

Karina Fideles Filgueiras

**DIAGNÓSTICOS E ENCAMINHAMENTOS:
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO NUMA ESCOLA PÚBLICA E NUMA
ESCOLA PARTICULAR**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Espaços Educativos, produção e
apropriação de conhecimentos

Área de concentração: Educação e Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francisca Izabel P. Maciel
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2004

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social

Dissertação intitulada *“Diagnósticos e Encaminhamentos: as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização numa escola pública e numa escola particular”*, de autoria da mestranda Karina Fideles Filgueiras.

Banca Examinadora

Titulares:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francisca Izabel Pereira Maciel – FaE/UFMG

Prof^a. Dr^a. Magda Becker Soares – Prof^a. Emérita da UFMG

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Castanheira – FaE/UFMG

Suplentes:

Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Alves da Silva Frade – FaE/UFMG

Prof^a. Dr^a. Cláudia Maria Mendes Gontijo – FaE/UFES

Faculdade de Educação/UFMG
Belo Horizonte, 04 de novembro de 2004.

A Gustavo, pela paciência e compreensão do tempo a nós roubado. Pelo ávido e crítico leitor que é, exigente em alguns momentos, sempre preocupado com a clareza do texto. Pelas horas dedicadas às discussões sobre “alfabetizar letrando” e exaustivas revisões gramaticais e ortográficas. Enfim, dedico essa produção ao meu grande amor.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, verbo transitivo direto – agradecer algo -, verbo transitivo indireto – agradecer a alguém -, *mostrar-se grato por (benefício recebido)*, mas também, *mostrar viço exuberante após adubação*. Sinto-me exuberante após essa “adubação” por mais de dois anos.

Ao meu irmão, Marcus Vinícius, o primeiro incentivo recebido, nas idéias embrionárias desse trabalho, também revisor e crítico de meu trabalho acadêmico.

À Julianna, minha nova amizade, descoberta logo na entrevista do processo seletivo para inserção no Programa de Pós Graduação e leitora incondicional de meus textos, por nossas discussões teóricas e lamúrias telefônicas de horas a fio....

A Francisca, por acreditar no meu trabalho, por suas orientações e nossas longas discussões durante todo o processo de estudo.

Ao Ceale, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, por disponibilizar materiais e recursos necessários ao trabalho de pesquisa.

A diretora da escola pública, Elizabeth, que me abriu as portas da escola, apostando em meu trabalho; à Conceição e Teresa, supervisoras muito preocupadas com seus alunos; às professoras Elza, Carminha, Mariana e Marialice, que permitiram minha presença em suas salas e, aos alunos dessa escola, em especial àqueles que freqüentaram a Sala de Recuperação, sujeitos incondicionais de minha pesquisa – sem eles nada poderia ter sido escrito.

Agradeço à Isabel, supervisora da escola particular, que sempre considerou minhas observações e solicitava-me em algumas de suas reflexões; à Sônia e Mônica, disponíveis a quaisquer questionamentos práticos do funcionamento escolar; à professora Andréa e, um especial agradecimento à professora Maria Márcia, que permitiu minha estada em sua sala, tornando-me parte de seus estudos, mostrando-se confiante em meu trabalho. Aos alunos do 3º Período da Educação Infantil, muito carinhosos, me acolheram e me tornaram parte integrante de sua rotina, sem eles também não seria possível essa escrita.

A Magda, por sua disponibilidade às nossas discussões virtuais, que de tão imediatas, senti-a quase presencial.

A Rose, que sempre se mostrou pronta a responder quaisquer dúvidas práticas em relação às questões burocráticas do Programa de Pós Graduação.

A Marli, que sempre se disponibilizou no auxílio de buscas incessantes na Biblioteca.

Paulo, que disponibilizou seus conhecimentos de informática no auxílio da inserção de todas as figuras presentes neste trabalho.

A Luiz Ernesto, mesmo a 600 Km de distância, disponibilizou-se às correções e revisões textuais.

A Raquel, que com suas mãos, equilibrou-me e tranqüilizou-me nos momentos mais difíceis e também naqueles em que com ela compartilhei minhas etapas vencidas.

Agradecer a tudo e a todos que direta ou indiretamente se tornaram parte desse processo de escrita....Tarefa difícil.... Muita coisa acontece, muita gente se envolve. Então caso eu tenha esquecido de alguém, me perdoem, fica registrado o meu muito obrigada!

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa é investigar as semelhanças e diferenças encontradas, entre escola pública e escola particular, quanto ao diagnóstico, e posterior encaminhamento, dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no processo inicial de aquisição da língua escrita.

Para o desenvolvimento do trabalho fez-se um estudo de caso com abordagem comparativa e etnográfica realizada em duas escolas localizadas na região sul da cidade de Belo Horizonte. A metodologia partiu de observações sistemáticas e intensivas durante os primeiros dias de aula e posterior acompanhamento até o fim do 1º semestre do ano letivo; além de entrevistas com alunos, professores, orientadores e supervisores escolares e participação nas reuniões de pais e professores.

A partir da investigação do diagnóstico e encaminhamento das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, evidencia-se uma confusão entre os termos letramento e alfabetização apontando para a não distinção dos mesmos. Sabendo-se que as intenções da escola/professores são de aperfeiçoar o sistema de ensino e de torná-lo cada vez mais acessível, percebe-se que práticas de letramento e de alfabetização, quando trabalhadas concomitantemente, possibilitam o sucesso dos alunos considerando suas características sociais, culturais, econômicas e cognitivas proporcionando um melhor aproveitamento pedagógico.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, dificuldades de aprendizagem

ABSTRACT

The purpose of the present research is to investigate the likenesses and differences, between a private and a public school, concerning the diagnosis, and following conducting, of students who have learning difficulties in the early stage of written language acquisition.

For the development of the work, an ethnographic approach case study was made in schools located in the southern area of the city of Belo Horizonte. The methodology started off with systematic and intensive observation during the first days of classes and later follow-up until the end of the first semester of classes, in addition to interviews with students, teachers, supervisors and participation in the parents/teachers meetings.

From the investigation of the diagnosis and conducting of the learning difficulties in the beginning literacy process, a confusion between the terms “beginning literacy” and “literacy” is evident, leading to a non-distinction between them. Aware that schools/teachers’ intentions are to perfect the teaching system and to render it more accessible, one realizes that the literacy and beginning literacy practices, when exercised hand-in-hand, make the student’s success possible by considering his/her social, cultural, economic and cognitive features, hence providing a better performance in the learning process.

Keywords: beginning literacy, literacy, learning difficulties.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	pág. 10
INTRODUÇÃO	pág. 12
Capítulo 1 – DOIS EM UM: Duas escolas e uma só escrita	pág. 18
1.1 - Uma escrita: problematização e metodologia	pág. 19
1.2 - Duas escolas	pág. 27
Capítulo 2 – UM PASSEIO PELA APRENDIZAGEM E PELA ESCOLARIZAÇÃO	pág. 40
2.1 - O processo de aprendizagem	pág. 41
2.2 - A escolarização em Ciclos no Brasil e em Minas Gerais	pág. 46
Capítulo 3 – (CON)FUSÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	pág. 59
Capítulo 4 – OS PROCESSOS DE DIAGNÓSTICO	pág. 72
4.1 - Na Escola Pública	pág. 73
4.2 - Na Escola Particular	pág. 78
4.3 - Nas duas escolas	pág. 91
Capítulo 5 – (EN)CAMINHANDO E REFORÇANDO E SEGUINDO A LIÇÃO	pág. 95
5.1 - A Sala de Recuperação	pág. 96
5.2 - A Oficina de Leitura e Escrita	pág.100
Capítulo 6 – AS ATIVIDADES NAS SALAS DE REFORÇO	pág.103
6.1 - As atividades pedagógicas na Sala de Recuperação	pág.104
6.1.1 – Dia 26 de março de 2003 – de 13:00h às 15:00h	pág.118
6.2 - As atividades pedagógicas na Oficina de Leitura e Escrita .	pág.129

6.2.1– Dia 10 de abril de 2003 – de 13:30h às 15:00h	pág.138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	pág.141
REFERÊNCIAS	pág.145
NOTÍCIAS DE 2004	pág.151
ANEXOS	pág.154

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação está dividida em seis capítulos. Optei por fazer uma breve apresentação no intuito de introduzir o leitor a pesquisa ora apresentada.

No primeiro capítulo, apresento os questionamentos que me levaram a tal pesquisa e explico a metodologia e os procedimentos utilizados na coleta dos dados. Contextualizo as duas escolas, uma pública e outra particular, apresentando as diferentes realidades, tendo como princípio norteador minha entrada nos dois campos de pesquisa.

