em diversas situações. Durante o período de observação, a pesquisadora recebeu várias mensagens escritas de alunos que se encontram em diferentes estágios de construção da escrita.

Um dos alunos escreveu um bilhete que trazia o seguinte recado:

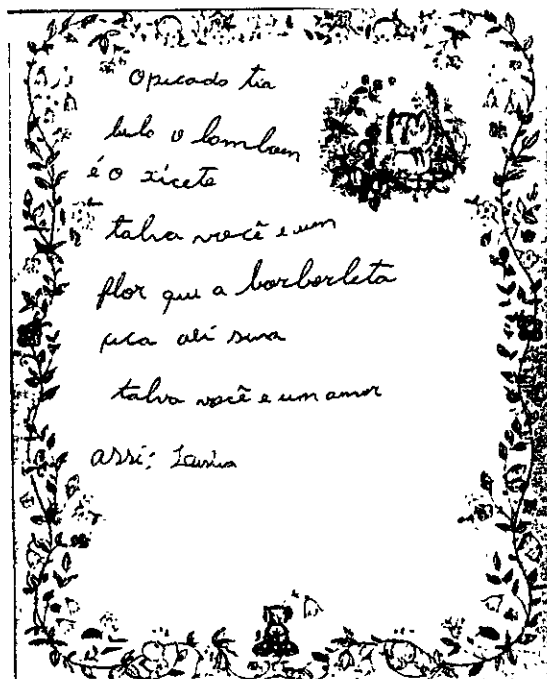
ILUSTRAÇÃO XI



Quero ganhar uma
caixa de chiclete
Anderson

No dia seguinte ao que distribuiu entre os alunos uma caixa de bombons e de chicletes, na hora do recreio, a pesquisadora recebeu a seguinte mensagem:

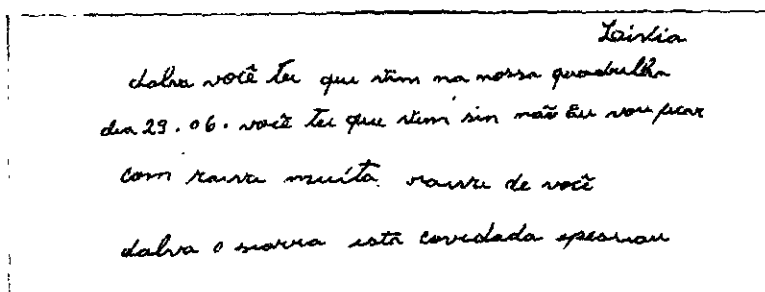
ILUSTRAÇÃO XII



Obrigado, tia, pelo
bombom e o chiclete.
Dalva você é uma
flor que a borboleta
fica ali em cima.
Dalva, você é um
amor
Assinado: Livia

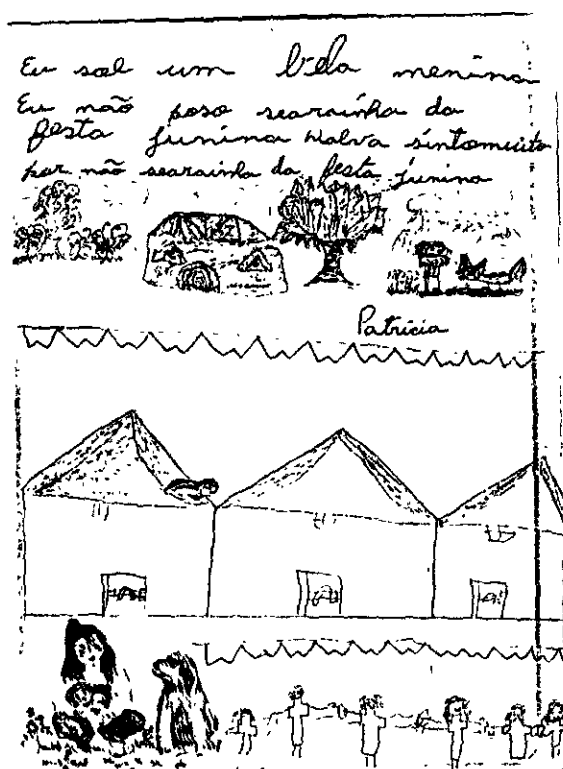
Por ocasião da festa junina, a pesquisadora recebeu vários bilhetes dos alunos. Um deles fazendo um convite e outro dizendo que a mãe não permitira que a aluna fosse a rainha da festa.

ILUSTRAÇÃO XIII



Dalva, você tem que vir na nossa quadrilha, dia 29.06. Você tem que vir senão eu vou ficar com raiva, muita raiva de você. Dalva, a senhora está convidada especial.