No segundo capítulo apresento reflexões teóricas sobre o processo de aquisição do conhecimento e sobre a implementação do sistema de escolarização em Ciclos. Na primeira parte, tenho como referência algumas teorias psicológicas da aprendizagem e, na segunda, a implementação do sistema de escolarização em Ciclos, na rede pública de ensino, com especial destaque para sua implantação no Estado de Minas Gerais.

O terceiro capítulo é uma apresentação dos conceitos de alfabetização e letramento, tendo como referência os trabalhos de Soares, desde a década de 80 até os dias atuais. Ciente de que vários outros autores como Kleiman (1995), Tfouni (1995), Ribeiro (2003), dentre outros, trabalham com o conceito de letramento e que Ferreiro (1985), Kato (1987), Teberosky (1994) e outros, discutem o processo de alfabetização, optei por me ater aos estudos de Soares por constatar que duas de suas obras, datadas de 1985 e 1998, respectivamente, *“As muitas facetas da alfabetização”* e *“Letramento: um tema em três gêneros”*, foram amplamente divulgadas e utilizadas como referencial teórico no meio acadêmico e por professores do Ensino Fundamental. No texto *“As muitas facetas da alfabetização”* a autora aborda as várias facetas da alfabetização sob a luz do conceito, da natureza e dos condicionantes desse processo e na obra *“Letramento: um tema em três gêneros”*, a autora relata a história dos usos da palavra letramento, em português e na literatura internacional, além de discutir sobre a avaliação e a medição desse termo em contextos variados. Acompanhando as publicações da autora, pude perceber as modificações e reflexões propostas por Soares, até chegar às confusões conceituais que o próprio fenômeno detonou.

O quarto capítulo é destinado às ações/atividades que propiciaram o diagnóstico dos alunos com dificuldades de aprendizagem, tanto no 3º ano do Ciclo Básico, na escola pública, quanto no 3º Período da Educação Infantil, na escola particular.

No quinto capítulo apresento as estratégias utilizadas nas escolas, para trabalhar com aqueles alunos diagnosticados com dificuldades de aprendizagem.

No sexto capítulo proponho uma análise das atividades pedagógicas desenvolvidas nas salas destinadas ao reforço escolar dos alunos diagnosticados com dificuldades de aprendizagem, tanto na escola pública quanto na escola particular.

Nas considerações finais, faço a aproximação entre as duas escolas pesquisadas e também apresento as distâncias marcadas entre elas, sempre tendo como referência os dois conceitos – alfabetização e letramento – nas duas realidades distintas – a escola pública e a escola particular.

INTRODUÇÃO

A concretização da pesquisa ora proposta se justifica pela discussão que farei sobre os diagnósticos e encaminhamentos dados aos alunos com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. A *(con) fusão* que está ocorrendo entre os conceitos de alfabetização e letramento possibilitará uma reflexão sobre os mesmos. O que deveria ocorrer é uma *fusão* de tais conceitos guardando as devidas especificidades, porém, o que pude assistir, foi a *confusão* que pode estar dificultando o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização.

As escolas foram escolhidas respeitando-se alguns critérios. O primeiro foi a escolha de uma escola pertencente à rede pública estadual de ensino e uma pertencente à rede particular, considerando o sistema de ensino adotado: enquanto na escola pública, o sistema de ensino é em ciclos, na escola particular é em séries.

Definidas as escolas quanto à rede e ao sistema de ensino, outro critério de bastante relevância foi a localização. A proximidade entre as escolas facilitou a locomoção entre elas. No mesmo dia, era possível transitar entre os dois espaços, o que me permitiu selecionar variados momentos para as observações, tanto nas salas de aula, quanto nas salas de reforço.

A questão sócio-econômica não será foco de análise no decorrer da pesquisa. Optei por não considerar a diferença entre classes sociais dos alunos da escola pública e da escola particular como um fator influente nas análises dos diagnósticos e encaminhamentos. A ênfase foi dada às atividades/ações desenvolvidas pelo corpo docente, professores e supervisor escolar, para diagnosticar os alunos com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, e às estratégias para o enfrentamento dessas dificuldades detectadas na aprendizagem inicial da língua escrita.

A discrepância no aprendizado da língua escrita entre camadas sociais diferentes é tema de estudo recorrente na literatura e pesquisas acadêmicas. O que tem sido exhaustivamente denunciado é a discriminação entre camadas privilegiadas e camadas populares, entre escola pública e escola privada, mas pretendi apontar que esse discurso, embora pertinente, pode ser focado sob um outro olhar, a partir das

análises que proponho. Existem crianças com dificuldades de aprendizagem em ambos contextos e pude perceber que as condutas para enfrentar essas dificuldades se assemelham.

O acesso à escolarização, entre crianças de classes sociais diferentes, se dá de modo diferenciado, mas as causas dessa diferença não se dão de modo linear numa relação de causa e efeito.

A noção de determinação, tão cara a uma concepção determinista de mundo e de ciência, traz em si, de modo inerente, uma rigidez acerca das relações de causa e efeito que não mais se sustenta nos dias de hoje (Moysés, 2001, p.39).

Pretendo salientar é que as diferenças sócio-econômicas, embora interfiram no modo de acesso à escolarização, não são as únicas formas determinantes para justificar as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos das escolas públicas. Na escola particular existem fatores que justificam as dificuldades de aprendizagem de modo semelhante à escola pública.

Uma das diferenças entre as dificuldades de aprendizagem de alunos de classes sócio-econômicas diferentes são as possibilidades de acesso aos bens culturais o que, de fato, estão ligados a uma questão econômica. Porém, não é só a diferença econômica que determina as dificuldades de aprendizagem.

Moysés (2001) apresenta uma discussão mais ampla em relação às dificuldades de aprendizagem da criança – como o diz a própria autora - que “*não-aprende-na-escola*”, seja da classe popular, seja da classe dominante:

A forma como a criança que não-aprende-na-escola vem sendo olhada e tratada pela ciência e pela sociedade permite a leitura de que ela estaria sempre infringindo a legalidade da sociedade, porém com diversas formas de infração possíveis. Independentemente de sua classe social, essa criança estaria subtraindo sua produtividade virtual à sociedade: a criança da classe popular subtraindo a outrem, a seu virtual patrão; a criança da classe dominante subtraindo a sua própria classe, agindo contra interesses e direitos de classe. É como se uma furtasse, e a outra fraudasse; uma se apropriasse do que não lhe pertence e a outra promovesse evasão fiscal de expectativas (Moysés, 2001, p. 221-222).

No contexto dessa pesquisa, alfabetização e letramento não são trabalhados de modos diferenciados, exclusivamente, porque as classes sócio-econômicas se distinguem. Verifiquei que a compreensão e o entendimento de tais conceitos pela escola/professores interfere no diagnóstico, no encaminhamento e nas formas de trabalhar as dificuldades de aprendizagem.

Optei, então, por discutir os conceitos de alfabetização e letramento, nessas duas realidades distintas, tendo como uma das referências o sistema de escolarização: ciclos e séries.

Nesta pesquisa a temática em questão é a dificuldade de aprendizagem sob dois aspectos. Um relaciona-se com a alfabetização, anterior ao 1º Ciclo de escolarização e outro, à alfabetização que acontece posterior a esse Ciclo.

A alfabetização iniciando-se anteriormente ao 1º Ciclo, está ocorrendo nas escolas particulares, sendo entendida como a demanda dessas escolas em antecipar o processo de alfabetização das crianças. Chamar tal processo de alfabetização precoce seria pré julgá-lo, sem nem mesmo analisá-lo; portanto, utilizarei, no decorrer do texto, o termo alfabetização que ocorre anterior ao 1º Ciclo, tendo como referência o Ciclo Básico, assim denominado, na escola pública pesquisada.

A alfabetização que acontece posterior ao 1º Ciclo tem lugar em algumas escolas públicas. Aqui poderia se chamar de alfabetização tardia, o que, tal qual o termo alfabetização precoce, incorreria num pré-julgamento. Portanto, entenda-se a alfabetização, que acontece em algumas escolas públicas, como a transposição dos objetivos do 1º Ciclo para o 2º.

Na tentativa de definir a dimensão e a importância do objeto de pesquisa, resgato minha experiência profissional, certamente um dos motivos impulsionadores dos questionamentos fundamentais à presente investigação. A esse respeito, cumpre assinalar que, como psicóloga educacional, atuo como reeducadora psicopedagógica, com o objetivo primordial de diagnosticar e intervir nos problemas ou nas dificuldades de aprendizagem, apresentados por crianças, jovens ou adultos.

O diagnóstico deve contemplar elementos cognitivos, afetivo-sociais e pedagógicos do sujeito. Assim, como nos diz Weiss (1992, p.01), o diagnóstico se dá

“(...) a partir de uma visão abrangente para chegar, de um modo mais objetivo, mais contextualizado à (busca de) uma resposta para a queixa escolar”.

O encaminhamento dos alunos que chegam a meu consultório, via de regra, é feito pelas escolas, devido à queixa de dificuldades de aprendizagem. No entanto, nem sempre a escola/os professores têm clareza acerca do conceito de dificuldade de aprendizagem subjacente a tal encaminhamento. Trata-se de um conceito que já mereceu muitas pesquisas acadêmicas e nelas permanece como ponto de destaque.

Podemos citar algumas pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal de Minas Gerais, no Programa de Pós Graduação em Educação, com ênfase nas produções de Linguagem e Educação: Costa (1987) como uma das pioneiras, Carvalho (1993), Griffó (1994), Gomes (1995), dentre outras desenvolvidas na Faculdade de Educação da UFMG.

Essas pesquisas, que têm como tema central as dificuldades de aprendizagens e também o fracasso escolar, apresentam a realidade das escolas das redes públicas de ensino, do município de Belo Horizonte ou do Estado de Minas Gerais.

Tais pesquisas tratam das dificuldades de aprendizagem, mas tal conceito ainda é impreciso e de difícil definição. Caron (2000), em sua pesquisa sobre *“As relações da Escola com a Sociedade nos Processos de Diagnosticar/Avaliar”*, discorre sobre esse conceito, apoiada na definição de Leal (1991, p.10) que afirma que o termo dificuldade de aprendizagem

(...) nasce ligado a uma conotação patológica genérica, pois é utilizado para referir-se a crianças com distintos problemas de aprendizagem que obedecem a diversas etiologias. Essas características conservam-se (...) apesar dos esforços de alguns autores para delimitar quais seriam as “dificuldades de aprendizagem” que poder-se-iam englobar sob a expressão “distúrbio de aprendizagem” (Leal, 1991, p.10 apud Caron, 2000, p.42).

Devido à imprecisão do conceito de dificuldade de aprendizagem, uma criança pode ser diagnosticada como portadora de dificuldades de aprendizagem em determinado contexto (como a sala de aula) e, em outro contexto (fora do ambiente escolar), pode receber outra avaliação. Como se vê, o diagnóstico carece de precisão.

Essas diferentes formas de olhar as dificuldades de aprendizagem em contextos diferentes apontam para questões relativas à não diferenciação entre dificuldade e diferença e também, para as diferenças individuais.

A não diferenciação entre dificuldade e diferença, foi apontada por Costa (1987), já no título de sua pesquisa: *“Diferença não é deficiência: em questão a patologização do fracasso escolar”*. Costa pesquisou as dificuldades de aprendizagem de alunos que eram encaminhados a uma instituição pública especializada, e verificou que as crianças, nas quais se viam as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, apresentavam um rico potencial advindo de suas experiências de vida.

As relevância das diferenças individuais pode ser verificada na fala da professora M.M.¹ da escola particular pesquisada. Durante a primeira reunião de pais, que teve como objetivo marcar que o desenvolvimento das crianças não se dá de forma homogênea, ficou evidente que existem diferenças individuais que devem ser respeitadas:

Faremos uma dinâmica dividindo os pais em pequenos grupos de duas ou três pessoas. Depois daremos um desenho com instruções orais, do tipo 'desenhe um sol do lado esquerdo...'. Depois iremos comparar as diferenças e dizer aos pais que seus filhos também são diferentes, para não haver comparações... (Caderno de campo – 13/02/2003)

A mesma professora diz, em sala de aula, para seus alunos, que existem diferenças na produção de adultos e crianças. Um exemplo é uma atividade diagnóstica que consistia de uma cópia. A seguir reproduzo minhas impressões e uma fala da professora, que foram anotadas, no Caderno de Campo, quando do desenvolvimento dessa atividade:

As crianças começam a ficar ansiosas porque a professora escreve rápido no quadro. Ela pontua que cada um tem um ritmo e pode copiar do seu jeito e ainda completa: 'Vocês são crianças e eu sou adulto' (Caderno de campo – 14/02/2003).

¹ Optei por utilizar apenas as iniciais dos nomes, tanto das professoras quanto dos alunos, de ambas escolas, no intuito de preservar suas identidades.

Porém, dias depois, a mesma professora, em outra atividade diagnóstica, num ditado, diz: *“Vai ser ditado porque eu quero saber se está todo mundo pensando comigo”* (Caderno de Campo – 17/02/2003).

Ora, se desde a reunião de pais o objetivo era marcar a existência das diferenças individuais, que variam de aluno para aluno, porque dias depois é importante que todos pensem juntamente com a professora? Estaria ela numa tentativa de homogeneização da turma, logo nos primeiros dias de aula?

Em dois contextos se desenvolveu a pesquisa ora apresentada, que, a partir deste momento, apresentarei, analisarei e discutirei o caminho percorrido, desde minha entrada nos campos, passando pelos processos de diagnóstico, encaminhamento e análise das atividades propostas nas salas de reforço utilizadas para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem diagnosticadas nos alunos que estavam em processo de alfabetização, seja no 3º Período da Educação Infantil, na escola particular, como no 3º ano do Ciclo Básico, na escola pública.

Capítulo 1

DOIS EM UM: Duas escolas e uma só escrita

*“Me vejo no que vejo
Como entrar por meus olhos
Em um olho mais límpido*

*Me olha o que eu olho
É minha criação
Isto que vejo*

*Perceber é conceber
Águas de pensamento
Sou a criatura
Do que vejo”*

(Blanco. Octávio Paz)

1.1 - Uma escrita: problematização e metodologia

A presente pesquisa teve por objetivo inicial verificar se a alfabetização, quando acontece antes do 1º Ciclo, tal como percebemos em algumas escolas particulares, pode gerar dificuldades de aprendizagem; e, por outro lado, se as dificuldades de aprendizagem são a causa de a alfabetização ocorrer após o 1º Ciclo, tal como em algumas escolas públicas. Sendo assim, poder-se-ia fazer um contraponto entre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização em duas escolas, uma particular e outra pública.

Porém, durante o processo de coleta e análise dos dados, deparei-me com questões que antecedem a questão inicial anteriormente apresentada. Nesse sentido, foi de fundamental importância mudar o enfoque da pesquisa. O diagnóstico e o encaminhamento dados àqueles alunos considerados com dificuldades de aprendizagem tornaram-se prioritários.

Para atingir esse objetivo, tive outras questões norteadoras, mais específicas. Foi preciso: (a) compreender como se deu o processo de seleção e enturmação dos alunos em suas respectivas salas de aula; (b) entender a forma de diagnóstico desses alunos para um posterior encaminhamento às salas de reforço, (c) investigar as causas apontadas pelos membros da equipe escolar, responsáveis para encaminhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem para um atendimento fora da sala de aula, mas dentro do espaço escolar; e, por fim, (d) tentar compreender o processo de alfabetização que ocorre anterior ao 1º Ciclo, na escola particular, e aquele que não se desenvolve durante esse Ciclo, na escola pública.

Neste sentido, foi importante considerar algumas reflexões relativas às dificuldades de aprendizagem diagnosticadas e enfrentadas pela escola/professores. Muitas vezes, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na alfabetização não tiveram condições favoráveis a um processo de acomodação e de modificação de suas estruturas cognitivas anteriores. Essas condições decorrem da interação do sujeito com o objeto de conhecimento. A falta de uma interação propícia à relação do sujeito com um objeto, objeto esse capaz de provocar um desequilíbrio

cognitivo, pode ser considerada uma das hipóteses para a causa das dificuldades de aprendizagem.

Entendendo a situação pedagógica como essencialmente interativa, o aluno deveria ter possibilidade de se construir a partir de estruturas cognitivas que lhe possibilitassem aprender os conteúdos escolares. As estruturas cognitivas constituem propriedades organizacionais que explicam a adaptação ao conhecimento apreendido (Piaget, 1993).

Devemos também considerar as relações entre professor-aluno no processo de aprendizagem, e as condições de adaptação a um objeto de conhecimento como fatores que contribuem para a construção do aluno enquanto sujeito.

Apoiados nos conceitos de adaptação e acomodação trabalhados por Piaget (1976), nas formas de equilibração, temos, resumidamente, que o sujeito retira seus símbolos do meio externo, imita-os através de ações diretas, internaliza as imagens externas, formando-as internamente, ressignifica os símbolos internos e, por fim, é capaz de evocar a ação sensório-motora e pré-operatória através de um pensamento simbólico e pode expressá-lo através da linguagem verbal.