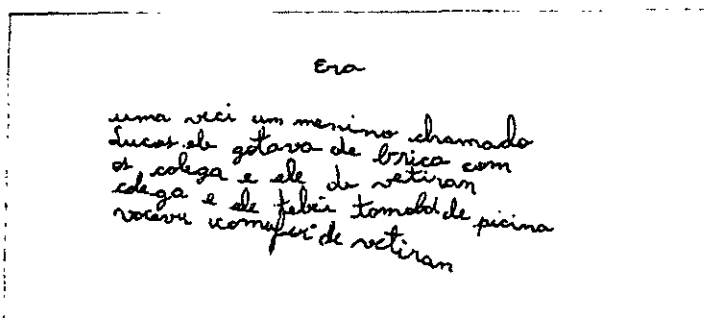
ILUSTRAÇÃO XIV



*Eu sou uma bela menina.
Eu não posso ser a rainha da festa junina.
Dalva, sinto muito por não ser a rainha da festa junina.*

Em outra ocasião, a pesquisadora recebeu um texto espontâneo que retrata a intenção de uma narrativa de história:

ILUSTRAÇÃO XV



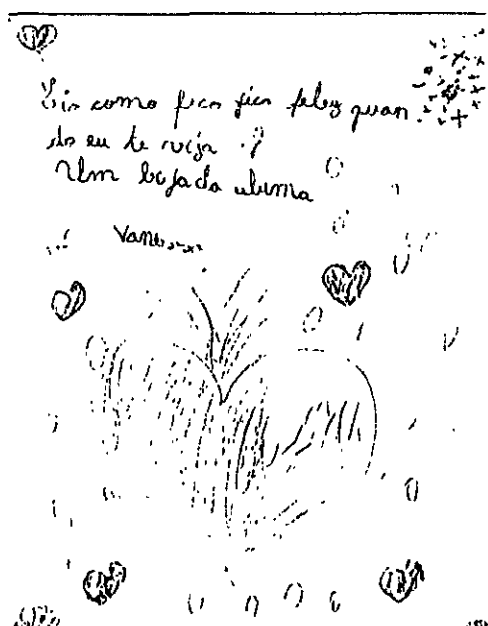
Era uma vez um menino chamado
Lucas. Ele gostava de brincar com
os colegas e eles se divertiram.

O colega e ele também tomam
banho de piscina.

Você viu como foi divertido ?

E finalmente, em uma volta à escola logo após a
coleta dos dados, recebeu o último bilhete:

ILUSTRAÇÃO XVI



Tia, como fico fe-
liz quando eu te vejo.

Um beijo da aluna

Vanessa

Estes textos demonstram que, partindo de situações
reais, os alunos são capazes de lançar mão da linguagem escrita
utilizando-a em diferentes funções.

Portanto, é interessante que o critério norteador
da seleção e organização das atividades a serem realizadas em
sala de aula seja a relação dessas atividades com a vida do aluno.

O professor poderá partir da escrita funcional como, por exemplo, bilhetes, convites, cartões postais..., textos que apresentam claramente seu objetivo de interação entre os indivíduos, facilitando para o aluno a construção do significado.

É importante que o professor interprete tudo o que o aluno produz, especialmente quando essas produções não são, ainda, convencionais, possibilitando-lhe, assim, intenção significativa desde o começo de sua aprendizagem.

Essas produções permitem ao professor a organização de momentos riquíssimos na aprendizagem da leitura e da escrita, tanto na compreensão e produção de textos quanto na aquisição das regras que constituem a língua padrão sem, contudo, rejeitar a variante lingüística dos alunos.

As práticas sociais concretas dos alunos precisam ter espaço na sala de aula para, a partir delas, o professor vir a propor outros textos (jornais, revistas, livros, poesias, parlendas, histórias infantis etc.) que possibilitem várias alternativas de leitura e escrita.

Os textos produzidos pelos alunos poderão (deverão) ser motivo de leitura e escrita na sala de aula, sobre os quais serão propostas mudanças com o objetivo de alcançar os padrões textuais exigidos socialmente.

Quando os alunos produzem um texto eles o escrevem com algum objetivo e para alguém. Entretanto, o que se faz com os textos produzidos pelos alunos ?

A alfabetização requer, desde o início, a constituição do sentido. Desse modo, implica uma forma de interação com o outro pela escrita, mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um objetivo, por um desejo, e pressupõe um interlocutor.

Nesse sentido, ocorre o jogo de intersubjetividade, pois há uma troca, há a construção de significado, há uma interação entre escritor e leitor ou entre falante e ouvinte.

Essa interação social, defendida por VYGOTSKY (1987), propõe uma produção de sentidos de ambas as partes. Assim, tanto o leitor como o escritor são ativos no texto e produzem significações próprias de acordo com o contexto histórico-social ao qual pertencem.

Portanto o mais importante em um texto é, justamente, o significado e é a este que o professor deve dar maior ênfase. Por isso é imprescindível que o aluno tenha razões subjetivas para produzir um texto e que não seja o professor seu único leitor.