Visualizando:

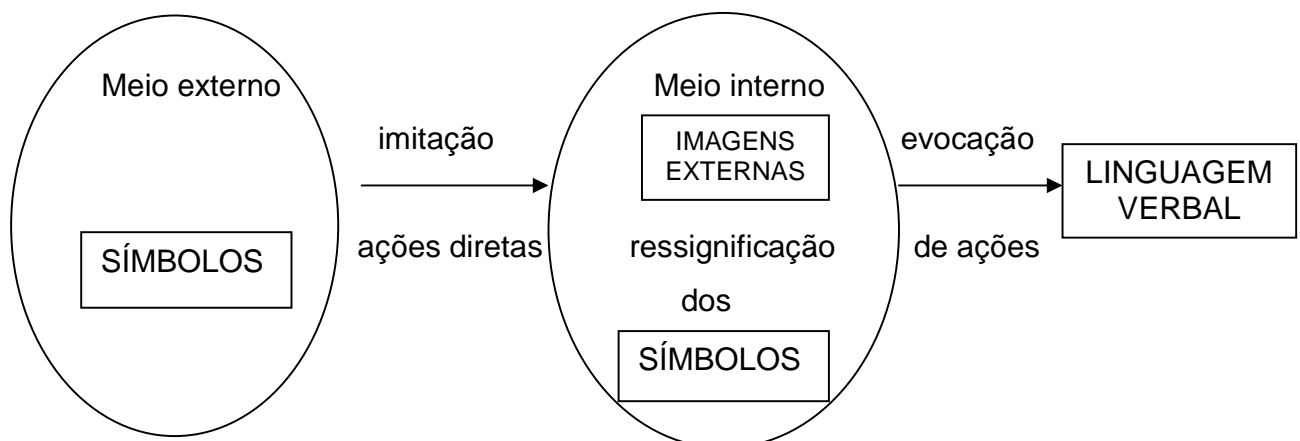


Figura 1 – O processo de adaptação

É importante ressaltar que o aluno precisa ser considerado em sua condição de sujeito, ser sempre desejante, que busca; por isso, não se trata de um indivíduo programável pela sociedade e suas ideologias. Sob esse enfoque, o sujeito é livre para desejar o que aprender e o que sente que precisa saber, na medida em que busca um sentido para os conteúdos ainda destituídos de significado para ele.

Admitindo-se esse pressuposto como verdadeiro, fica evidente que o sujeito do processo de alfabetização somente encontrará êxito quando essa necessidade se apresentar em sua vida, e quando reconhecer a utilidade social daquilo que deseja conhecer. Em última análise, o sujeito só aprenderá a ler e a escrever quando estiver convicto de que tal aprendizado é coerente com suas motivações e necessidades internas em relação ao saber escolar.

Partindo dessa premissa, é importante averiguar se outros sujeitos, com quem o aprendiz interage no cotidiano escolar, intervêm de maneira paternalista, dando ao sujeito desejante respostas prontas, pré-estabelecidas, sonhando-lhe as oportunidades de construção cognitiva, de caminhada pessoal e intransferível em busca do saber. Assim procedendo, por mais bem intencionados que estejam, os sujeitos que propiciam a aprendizagem, no contexto escolar, podem transformar o suposto processo de alfabetização em dificuldade de aprender. Entende-se, a partir de então, que toda vez que for negado ao sujeito o direito de pensar, de agir, ou até mesmo o direito de produzir questões, a possibilidade de aprendizado será transformada em obstáculo ao saber.

A reflexão acima desenvolvida encontra amparo nas palavras de Bettelheim (1989, p.127):

Aqueles que vivem pelo princípio do prazer podem e fazem um bom uso das experiências educacionais que se tornaram agradáveis para eles. Assim podem adquirir partes de conhecimento e habilidades.

O mesmo autor acrescentou que *“os educadores que tentam atingir seus alunos à base do princípio de prazer ficam espantados com quanto e quão rápido suas crianças aprendem (...)”* (idem, p. 127).

É pertinente também refletir sobre a equivocada *confusão* entre os conceitos de *alfabetização e letramento*: Será que as escolas tendem a classificar como detentoras de dificuldades de aprendizagem na alfabetização aquelas crianças que não conseguem utilizar-se das práticas sociais da leitura e da escrita? Seria uma dificuldade de aprendizagem que não deriva dos obstáculos para se alfabetizar, mas da falta de habilidade para lidar com os requisitos estabelecidos, pela escola, como necessários a um indivíduo letrado?

Devemos também refletir sobre o que leva as escolas, por meio de seus professores, a encaminhar um aluno para atendimento pedagógico diferenciado, afirmando ter ele dificuldades de aprendizagem na alfabetização, e como a escola diagnostica dificuldades de aprendizagem em seus alunos e quais as atividades desenvolvidas para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização.

Erickson (1981) postulou que contextos não são simplesmente pensamentos em uma situação física e nem em combinações de pessoas, mas são constituídos pelo que as pessoas estão fazendo, onde e quando fazem.

A pesquisa desenvolveu-se em diferentes contextos. Na escola pública focalizei uma sala de recuperação para alunos com dificuldades de aprendizagem no 3º ano do Ciclo Básico², que é um ambiente diferente da sala de aula, dentro da própria escola e, ainda, duas salas de 3º ano do Ciclo Básico dentre as três existentes. Na escola particular observei uma sala, dentre as quatro que trabalham com a alfabetização no turno vespertino, e uma oficina de leitura e escrita, desenvolvida para os alunos com o nível conceitual de escrita pré-silábicos e silábicos sonoros³.

Sendo assim, com diferentes contextos a serem observados, foi importante considerar, no espaço da escola pública, a sala de recuperação e os alunos a ela encaminhados, os critérios adotados para encaminhar os alunos com dificuldades de aprendizagem para a recuperação e a constituição dessa sala de recuperação.

E, na escola particular, foi relevante considerar o contexto da sala de alfabetização e a divisão estabelecida entre todos os alunos, de todas as classes de 3º Período da Educação Infantil, do turno vespertino, para a constituição das Oficinas de Leitura e Escrita, e ainda, especificamente, a Oficina de Leitura e Escrita para alunos com nível conceitual de escrita pré-silábicos e silábicos sonoros.

Portanto, nos dois contextos foi importante investigar como são diagnosticadas as dificuldades de aprendizagem e as estratégias utilizadas para enfrentá-las, ou seja, quais os encaminhamentos dados aos alunos com essas dificuldades.

² Mais adiante esclarecerei melhor a questão da implantação do sistema de Ciclos. Na escola pública pesquisada a nomenclatura Ciclo Básico refere-se às três primeiras séries do ensino fundamental, correspondentes às 1ª, 2ª e 3ª séries.

³ Mais à frente discutirei melhor essa divisão dos alunos, da escola particular em Oficinas de Leitura e Escrita.

O plano de investigação orientou-se para um *estudo de caso* em que pude fazer um acompanhamento sistemático do cotidiano escolar. Procurei captar os elementos necessários para entender/analisar o processo de alfabetização e investigar como é feito o diagnóstico e o encaminhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, além de acompanhar o desenvolvimento das atividades tanto na Sala de Recuperação, na escola pública, quanto na Oficina de Leitura e Escrita, na escola particular.

Na perspectiva do estudo de caso, utilizei uma abordagem etnográfica. O foco de análise da etnografia é a ação, sempre embasada em interpretações e aberta a possibilidades de reinterpretação e mudança. Fundamentei essa decisão nas considerações de Erikson (2001, p.16):

A combinação da etnografia com a microetnografia é um meio de descobrir a natureza interacional dos ambientes de aprendizagem num nível de especificidade analítica que pode sugerir maneiras de mudar, para melhor, as práticas pedagógicas e curriculares, assim como compreendê-las e descrevê-las.

A etnografia privilegia o uso de recursos de áudio e vídeo para registrar, com melhor precisão, as ações desenvolvidas pelos participantes do grupo observado e, após esse registro, é feito um trabalho minucioso e cuidadoso no que se refere às transcrições do material gravado.

Durante minhas observações, não foi possível registrar através de vídeo as aulas observadas porque, em uma das escolas, não foi permitido o uso de uma câmera. Optando por não trabalhar com fontes de dados tão diferentes entre as escolas pesquisadas, decidi, portanto, não utilizar a câmera de vídeo em uma só escola, na tentativa de manter os mesmo critérios para as análises dos dados coletados em ambas.

Foram feitos registros em áudio, porém, a baixa qualidade não me permitiu uma boa transcrição com precisão - decidi também não utilizar esse recurso. Optei pelo registro no Caderno de Campo e por anotações de entrevistas semi-estruturadas e informais.