Para BAKHTIN (1988), a palavra é totalmente determinada por seu contexto. Há, de fato, tantas significações possíveis, quanto contextos possíveis. Percebe-se, pois, que a linguagem existe material e historicamente, e não pode, por isso, ser considerada imutável, pronta e acabada.

Assim, a utilização da linguagem como objeto de interação deverá permear todo o trabalho educativo. Os textos escritos pelos alunos do CBA II constituem-se em material didático fundamental para o "ensino da escrita". Outra alternativa de articulação do trabalho com os alunos é a literatura infantil, pois, além de seu caráter essencialmente lúdico, constitui-se em importante elemento mediador na aquisição da escrita.

O ensino da gramática, nessa perspectiva, resultará das dificuldades apresentadas nos textos produzidos pelos próprios alunos pois, conforme afirma GERALDI (1985, p.63):

...o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno.

Quando o professor ensina gramática a partir do texto, ele ensina o funcionamento da língua de acordo com seu uso, pelos falantes. Para isto, nada melhor que tomar os próprios textos produzidos pelos alunos, quer seja em sua expressão oral ou escrita, como orientação para selecionar os fatos gramaticais a serem trabalhados.

Os problemas evidenciados nos textos servem para que o professor organize o programa de análise lingüística, que requer a retomada do texto produzido em sua primeira versão, deixando de lado a artificialidade do ensino da gramática pela gramática, o que está comprovado (por produções de alunos que

"aprenderam" gramática tradicionalmente) que não surte efeitos satisfatórios no domínio da língua, tanto nas atividades de fala quanto de escrita.

Nessa perspectiva, entende-se a alfabetização como um processo que leve o aluno ao domínio da leitura e da escrita (produção e compreensão de texto significativos) em todas as situações sociais onde delas tenham necessidade.

CONCLUSÃO

Há décadas, a escola pública brasileira apresenta resultados pouco satisfatórios no que se refere à qualidade do ensino que oferece à população. A maneira como é conduzido o processo pedagógico, sobretudo nas séries iniciais, cuja tarefa primeira é a aprendizagem da leitura e da escrita, consubstancia o fracasso escolar. Tal preocupação foi o fio condutor desta pesquisa.

Um balanço da história educacional, vivida nos últimos vinte anos, *constata que o acúmulo de dados e de análises realizadas sobre o fracasso escolar não nos permite continuar sendo inocentes sobre algumas de suas causas (PENIN, 1992, p.3)*. Neste sentido, pode-se concluir, em primeiro lugar, que as causas desse fracasso são decorrentes de condições objetivas, relativas às decisões sócio-políticas e de condições subjetivas, relativas às ações pedagógicas.

Em segundo lugar, conclui-se que essas condições estão imbricadas e exigem tarefas radicais dos diferentes setores responsáveis da sociedade. Das instâncias governamentais, a

destinação de verbas suficientes para a educação: um ensino de boa qualidade demanda orçamento condizente. Da sociedade civil, o controle do funcionamento das instituições e a aplicação dos recursos: o mau uso dos atuais recursos deve-se, principalmente, à desorganização e à ineficiência dos sistemas de ensino. Dos educadores, a adoção de uma postura político-pedagógica que leve em conta os condicionantes sócio-econômicos, políticos e culturais da educação, assim como o processo de construção do conhecimento pelo educando.

Diante do grande número de projetos de alfabetização implantados na rede pública, e da dificuldade que as escolas encontram em alfabetizar seus alunos, percebe-se que não faltam propostas pedagógicas, mas compromisso político na continuidade e viabilização de tais propostas.

Uma das conseqüências maléficas da excessiva centralização e do controle político-administrativo, financeiro e pedagógico sobre a escola é a freqüente mudança das propostas ou projetos pedagógicos em andamento. O tempo e a continuidade são variáveis imprescindíveis na efetivação de mudanças educacionais significativas, tornando-se as freqüentes trocas administrativas em empecilho para a adequada implantação e avaliação de propostas e projetos promissores. O CBA, em Goiás, materializa um exemplo nesse sentido.

As condições de implantação da proposta do CBA, feita por decreto, sem a discussão dos professores, o

desconhecimento da fundamentação teórica que a sustenta, aliado à má formação e à desatualização, têm contribuído para a não compreensão da proposta e, conseqüentemente, para a cristalização das práticas tradicionais.

Não basta que a proposta seja promissora, ela precisa ser entendida por aqueles que a estão implantando. De acordo com a avaliação da SUPEF (1991, p.26), pode-se concluir que menos de 1% dos professores conseguem trabalhar o "ideal" da metodologia da Proposta do CBA.

Outros aspectos também interferiram na efetivação da Proposta do CBA. A incompatibilidade entre o procedimento burocrático das administrações centrais e as necessidades da escola; o não-envolvimento do corpo administrativo da escola com as questões de ordem pedagógica; a falta de assessoria e acompanhamento do trabalho dos professores, redundando na falta de reflexão sobre os resultados e dificuldades concretas de sua prática pedagógica. Os cursos de atualização e aperfeiçoamento não corresponderam às expectativas e às reais necessidades dos professores, por serem fragmentados e trazerem conteúdos pouco consistentes e obsoletos. Não consideraram o fazer construído.

A discussão freqüente sobre a diferença entre o proclamado (teoria que orienta) e o realizado (prática concreta) não tem conseguido elucidar as verdadeiras raízes do problema pedagógico da alfabetização; pelo contrário, tem conseguido mascarar esta questão, pois não ultrapassa a constatação da

seguinte prática: o poder proclama os princípios e diretrizes - a teoria - e os professores são responsáveis pelo fazer - a prática. Logo, se a prática não está sendo coerente com o que foi previsto, a "culpa" é de quem a realiza. Há que se ter claro, todavia, a grande distância entre leis, proposições e ações efetivas. Boas propostas de mudanças educacionais de cunho pedagógico podem acabar desastrosamente, se mal implementadas.

A proposta do CBA tem uma boa sustentação em termos científicos, políticos e pedagógicos; entretanto, se não há investimento efetivo na qualificação do professor, elemento chave do processo pedagógico, qualquer proposta educacional está fadada ao fracasso. Provavelmente, a forma como a proposta do CBA foi implantada seja um dos motivos pelos quais os resultados não tenham sido tão evidentemente positivos, como constatou-se neste estudo.

Evidenciou-se durante a pesquisa que, embora nos últimos anos tenha havido avanços sobre a concepção da alfabetização, não houve mudança significativa na prática de sala de aula. Ainda que a proposta do CBA tenha enfoque construtivista, a escola continua alfabetizando de forma mecânica. Na verdade, os professores não têm acesso ao conhecimento produzido nas diferentes áreas de estudo. E, sem uma fundamentação teórica consistente, dificilmente consegue-se refletir sobre a prática. Por outro lado, a prática docente dos professores extrapola à formação e ao aperfeiçoamento. Ela apóia-se em modelos anteriores, na experiência que os professores

tiveram quando eles mesmos eram alunos e aprenderam a ler e a escrever. Talvez, por isso, haja mais demora na assimilação de mudança da prática em sala de aula.

Nesse sentido, observou-se que a ausência de um projeto político-pedagógico que assegure a formação permanente do professor, pensada de forma mais crítica, mais consistente, tem refletido na maneira como se efetivou, na prática, a proposta do CBA.

Acredita-se ser de fundamental importância a instrumentalização teórica dos professores no que se refere à reflexão sobre sua ação pedagógica, à revisão dos suportes teóricos que a norteiam e à apreensão das contribuições que a Psicologia, a Sociologia, a Lingüística, a Antropologia... têm a dar a essa prática, porque o aprofundamento teórico é condição sem a qual não se efetiva a transformação conceitual.

Não basta apenas saber que a alfabetização é um processo de "múltiplas facetas". É preciso saber analisar estas faces de ângulos diferentes, para compreender o processo e decidir sobre ele.

A instrumentalização teórica requer a interação com textos que dêem conta de elucidar cada uma destas facetas que estão presentes no processo e com as quais os professores alfabetizadores lidam diariamente, assim como requer o diálogo com interlocutores que dominem diferentes áreas do conhecimento,

no nível teórico, e que se comprometam a explicitá-lo através de exemplos colhidos no cotidiano das escolas.

Obviamente isto, por si só, não resolveria o problema da alfabetização. Contudo, estaria minimizando o massacre coletivo de professores e alunos que não conseguem construir o conhecimento que é conteúdo da alfabetização: ler e escrever. É, sobretudo, isto que precisa ser construído pelos alunos e é exatamente isto o que os professores estão tendo dificuldade em fazer. Sempre tiveram, e hoje mais ainda, uma vez que o avanço social do conhecimento científico exige que a leitura e a escrita sejam mais que uma atividade mecânica de codificação e decodificação.

Às portas do século XXI, momento em que se vive, segundo SHAFF (1990), a tríade revolucionária da microeletrônica, da microbiologia e da energia nuclear, certamente não haverá retrocesso na maneira de conceber e utilizar a leitura e a escrita. A escola, responsável pela formalização desse conhecimento, precisa apropriar-se tanto dos conhecimentos científicos referentes ao avanço tecnológico, quanto aos referentes às teorias educacionais. É preciso que as produções teóricas a respeito da concepção epistemológica da linguagem cheguem até o professor alfabetizador. Ele precisa conhecê-las para fazer uso delas ou refutá-las.

Os alunos pesquisados demonstraram saber que a leitura e a escrita são atos significativos, reconhecendo seus

usos e funções. Caberia à escola, então, dar continuidade a esse conhecimento através de atividades significativas de ler e escrever. Entretanto, constatou-se que na escola não se lê, nem se escreve. Na escola, repetem-se os não-textos (leitura) e copia-se um amontoado de palavras (escrita) o qual não pode ser chamado de texto por não possuir as características que o constituem.