Antes de iniciar o processo de coleta de dados em ambos os estabelecimentos, fiz contato com os professores, orientadores e/ou supervisores das classes a serem

observadas, para esclarecer os objetivos da pesquisa e apresentar o material a ser utilizado na coleta de dados (máquina filmadora e gravador) e verificar a receptividade e viabilidade de utilização de tais instrumentos de pesquisa no espaço escolar. Como já dito anteriormente, o uso desses instrumentos se tornou inviável.

Na mesma oportunidade, prestei esclarecimentos e garantia da preservação do sigilo quanto ao nome das escolas e de seus participantes envolvidos na pesquisa. Ao mesmo tempo, solicitei permissão de acesso à documentação e registros escolares referentes aos alunos envolvidos e às reuniões extra-classe, com pais, professores e equipe técnica.

Na escola particular, realizei observações relativas às atividades desenvolvidas durante o processo de alfabetização ocorrida anterior ao 1º Ciclo, em classe com crianças de 6 anos, a classe de Pré-escolar.

Nessa escola fiz observações do cotidiano pedagógico em uma turma de alfabetização e entrevistas semi-estruturadas com os respectivos professores, supervisores e orientadores responsáveis pelas classes do 3º Período da Educação Infantil, classes de alfabetização. O sistema de ensino dessa escola é organizado em séries, de acordo com a faixa etária das crianças e o grau de escolarização.

Na escola pública, cujo sistema de ensino está estruturado em Ciclos, fiz observações em duas classes de 3º ano do 1º Ciclo. Meu objetivo era verificar como os professores/escola lidam com as crianças com dificuldades de aprendizagem na alfabetização mal sucedida nos anos anteriores e os critérios em que se apóiam para identificar tais dificuldades.

Durante a coleta de dados, as observações nas salas de aula foram diretas, com início na segunda semana de aula do ano letivo de 2003 estendendo-se por quatro meses, até o fim da primeira etapa do calendário escolar, em ambas escolas.

Não foi possível iniciar as observações na primeira semana de aula porque, em ambas escolas, a diretora, da escola pública, e a orientadora, da escola particular, alegaram *“ser muito tumultuada a primeira semana e quanto mais tarde eu chegasse melhor, assim já haveria sido estabelecida a rotina”* (Fala da orientadora da escola particular: Caderno de Campo, 10/02/2003). E ainda, nas palavras da diretora da escola pública: *“As crianças e os professores não sabem suas respectivas salas, quanto mais*

tarde você[se referindo a mim, pesquisadora] vier melhor” (Caderno de Campo, 19/02/2003).

Pude notar que as escolas receiam mostrar esse momento inicial, que é, a meu ver, uma adaptação à organização do tempo escolar, no início de qualquer período letivo. Porém, a presença de uma pesquisadora poderia demandar uma atenção maior que não seria atendida nesse momento inicial do ano letivo, ou ainda, a presença de uma pesquisadora poderia ser ameaçadora no imaginário das pessoas que têm o papel de gerir e zelar pela boa imagem da escola.

Portanto, as observações se iniciaram na segunda semana do ano letivo, primeiramente na escola particular e, na semana seguinte, na escola pública. Nesse primeiro momento, a ênfase da observação recaiu sobre o resgate do estabelecimento do contrato de trabalho entre professor e alunos, na estruturação do tempo das atividades durante o período escolar, bem como na frequência, ritmo e intensidade do desenvolvimento das atividades de leitura e escrita.

Para a coleta de dados utilizei observação participante, observação sistemática e conversas informais, pois observar e perguntar se completam e podem gerar diferentes tipos de fontes e dados (Cox, 2001). O processo de observação participante pode gerar “*insights*” sobre a organização das ações e interpretações coletivas das cenas corriqueiras do cotidiano, como o da sala de aula.

O observador na sala de aula deve saber dosar o distanciamento e a aproximação, entre participar e não participar das atividades e, quando se observam crianças, é necessário uma revisão da lógica do adulto (Bogdan & Biklen, 1994), pois o observador deve se despir de valores e conceitos pré-estabelecidos para evitar um julgamento. O papel do observador é observar e não julgar. Muito embora saibamos que é impossível despir-se totalmente de valores, deve-se ter em mente que o objetivo maior da observação é colher dados para descrevê-los sob a ótica dos participantes e analisá-los sob a luz de teorias com as quais se deseja dialogar.

Após a semana inicial de observação do cotidiano de cada sala de aula, tendo estabelecido a rotina diária, dei início à observação com enfoque investigativo no processo de diagnóstico dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Procurei também detectar os critérios adotados para a divisão e composição das turmas, os

parâmetros de avaliação utilizados e os objetivos a serem alcançados durante o processo de escolarização até o final do ano letivo.

Para tal, utilizei as anotações dos Cadernos de Campo. A partir de agora gostaria de estabelecer uma distinção entre eles visto que se referem a dois espaços distintos – a escola pública e a escola particular. Quaisquer citações referidas às observações feitas e registradas em relação à escola particular terão como referência o Caderno de Campo A e, as citações referidas à escola pública serão referências do Caderno de Campo B.

A escolha das letras A para a escola particular e B para a escola pública se deu, única e exclusivamente, pela ordem cronológica de minha entrada no campo de pesquisa. Primeiramente fiz contato e observações na escola particular e, na semana que se seguiu, na escola pública. Essa organização quanto às observações em cada escola será melhor detalhada mais adiante.

Além das anotações do Caderno de Campo B, na escola pública, ainda utilizei-me das seguintes fontes de informações: registros escolares dos alunos, materiais didáticos distribuídos pelas professoras, livros didáticos, cópia dos cadernos e das provas de alguns alunos, além da participação em Reuniões de Ciclo e reuniões de pais e professores.

Na escola particular, além das anotações do Caderno de Campo A, obtive maiores informações através dos registros escolares e dos materiais didáticos e paradidáticos como livros literários, revistas em quadrinhos, revista de Ciências para crianças; também pude recorrer à cópia das atividades propostas pelos professores, cópia dos cadernos de alguns alunos, relatórios e quadros elaborados pela professora e reunião de pais, que aconteceu ao final da primeira etapa do ano letivo, em forma de plantão, onde os pais conversavam com a professora individualmente.

Em ambas escolas ainda pude valer-me de conversas informais com alunos, professores e corpo técnico escolar como fonte de informações e coleta de dados.

1.2 - Duas escolas

A escola pública, localizada num bairro da zona sul da cidade de Belo Horizonte, foi fundada em 1902, completando seu centenário no ano de 2002. Possui um terreno de 4.544 m² sendo 2.87 m² de área construída e 1.562 m² de área ocupada, sendo a área dos pátios correspondente a 2.435 m².

Existem, em média, 1422 alunos matriculados no Ensino Fundamental, distribuídos da seguinte forma: 216 alunos compondo o Ciclo Básico, 731 no Ciclo Intermediário e 475 no Ciclo Avançado.

Tais alunos estão dispostos em 20 turmas dos Ciclos Intermediário e Avançado, no turno da manhã e 20 turmas no turno da tarde, divididas nos Ciclos Básico e Intermediário.

O número de funcionários efetivos é de 17, e 15 funcionários são designados, totalizando 32 funcionários, não incluindo os professores. Os professores perfazem um total de 70, sendo 48 deles efetivos e 22 designados.

O sistema de ensino é organizado, nesta escola, em Ciclos, subdivididos em Ciclo Básico, que comporta crianças de 7, 8 e 9 anos para o 1º, 2º e 3º anos do Ciclo respectivamente; crianças de 10, 11 e 12 anos para os respectivos 1º, 2º e 3º anos do Ciclo Intermediário e jovens de 14 e 15 anos para o 1º e 2º anos do Ciclo Avançado; além do Ensino Médio com 1º, 2º e 3º anos.

O critério para admissão e distribuição dos alunos nas classes é feito com base na faixa etária. O Ciclo Básico será o foco da pesquisa, pois as classes de 3º ano que comportam alunos com 9 anos compõem o último ano do 1º Ciclo ou Ciclo Básico.

O 3º ano do Ciclo Básico é o ano de transição entre o Ciclo Básico e o Ciclo Intermediário, quando é permitido haver retenção de alunos que não conseguiram alcançar os objetivos pedagógicos propostos durante todo o primeiro ciclo. A retenção, neste sistema, só é permitida entre os ciclos. Nos demais anos, os alunos são aprovados em Progressão Continuada.⁴

⁴ No próximo capítulo, abordarei com mais detalhes esse processo de Progressão Continuada e a implementação do sistema de escolarização em Ciclos.

A escola particular, também localizada na região sul de Belo Horizonte, completou seu cinquentenário em 2000. Há 4106 alunos nela matriculados, distribuídos da seguinte forma: 1251 no Ensino Médio, 2221 no Ensino Fundamental e 634 na Educação Infantil. Os alunos pertencentes à 1ª série do Ensino Fundamental são contabilizados no número de alunos que compõem a Educação Infantil.

Os 634 alunos que compõem a Educação Infantil estão divididos entre as turmas de Maternal, 1º Período, 2º Período, 3º Período e os alunos matriculados na 1ª série.

Ainda na Educação Infantil, fazem parte do corpo docente 23 professores distribuídos em suas respectivas turmas, além dos professores que ministram as aulas especializadas: 2 professores de música, 2 de Educação Física, 1 de Inglês e 1 de Artes. São 18 funcionários, contabilizando a equipe técnica pedagógica, as secretárias, auxiliares e servidores da limpeza. Existem 11 turmas no turno matutino e 14 no turno vespertino. Cada turma possui, em média, de 25 a 30 alunos.

Nesta escola, a organização da escolaridade é seriada, ou seja, trabalha-se com o sistema de ensino em séries, desde crianças de 4 anos no 1º Período da Educação Infantil, até jovens de 17/18 anos no 3º ano do Ensino Médio integrando o curso preparatório para o vestibular. A escola mantém frentes de trabalhos sociais, como auxílio a creches, Educação de Jovens e Adultos – EJA, programas com menores abandonados, asilos, dentre outros.

É comum também, como em algumas outras escolas particulares, no 2º Período da Educação Infantil, o trabalho pedagógico envolver atividades como identificar letras e números e, em alguns casos, ler palavras que contenham *sílabas simples*; não lhes é exigida a leitura de palavras que contenham *sílabas travadas* (ex.: pr, cr, pl, cl, etc.). As sílabas simples têm que estar dominadas na leitura e na escrita no 2º Período da pré-escola, denominação dada à série que abarca as crianças de 5 anos.

Para a coleta de dados e posterior escolha de categorias de análise, optei por uma observação sistemática nas salas de aula em ambas escolas. Porém, como dito na seção sobre os aspectos metodológicos da pesquisa, a coordenadora pedagógica da escola particular e a diretora da escola pública não permitiram minha permanência nas respectivas escolas durante a primeira semana de aula, ambas com a mesma justificativa: as crianças ainda estão em fase de adaptação com os colegas e

professores. Portanto, as observações se deram a partir da segunda semana de aula nas duas escolas.

Na escola particular, as observações foram em uma sala de alfabetização, no turno vespertino e, na escola pública, as observações se firmaram, a partir da segunda semana, em uma sala de 2º ano do Ciclo Básico.

A escolha da sala a ser observada foi feita, na escola particular, por determinação da orientadora pedagógica. Era uma classe de alfabetização cuja professora é tida como uma das mais experientes alfabetizadoras da escola. Uma professora que tem como característica uma postura maternal, ou seja, acolhe seus alunos de modo a inseri-los no contexto escolar, transmitindo às crianças segurança e acolhimento, ao mesmo tempo que impõe as regras do cotidiano. As crianças que necessitam trabalhar a timidez, baixa auto-estima, socialização e outras questões emocionais, são encaminhadas a ela.

Desde o início das observações, a professora disponibilizou-se para o trabalho de pesquisa sempre demonstrando total domínio e segurança em relação a seu trabalho. O trecho que se segue é uma anotação feita no Caderno de Campo A que demonstra tais comportamentos da professora:

A professora parece ser muito segura de seu trabalho, não fica com receio da minha presença e até me possibilita acessos restritos apenas aos professores: deixou-me disponível todo o material da atividade da segunda sondagem que havia feito com as crianças (Caderno de Campo A – 11/02/2003).

Essa anotação foi por mim registrada no segundo dia de observação, na escola particular. Ainda não tinha determinado meu tempo de permanência na classe e a professora já demonstrava interesse e disponibilidade para o trabalho de pesquisa.

A determinação do tempo de permanência em cada escola foi facilitada pela reforma predial que estava ocorrendo na escola pública. As obras estavam previstas para serem concluídas dia 04 de fevereiro de 2003, mas houve atraso de uma semana para início do ano letivo, semana essa em que eu estava presente na escola particular por tempo integral, no turno vespertino, de 13h às 17:30h. E, na semana posterior, iniciei as observações na escola pública.

A escolha da sala a ser observada, na escola pública, demorou para ser definida, ou melhor, sofreu algumas mudanças ao longo das observações.

No início da segunda semana de aula, e efetivamente, a primeira de observações, a diretora, pessoa com a qual eu havia estabelecido todos os contatos desde o fim do ano anterior, 2002, encaminhou-me para a supervisora pedagógica responsável pelas turmas do 1º Ciclo (ou, como já esclareci, Ciclo Básico) que, por sua vez, apresentou-me às duas professoras das respectivas salas de 2º ano do Ciclo Básico.

As crianças foram agrupadas de acordo com a faixa etária, ou seja, crianças de 8 anos ou que completarão 8 anos até meados do ano letivo deveriam permanecer nessas classes de 2º ano.

Porém, no decorrer da primeira semana de aula, as professoras das respectivas turmas se encontraram e decidiram fazer um diagnóstico para reagrupar as crianças. Alegaram que aquelas que já possuem competências para desenvolverem no 2º ano do Ciclo Básico iriam ficar prejudicadas por aquelas que ainda não venceram as competências do 1º ano e, portanto, não conseguiriam acompanhar as atividades propostas para o 2º ano.

As professoras, C. e E., com a anuência da supervisora, que preferiu não interferir nesse processo, separaram os alunos não-alfabetizados dos alfabetizados. No entanto, o que pude perceber foi que o critério básico utilizado para o diagnóstico teve como referência a habilidade de leitura: “crianças que já sabem ler e crianças que não sabem ler”.

A professora C. escolheu a turma dos não-alfabetizados, ou seja, daqueles alunos que não sabiam ler, e a professora E. ficou com aqueles que liam sem ter entendimento, somente decodificavam o código escrito.

Meu foco agora era a observação da turma dos alunos que não dominavam a leitura e a escrita, ou seja, aqueles alunos que deveriam, ao chegar no 2º ano do Ciclo Básico, ler e escrever, mas que, por algum motivo, não haviam vencido as etapas iniciais da alfabetização.

Contudo meu objetivo não pôde ser atingido porque a professora C., que assumiu tal turma, não permitiu minha presença.

Começou a me dizer que não quer minha presença em sua sala porque irei tumultuar e ela precisa de tranquilidade, já que irá ficar com as crianças não-alfabetizadas. Expliquei mais uma vez como pretendia fazer minhas observações mas, mesmo assim, ela não cedeu. Pediu-me para ficar na sala da outra professora, com as crianças alfabetizadas (Caderno de Campo B – 20/02/2003).

Nesse momento comecei a compreender que, embora fosse uma escolha da própria professora trabalhar com os alunos não-alfabetizados, ela demonstrava receio em me ter como observadora de sua prática docente. Talvez, em seu imaginário, minha presença fosse ameaçadora, podendo ela estar se submetendo a um julgamento de suas práticas pedagógicas; ou então minha presença demandaria uma atenção que, neste momento, não poderia dispensar-me.

A partir de então, minhas observações se concentraram na outra sala de 2º ano do Ciclo Básico, aquela composta de crianças alfabetizadas, segundo a avaliação das professoras.

Passado um mês de aula, logo após o período de carnaval, no dia 10 de março de 2003, foi retomado o funcionamento de uma Sala de Recuperação⁵. O objetivo inicial desta sala era trabalhar com todas as crianças do Ciclo Básico que apresentassem dificuldades em acompanhar os conteúdos escolares propostos para cada ano.

As crianças que, inicialmente, compunham esta sala eram as mesmas que participaram do “reforço” no ano anterior. Porém, por determinação da supervisora pedagógica, a partir deste ano, só poderiam frequentar a Sala de Recuperação aquelas que estavam no 3º ano do Ciclo Básico e que, segundo diagnóstico das professoras, não sabiam ler, pois o objetivo seria evitar a reprovação.

A partir dessa determinação, optei por observar as salas de 3º ano do Ciclo Básico, e não mais o 2º ano. Os alunos do 2º ano não poderiam ser encaminhados à Sala de Recuperação, ou seja, o recurso de recuperação não estava mais disponível ao 2º ano. Observar as classes de 3º ano tornou-se importante mediante a proposta de mudança de objetivos da pesquisa, já explicitados anteriormente, no que tange às ações/atividades destinadas ao diagnóstico dos alunos com dificuldades de

⁵ Tal sala será melhor explicada no capítulo destinado à discussão sobre os processos de encaminhamento.

aprendizagem no processo de alfabetização e às estratégias de enfrentamento dessas dificuldades.