Portanto, o que a escola tem feito é desviar a atenção dos alunos do significado para a forma, trabalhando textos artificiais, criados com o único objetivo de levar a criança a descobrir a correspondência som-letra.

Como cobrar dos alunos a busca do significado, a interpretação de textos, se eles foram "treinados" a ler e copiar textos irreais, artificiais ?

Como cobrar dos alunos a produção de textos coerentes e coesos se os modelos textuais oferecidos pela escola não o são ?

A função da linguagem escrita não fica definida, já que os textos produzidos, individualmente, pelos alunos não são lidos em classe, revelando estarem implícitas na prática da professora concepções de aprendizagem e de linguagem que não levam em conta o processo de construção, interação e interlocução das crianças.

A escola pouco tem valorizado a atividade, por exemplo, de contar, ouvir e ler história, por acreditar que ela seja um simples passatempo. Na verdade, a história pode ser um momento rico para o relacionamento entre os alunos, pois ajuda-os a soltar a imaginação e, através de outras experiências compartilhadas com os colegas, compreender e organizar melhor as idéias sobre o mundo onde vivem. Mais que isso, no contato com materiais escritos, observando o professor e outras pessoas quando lêem e escrevem, os alunos vão construindo idéias sobre o ler e o escrever, passando a compreender, também, para que servem a leitura e a escrita.

Por outro lado, alunos e pais reconhecem as funções e usos da leitura e da escrita na sociedade e buscam, na escola, meios de acesso à leitura e à escrita, porque querem/precisam fazer uso delas na vida prática.

No seu cotidiano, a escola evidencia a proposta de uma escrita "escolarizada" que só serve para copiar e responder os exercícios. Quando muito, ela consegue trabalhar os aspectos estruturais da língua, sem levar em consideração a construção do sentido, ou seja, a interação com o outro através da escrita, desprezando, assim, os aspectos funcionais. Portanto, as funções atribuídas pela escola ao uso da língua escrita diferem das funções atribuídas pelos alunos e seus pais. Em outras palavras, a leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem dos alunos.

A sociedade exige a intensa utilização da leitura e da escrita. Faz-se necessário, então, que a escola leve em consideração tais exigências.

O atual momento histórico requer uma política educacional que seja capaz de formar o cidadão na sua globalidade. O processo de construção do conhecimento exige a adoção de diferente concepção de homem, mundo, educação, ensino, aprendizagem, por conseguinte, a rejeição da prática docente como simples transmissão do saber sistematizado.

Numa perspectiva progressista, o homem não pode mais ser concebido como um organismo passivo, governado por estímulos externos ambientais, mas como um ser essencialmente social e interativo, situado no mundo em processo de contínua descoberta.

Verifica-se, no entanto, que propostas visando tal abrangência não atingirão seus objetivos se não fizerem parte de um projeto que alcance, não apenas a escola situada, mas, também, a preparação do professor em seus cursos de formação.

Nesse sentido, pensar um projeto político que assegure a formação do educador significa redimensionar os atuais Cursos de Formação de modo que contemplem a formação pedagógica, política e filosófica do professor, assegurando-lhe o domínio de diferentes abordagens teórico-metodológicas e o domínio de conteúdos inerentes às áreas de conhecimento específico. Tal

projeto precisa estar inserido numa proposta da política educacional mais ampla que assegure a melhoria das condições de trabalho e a valorização dos educadores; integre os três níveis de ensino, para que os cursos de formação abordem os aspectos fundamentais que norteiam o trabalho do professor no cotidiano da sala de aula; propicie aos professores uma educação continuada para que, em parceria com a Universidade, possam analisar os dados de sua própria escola, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com os problemas concretos - partindo deles e retornando a eles, num esforço conjunto para encaminhá-los.

A melhoria da qualidade dos serviços prestados aos usuários da escola pública, entretanto, passa, também, por outras instâncias sociais. Não se tem a ilusão de que uma política pública venha resolver as questões educacionais. Essas questões não se resolvem de dentro da escola. A transformação só ocorrerá mediante a organização social, pela conquista da cidadania. Porém, a escola pode melhorar, e muito, em relação ao que ela faz, se for possibilitado ao professor o acesso a elementos conceituais que os ajudem a pensar. Afinal, essa é a função da escola: ensinar a pensar.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- AMBROSETTI, N. B. Ciclo básico: Uma proposta vista pelas professoras. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (75), 1990.
- ANDRÉ, M. Estudo de Caso: seu potencial na educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (49), maio, 1984.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo, Hucitec, 1988.
- BLOOMFIELD, L. & BARNHART, C. Let's read. Waine State, University Press, 1942.
- BRAGGIO, S. L. A abordagem sociopsicolinguística da alfabetização. Leitura: teoria & prática, Campinas, ALB5 (8), dez., 1986.
- _____. Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- BRANDÃO, Z. Democratização do ensino: metas ou mito 2 Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- BRICE-HEATH, S. Ways with words: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge, University Press, 1984.