Essa primeira oportunidade de observações intensivas, nas duas escolas, foi de suma importância para delimitação das aulas que seriam observadas sistematicamente, visto que a intenção era captar os momentos em que as crianças trabalhavam com a leitura e com a escrita, de modo mais direcionado, privilegiando a aquisição e o estudo da língua materna, momentos em que o objeto de estudo fosse a própria língua.

Na tentativa de melhor organizar os dados coletados, tentei seguir alguns passos que nortearam meu percurso para analisá-los.

Meu objetivo era verificar como é feito o diagnóstico e o encaminhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. O processo de investigação levou-me a dividir o percurso da análise dos dados em quatro momentos.

O primeiro momento definiu-se a partir de algumas questões mais específicas: Como é a rotina de uma classe de alfabetização numa escola particular? E numa turma de 3º ano do Ciclo Básico numa escola pública? Qual o tempo destinado à escrita e à leitura?

Sendo assim, foi possível traçar um objetivo que permitiu uma melhor organização dos dados coletados nesse primeiro momento: identificar o tempo destinado à aquisição e ao estudo da língua materna nas turmas observadas, nas duas escolas.

Para a concretização de tal objetivo fiz a análise dos dados coletados, registrados no diário de campo, e das circulares oficiais das escolas indicando os horários de aula, através de leitura e releitura das notas do diário de campo e construção de quadros indicativas dos horários estabelecidos pela escola/professoras. A construção dos quadros de rotina diária e de horários semanais de aula possibilitou a escolha das atividades a serem observadas em cada escola.

No segundo momento da análise dos dados procurei responder a seguinte questão: Quais as atividades/ações propostas e executadas pela professora e pelo corpo técnico escolar para diagnosticar os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Essa questão permitiu-me focalizar as observações nas atividades de escrita e leitura e identificar quais atividades eram determinantes para o diagnóstico do aluno com dificuldade de aprendizagem. Utilizei-me das notas do diário de campo, de folhas

impressas das atividades propostas aos alunos, e do livro didático para a separação das atividades por categorias de leitura, de escrita e diagnósticas. Isto resultou em um quadro com as atividades diagnósticas propostas de acordo com uma ordem cronológica.

No terceiro momento de análise dos dados, reporteime-me às seguintes questões: Qual o procedimento adotado após o diagnóstico dos alunos com dificuldades de aprendizagem? Qual o encaminhamento proposto pela escola/professoras?

A partir de tais questionamentos, pude identificar quais foram os encaminhamentos propostos para as crianças diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem nas classes observadas. Isto me levou à análise dos quadros elaborados pelas professoras a partir das atividades diagnósticas, sempre me reportando às notas do diário de campo e à análise da classificação dos alunos adotada pelas escolas/professoras.

O produto dessas análises levou-me a observar os dois novos ambientes criados a partir dos diagnósticos dos professores/escola – Sala de Recuperação e Oficinas de Leitura e Escrita.

De acordo com o caminho que me apontavam os dados, segui para o quarto momento de análise com a seguinte questão: Quais as atividades propostas nos novos ambientes de “reforço” escolar?

Para responder a essa questão, fiz uma análise das atividades propostas nos ambientes de “reforço” escolar, tanto na escola pública quanto na escola particular.

Tentei enfatizar, na escola pública, as aulas de Português; e os momentos de escrita na escola particular, a partir do estabelecimento da rotina diária em cada classe.

Na escola particular nomeia-se a atividade a ser executada, tendo como objetivo principal a alfabetização. Os outros conteúdos (Geografia, História, Ciências, etc) são usados para auxiliar no processo de aprendizagem inicial da língua escrita, como meios e não como fins em si mesmos. A classe de 3º Período da Educação Infantil é de alfabetização.

Na escola pública nomeiam-se as matérias ou disciplinas considerando que o 3º ano do Ciclo Básico tem objetivos mais específicos em seus conteúdos - como podemos perceber nas folhas distribuídas aos professores. A seguir, reproduzo as

chamadas Competências, Atitudes e Habilidades que devem ser conquistadas no Ciclo Básico (também impressas em um cartaz na porta da sala da supervisora, em frente à sala dos professores)⁶:

COMPETÊNCIAS, ATITUDES E HABILIDADES QUE DEVEM SER CONQUISTADAS NO

CICLO BÁSICO

Referência: Parâmetros Nacionais Curriculares

1º ANO DO CICLO BÁSICO

ALFABETIZAÇÃO:

- Reconhecer as letras, sílabas e palavras.
- Ler frases dentro de pequenos textos.
- Comunicar-se oralmente.
- Ordenar e explicar idéias de forma lógica.
- Escrever palavras, frases e pequenos textos.

MATEMÁTICA:

- Conhecer conjuntos.
- Ler e escrever números até 100.
- Operações de adição e subtração com resultados até 19.
- Resolver problemas com resultados de operações até 19.

CIÊNCIAS:

- Conhecer o próprio corpo.
- Desenvolver hábitos de higiene.
- Compreender a importância da preservação do ambiente para viver com qualidade de vida.

HISTÓRIA/GEOGRAFIA:

- Conhecer a si mesmo e o espaço em volta (casa, escola).

2º ANO DO CICLO BÁSICO

LÍNGUA PORTUGUESA

- Ler e interpretar pequenos textos.
- Reconhecer diferentes tipos de textos.
- Saber expressar-se e transmitir recados.
- Produzir textos com princípio, meio e fim.
- Utilizar os conhecimentos no dia-a-dia.

MATEMÁTICA

- Efetuar as 4 operações (adição e subtração com reagrupamento, fatos da multiplicação e divisão).
- Resolver problemas envolvendo até 2 operações.
- Conhecer o sistema decimal até a 3ª ordem.
- Consultar o relógio.
- Ter noção de medidas de massa, comprimento e capacidade.
- Fazer cálculo mental.
- Conhecer e escrever números até 1000.

⁶ Optei por digitar alguns documentos e atividades propostas para facilitar a leitura e visualização. No Anexo 1 encontram-se as cópias dos originais.

CIÊNCIAS:

- Reconhecer a importância da natureza e de sua preservação.

HISTÓRIA/GEOGRAFIA:

- Conhecer a casa e a escola

3º ANO DO CICLO BÁSICO

LÍNGUA PORTUGUESA:

- Ler fluentemente.
- Interpretar textos pequenos e médios.
- Produzir textos com princípio, meio e fim.
- Acentuar e escrever palavras corretamente.
- Comunicar-se oralmente e por escrito.
- Desenvolver interesse pela literatura.

MATEMÁTICA:

- Efetuar as 4 operações e resolver problemas envolvendo-as.
- Fazer cálculo mental.
- Conhecer o sistema decimal até a 4ª ordem.
- Conhecer algarismos romanos.
- Conhecer medidas de tempo, massa, capacidade e comprimento.
- Ter noção de fração e de geometria.

HISTÓRIA/GEOGRAFIA:

- Conhecer a rua, o bairro e a cidade.

CIÊNCIAS:

- Conhecer os recursos naturais do município.
Compreender a importância da preservação do ambiente para viver com qualidade de vida.

Figura 2 – Competências, Atitudes e Habilidades

É importante notar que, no 1º ano do Ciclo Básico, há a nomenclatura de alfabetização para os conteúdos de aprendizagem inicial da língua escrita; nos demais anos, a palavra alfabetização dá lugar a Língua Portuguesa. Concluímos, então, que a alfabetização está bem definida no 1º ano do Ciclo Básico, e os demais anos desse Ciclo continuam a trabalhar a língua escrita de modo mais específico.

Os demais conteúdos a serem ensinados/aprendidos não sofrem modificações na nomenclatura: Matemática, História/Geografia e Ciências recebem o mesmo nome em todos os anos do Ciclo Básico. Mas a língua portuguesa passa a ser denominada como tal somente a partir do 2º ano quando as competências, atitudes e habilidades a serem adquiridas pelos alunos já sugerem que estes estejam alfabetizados, ou seja, já estejam codificando e decodificando a escrita.

Outro fato relevante nesse impresso é em relação à fonte de referência: “Referência: *Parâmetros Nacionais Curriculares*”, fazendo alusão aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Pesquisando os referidos PCNs, não encontrei tais divisões, nem os conteúdos citados no impresso.

Nessa escola, a rotina é estabelecida dia-a-dia pela professora. Embora pareça falta de planejamento, é uma rotina mais autônoma, que permite às professoras uma maior flexibilização, respeitando os horários das aulas especializadas.

Portanto, inicialmente foi necessário que eu soubesse os horários da aula especializada que é ministrada por outro professor (Educação Física), para depois fazer a escolha dos momentos de atividades de leitura e escrita, ou melhor, de Português; visto que essas não eram consideradas turmas de alfabetização, e sim referentes à 3ª série do Ensino Fundamental.