CAMPOS, M. M. Assistência ao pré-Escolar: uma abordagem crítica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (28), maio, 1979.

CARRAHER, T. N. & CARRAHER, D. W. Ensinando ciências e estudos sociais nas séries iniciais. In: - isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo, SE/CENP, 1990.

COELHO, I. M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO C. R. (Org) Educador: vida e morte. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

DOMINGUES, J. L. & DOMINGUES, M. H. M. O Procedimento etnográfico na pesquisa educacional. In: - Sistemática da avaliação: projetos e cursos. Goiânia, Secretaria da Educação do Estado de Goiás, 1990.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Trad. de Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. (Org) Os Filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Trad. de Maria Luiza Marques Abaurre. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

FRANCHI, E. P. Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita. São Paulo, Cortez, 1988.

GERALDI, J. W. Subsídios metológicos para o ensino da língua Portuguesa (5ª a 8ª série). [s. l.] Cadernos da FIDENE, (18), 1981.

_____. (org). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel, Assoeste, 1985.

GOIÁS, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SUPEF, Proposta de implantação do ciclo básico de alfabetização. Goiânia, 1989.

- GOIÁS, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SUPEF, Relatório de avaliação do ciclo básico de alfabetização 89/90. Goiânia, 1991.
- GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: - FERREIRO, E. & PALACIO, M. G. ed; Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- GOODMAN, Y. O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In: - FERREIRO & PALACIO, M. G. (orgs). Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- HALLIDAY, M. Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning. London, Edward Arnold, 1978.
- KRAMER, S. A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro, Achimé, 1984.
- LEMLE, M. L. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo, Ática, 1991.
- MOSQUERA, J. & ISAIAS, S. Vygotsky ou Piaget ? Uma polêmica de repercussões significativas. Psicologia: reflexão e crítica, UFRGS, Porto Alegre, 2 (12), dez., 1987.
- MCDERMOTT, R. "Social relations as contexts for learning in school". Harvard educational review 47, (2), may, 1977.
- PARADA, J. et al//. Cultura de escolares como indicador de saúde da população. Cadernos de saúde coletiva, IPTSP/UFG, Goiânia, 2 (9 e 10), dez., 1990.
- PATTO, M. H. Introdução à psicologia escolar. São Paulo, Queros, 1981.
- PENIN, S. T., Educação básica: a construção do sucesso escolar. Em Aberto, Brasília, (53), jan/mar. 1992.

PIAGET, J. A Epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. Trad. de Natanael C. Caixeiro, Zilda de Abujamra Daier, Célia E. A. Di Piero. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

PRADO, E. A nossa baixada fluminense. O Popular, Goiânia, 26 de ago. 1990, p.15.

REGO, L. B. Literatura Infantil: uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola. São Paulo, FTD, 1988.

_____. Repensando a prática pedagógica na alfabetização. In: - Isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo, SE/CENP, 1990.

ROCKWEL, E. Etnografia e teoria nas pesquisas educacionais. In: - EZPELETA, J. e ROCKWEL E. Pesquisa participante. Trad. de Francisco Salatiel de A. Barbosa. São Paulo, Cortez, 1986.

ROCHA, M. Alfabetização em Goiás - Estudo preliminar de um projeto experimental. Monografia. Goiânia, UFG, 1990.

SCHAFF, A. A sociedade informática. São Paulo, UNESP/Brasiliense, 1990.

SMOLKA, A. L. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo, Cortez, 1988.

SOARES, M. B. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1987.

_____. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Brasília, INEP/REDUC, 1989.

_____. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de pesquisa, São Paulo, (51), 1985.

SILVA, T. R. O que foi feito e o que ainda é necessário fazer para alfabetizar a população brasileira. In: - Alternativas de alfabetização para a América Latina e o Caribe. Brasília, INEP, 1988.

SILVA, Z. I. F. Um estudo avaliativo sobre o ciclo básico de alfabetização em quatro escolas de São Paulo. Estudos em avaliação educacional, São Paulo, (3), 1991.

SPRADLEY, J. P. Participant observation. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.

VIGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. Trad. de M. Resende. Lisboa, ed. Antídoto, 1979.

_____. et alii. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. de Maria da Penha Villalobos, São Paulo, Icone, 1988.

_____. A formação social da mente. Trad. de José Cipolla Neto e outros. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

WEISZ, T. E. Na prática, a teoria é outra? In: - Isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo, SE/CENP, 1990.

A N E X O S

1 PROTOCOLO DE REGISTRO: 17
2 PESQUISADOR: Dalva E. Gonçalves
3 DATA: 08.05.90 (terça-feira)
4 OBJETO DE OBSERVAÇÃO: 2ª Série C.B.A.
5

6 13:00 h bate o sino as crianças fazem fila e entram para a
7 sala seguidos pela professora. Guardam as pastas e cantam uma
8 música alusiva ao dia das mães que a professora ensinou na
9 hora. 13:10 h professora passa no quadro a família silábica:

10	P	a	pa
11		e	pe
12		i	pi
13		o	po
14		u	pu

15 Professora leu com as crianças. Em seguida distribuiu o
16 caderno de Português e pediu que as crianças escrevessem as
17 palavras que conseguissem. Professora escreve no quadro:

18 Exercícios

19 1) Leitura: Professora pede às crianças que digam uma palavra
20 das que escreveram e ela vai registrando no quadro.

21 Eva diz: sino. Bruno: papai. Uberson: pipa.

22 Adelub diz: bola. Fábio: papo. Uilvam: popa.

23 Anselmo: elefante. João: pia. Eudson: pai.

24 Abner: hipopótamo. Esmeraldo: pato. Ednardo: sopa.

25 Nilda: café. Sílio: Goiânia. Suhellen: couve.

26 Vanessa: gente. Cliene: vermelho. Thiago: pé. Viviane: pepi.

27 Patrícia Souza: cama. Patrícia Santos: peixe.

28 13:30 h a professora pede às crianças que escolham algumas
29 palavras e formem frases com as mesmas. Professora vai
30 registrando no quadro. As crianças se levantam vão até o

31 quadro e falam as frases para a professora que escreve. Foram

32 à frente: Taynã, Patrícia Souza, Cleone, Suhellen. As frases

33 foram: O papai foi ver o padre.

34 O sol brilha como a luz.

1 **PROTOCOLO DE REGISTRO: 17**
2 **NÚMERO DE PÁGINA: 02**
3 A diretora vai bater o sino.
4 O papai foi a pé ver o papa.
5 A gente vai brincar de bola.
6 O cachorro tem pinta vermelha.
7 Mamãe é uma fada.
8 13:50 h professora lê com os alunos o que eles escreveram.
9 Professora vai lendo e os alunos vão acompanhando.
10 14:00 h professora escreve no quadro: 2 e vai para sua mesa.
11 Adelub pede para ir ao banheiro professora não deixa.
12 Professora chama a atenção de Uberson e Uilvan Charles quanto
13 à disciplina. Eudson e depois Edinardo vão ao banheiro com a
14 permissão da professora. Adelub reclama. Professora diz que
15 ele não vai porque não está fazendo as tarefas. 14:15 h as
16 crianças continuam copiando do quadro enquanto professora
17 anota algo em um caderno, sentada à mesa de onde controla a
18 disciplina chamando o nome das crianças que ficam de pé e/ou
19 conversam. Professora reclama com Esmeraldo porque ele não
20 fez a tarefa de casa nem mostrou o caderno ao pais porque
21 está sem assinatura. Ele não responde, faz um gesto com os
22 ombros (não estou nem aí). 14:30 h professora ainda escreve
23 em seu caderno ela agora anota o que está escrito no quadro.
24 Esmeraldo diz: "Tia pode passar o numeral dois". As outras
25 crianças dizem:
26 "Não tia, não passa não". Professora escreve:
27 2) Coloque na ordem alfabética:
28 papai - caqui - ave - bola - gaiola - elefante - fada - pé
29 Professora lê a questão e explica rapidamente como deve ser
30 feita. Ninguém pergunta. 14:40 h a Coordenadora chega à
31 porta, pede licença à professora e chama Uberson e Uilvam
32 Charles dizendo: "Vocês dois vêm aqui. Vão enxugar o banheiro
33 rapazes, a gente não joga água no banheiro assim, ainda por
34 cima molhou uma menina que estava lá, licencinha professora".

1 PROTOCOLO DE REGISTRO: 17
2 NÚMERO DE PÁGINA: 03
3

4 Professora não disse nada e os dois alunos saíram retornando
5 logo em seguida. 14:50 h Cliene e Viviam vão buscar o lanche
6 (arroz com verdura) e as crianças lancham. Professora escreve
7 em sua mesa. 15:00 h professora escrevendo quadro:

- 8 3) Escreva o alfabeto minúsculo:
9 4) Escreva 3 palavras que tenha as letras:
10 c - _____, _____, _____
11 d - _____, _____, _____
12 f - _____, _____, _____
13 g - _____, _____, _____
14 h - _____, _____, _____
15

16 As crianças copiam, Nilda e Cleone escrevem na mesa da
17 professora. 15:05 h bate o sino para o recreio e professora
18 diz às crianças que podem sair. Durante o recreio houve uma
19 reunião entre os professores, coordenador e funcionários do
20 turno para decidirem sobre a festa das mães. A proposta da
21 diretora, que não estava presente e foi representada pela
22 secretária geral que dirigiu a reunião, foi a seguinte: A
23 festa realizar-se-á dia 11 de maio às 19 horas, com prendas
24 ofertadas pelos professores e funcionários e um bolo feito
25 pelas merendeiras com a contribuição dos professores e
26 funcionários. Das 10 professoras do turno estavam presentes
27 na reunião apenas 4 o restante permaneceram em suas salas. As
28 professoras presentes, não concordaram com a idéia do bolo,
29 elas acham que só vai dar confusão. Os outros dois turnos
30 aprovaram por inteiro a proposta da direção. 15:30 bate o
31 sino terminando o recreio. Os alunos retornam para a sala.
32 15:45 h as crianças se acomodam. Professora distribui os
33 cadernos de Matemática e recolhe os de Português e escreve no
34 quadro:

1 PROTOCOLO DE REGISTRO: 17
 2 NÚMERO DE PÁGINA: 04
 3 Escola Estadual "X"
 4 Goiânia, 08 de maio de 1990
 5 Matemática
 6 Exercícios

7 1) Represente os números em romanos:
 8 20 1 7
 9 6 12 10
 10 15 8
 11 19 4

12 2) Escreva como se lê:
 13 80 VIII
 14 50 9
 15 X 10
 16 10 XX
 17 120

18 As crianças começam a levantar e fazer perguntas, a conversar
 19 e a professora resolve explicar como se faz a primeira
 20 questão dizendo: "Eu vou resolver só porque tem muitos que
 21 não vierem ontem e vieram hoje". "Tem muita gente aí que
 22 ontem entendeu e hoje não dá conta, não sei porque".
 23 Professora chama a atenção de Cleone e Esmeraldo quanto à
 24 disciplina. 16:10 h professora termina de responder as duas
 25 questões no quadro explicando para as crianças e escreve:

26 3) Efetue:
 27 6 4 7 12 70
 28 + 2 + 2 + 1 + 12 + 10
 29 1 3 2 40 23
 30 -----
 31
 32 84 66 44 77
 33 - 42 - 33 - 22 - 33
 34 -----

1 PROTOCOLO DE REGISTRO: 17

2 NÚMERO DE PÁGINA: 05

3 Eudson e Cleone discutem. Professora chama a atenção dos
4 dois. Bruno mostra sua tarefa à professora e ela diz "muito
5 bem". 16:30 h as crianças resolvem as tarefas pedindo ajuda à
6 professora, ela está ajudando em sua mesa, pedindo ajuda aos
7 colegas e algumas pedem que eu às ajude. Eudson desenha no
8 quadro enquanto professora escreve:

9 Para Casa

10

11 1) Vamos estudar as tabuadas.

12	6 - 2 =	4 + 2 =	7 - 1 =	6 + 1 =
13	6 - 4 =	2 + 4 =	7 - 2 =	5 + 2 =
14	6 - 3 =	3 + 3 =	7 - 6 =	1 + 6 =
15	6 - 5 =	1 + 5 =	7 - 4 =	3 + 4 =
16	6 - 1 =	5 + 1 =	7 - 0 =	0 + 7 =
17	6 - 6 =	6 + 0 =	7 - 5 =	2 + 5 =
18			7 - 3 =	4 + 3 =

19

20 16:45 professora pede o caderno de Cleone para mandar um
21 bilhete para os pais. Professora distribui um caderno para as
22 crianças com o nome completo para elas treinarem em casa.

23 17:00 h bate o sino. Estiveram presentes 23 alunos. 7 falta-
24 ram. São eles: Lívia, Luiz, Pablo, Paulo Roberto, Ruytemberg,
25 Sebastião e Diógenes. 17:03 h professora manda sair as crian-
26 ças que já terminaram algumas mostram os cadernos e professo-
27 ra diz: "muito bem", "tá bonito". João ao sair dá beijinhos
28 na professora. Suhellen também. Eles dizem *tchau* e saímos
29 todos às 17:05 h.

30

31

32

33

34

34

DIÁRIO DE CAMPO

Goiânia, 08.05.90 (terça-feira)

PROTOCOLO nº 17

Hoje a professora iniciou a aula com uma família silábica e depois modificou a metodologia. Tenho a impressão de que quando não estou presente esta prática é constante porque, já vi no caderno das crianças textos como os que vem na cartilha: "Papai foi ver a pipa".

A pipa era de papel etc... e como o CBA propõe a criação do texto pela criança ela se inibe com minha presença. Não sei, se ela usasse outros textos, talvez ajudasse na estruturação. (Não esses que também não tem estrutura). Porque na realidade o que está ocorrendo é um amontoado de frases sem ligação entre si.

Acho que a escola pede dinheiro demais tanto para os alunos quanto para os professores e funcionários. Só que os alunos não pagam. Os professores fazem do seu bolso: lembrança da Páscoa; do dia das crianças, do dia das mães, como está sendo proposto.

Continuo achando que há pouca comunicação entre professora e alunos. Ela fala pouco (quanto ao conteúdo). Mas mesmo assim, percebe-se que há uma relação afetiva entre ela e os alunos. Hoje os alunos gostaram da aula. Estiveram envolvidos e fiquei até surpresa quando deram beijinho na professora. Ela fica durinha, toda séria.