Embora fossem três turmas de 3º ano do Ciclo Básico funcionando na escola, duas professoras se mostraram mais disponíveis, mas tive acesso apenas ao horário de uma turma. Horário esse construído pela própria professora que se dispunha a mudá-lo de acordo com a minha presença.

O quadro a seguir mostra os horários de uma turma de 3º ano do Ciclo Básico, a Turma “do Porão”⁷.

Quadro 1 – Horário semanal de aula em uma turma de 3º ano do Ciclo Básico na Escola Pública

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
1.Literatura	1.Português	1.Matemática	1.Português	1.Matemática
2. Português	2.Português	2.Ed. Física	2.Ed. Física	2.Matemática
3.Matemática	3.Matemática	3.Ciências	3.Est. Sociais	3.Português
4.Matemática	4.Matemática	4.Ciências	4.Est. Sociais	4.Artes

Fonte: Caderno de Campo B – 28/03/03

Como podemos notar, as áreas de conhecimento são definidas, os conteúdos mantêm um padrão pré-estabelecido, tornando-se difícil trabalhar com a interdisciplinaridade.

Na escola particular, a rotina já é estabelecida previamente pela escola devido a vários fatores, dentre eles, as aulas especializadas de Educação Física, Música e Informática que são ministradas por diferentes professores.

⁷ Essa nomenclatura é utilizada pelo corpo técnico escolar porque, de fato, a sala está localizada no porão da escola. Havia mais uma sala de 3º ano do Ciclo Básico localizada no porão, mas não foi foco de minhas observações.

O quadro a seguir mostra a rotina da 1ª semana de aula nesta escola com a divisão das tarefas do dia, escritas pela professora no canto esquerdo do quadro, diariamente, sob o título de “Nosso Dia”:

Quadro 2 – Estabelecimento da rotina diária na sala de 3º período na Escola Particular

10/02/2003-2ª	11/02/2003-3ª	12/02/2003-4ª	13/02/2003-5ª	14/02/2003-6ª
1.Organização	1.Organização	1.Organização	1.Organização	1.Organização
2.Jogos	2.Desenho	2.Ed.Física	2.Desenho	2.Informática
3.Roda	3.Roda	3.Roda	3.Roda	3.Roda
4.Escrita	4.Escrita	4.Escrita	4.Atividade	4.Atividade
5.Lanche	5.Lanche	5.Recreio	5.Recreio	5.Lanche
6.Recreio	6.Recreio	6.Lanche	6.Lanche	6.Recreio
7.Conto/desenho	7.Jogo-Mat.	7.Conto/Desenho	7.Conto	7.Música
8.Ed.Física	8.Conto	8.Musica	8.Jogo	8.Passeata da Paz
9.Saída	9.Areia	9.Saída	9.Saída	9.Jogo/Saída
	10.Saída			

Fonte: Caderno de Campo A – nos dias referidos

Os procedimentos são sem determinação de conteúdos, facilitando um trabalho interdisciplinar.

Podemos perceber que o número *1.Organização* e o número *3.Roda* se repetem sistematicamente, além, é claro, do *Lanche e Recreio* que se alternam em dois dias da semana, 4ª feira e 5ª feira.

A *Organização* é o momento de acolhida dos alunos, no qual a professora orienta-os na colocação das pastas e merendeiras em seus respectivos lugares pré-determinados e, enquanto aguardam os colegas, fazem atividades como desenho, jogos livres e leitura de revistas em quadrinhos e livros de história.

A *Roda* é o momento da conversa entre alunos e professora e momento de fazer os combinados (regras que se estabelecem entre professor e alunos) e, ainda, de fazer as propostas de trabalho do dia.

As atividades de Língua Portuguesa estão designadas por várias nomenclaturas: *Escrita, Conto, Atividade*, porém todas têm o enfoque na aprendizagem inicial da língua escrita. Nos primeiros dias de observação, constato esses momentos em minhas anotações:

“Até o momento, após três dias de observação percebo que são dois momentos importantes: o inicial de escrita e o momento após o recreio – o momento do conto”. (Caderno de Campo A – 12/02/2003).

Após observação nas duas escolas, durante uma semana de aula, defini minhas observações sistemáticas conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 3 – Horários de observação nas duas escolas

Horários	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13h às 15h	Escola particular	Escola particular	Escola pública	Escola particular	Escola particular
16h às 17:30h	Escola pública	Escola pública	Escola particular	Escola pública	Escola pública

Fonte: Cadernos de Campo A e B

O período de 15h às 16h era reservado, na escola particular, para lanche e recreio; e o período de 15:30h às 16h era dedicado, na escola pública, à merenda e ao recreio.

Entendi que a divisão do tempo de observação teria que ser semelhante nas duas escolas para não haver perda dos objetivos propostos, dentre eles, investigar como se daria o diagnóstico dos alunos com dificuldades de aprendizagem e quais seriam os critérios utilizados para um encaminhamento na tentativa de solucionar os problemas.

A seguir, apresento um quadro síntese do percurso metodológico da pesquisa que exhibe, brevemente, o exposto anteriormente.

Quadro 4- Síntese do percurso metodológico da pesquisa

Questão geral: Verificar como é feito o diagnóstico e o encaminhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem no contexto escolar.

1º momento

Questões específicas: Como é a rotina de uma classe de alfabetização numa escola particular? E numa turma de 3º ano do Ciclo Básico numa escola pública? Qual o momento destinado à escrita e à leitura?

Objetivo	Materiais utilizados	Procedimentos adotados	Produtos para análise
- Identificar os momentos destinados à aquisição e ao estudo da língua materna nas turmas observadas nas duas escolas.	- Dados coletados registrados no diário de campo - Circulares oficiais das escolas indicando os horários de aula.	- Leitura e releitura das notas do diário de campo. - Construção de quadros indicativos dos horários estabelecidos pela escola/professoras.	- Construção dos quadros de rotina diária e de horários semanais de aula que possibilitaram a escolha dos momentos a serem observados em cada escola.

2º momento

Questão específica: Quais as atividades/ações propostas e executadas pela professora e pelo corpo técnico escolar para diagnosticar os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Objetivos	Materiais utilizados	Procedimentos adotados	Produtos para análise
<ul style="list-style-type: none"> - Focalizar as observações nas atividades de escrita e leitura. - Identificar quais atividades eram determinantes para o diagnóstico do aluno com dificuldade de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Notas do diário de campo - Folhas impressas de atividades propostas aos alunos. - Livro didático. 	<ul style="list-style-type: none"> - Separação das atividades por categorias de leitura, de escrita e diagnósticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro com as atividades diagnósticas propostas de acordo com uma ordem cronológica.

3º momento

Questões específicas: Qual o procedimento adotado após o diagnóstico dos alunos com dificuldades de aprendizagem? Qual o encaminhamento proposto pela escola/professoras?

Objetivos	Materiais a serem utilizados	Procedimentos adotados	Produtos para análise
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar quais encaminhamentos propostos para as crianças diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadros elaborados pelas professoras a partir das atividades diagnósticas. - Notas do diário de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos quadros produzidos pelas professoras. - Análise da classificação dos alunos adotada pela escola/professoras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dois novos ambientes criados a partir dos diagnósticos – sala de recuperação e oficinas de leitura e escrita.

4º momento

Questão específica: Quais as atividades propostas nos novos ambientes de “reforço” escolar?

Objetivos	Materiais a serem utilizados	Procedimentos adotados	Produtos para análise
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as atividades propostas nos ambientes de “reforço” escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Notas do diário de campo. - Atividades impressas propostas pelas professoras. - Livros didáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das atividades propostas nos ambientes de “reforço” escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de quadros das atividades recorrentes propostas pelas professoras.

Fonte: Cadernos de Campo A e B

Capítulo 2

UM PASSEIO PELA APRENDIZAGEM E PELA ESCOLARIZAÇÃO

*“... E ouço as vozes
Os dois me dizem
Num duplo som
Como que sampleados num sinclavier:
"É chegada a hora da reeducação de alguém
Do Pai do Filho do espírito Santo amém...
E eu, menos estrangeiro no lugar que no momento
Sigo mais sozinho caminhando contra o vento
E entendo o centro do que estão dizendo...”*

(Estrangeiro. Caetano Veloso)

2.1 - O processo de aprendizagem

Nesse momento, antes de aprofundar-me na discussão sobre os diagnósticos e encaminhamentos dos alunos com dificuldades de aprendizagem na alfabetização, acredito ser importante discutir um pouco sobre o processo de aprendizagem e as variadas teorias que se tornaram objeto de estudo de teóricos da psicologia e da educação, na tentativa de explicar e desvendar como se dá a apropriação do conhecimento.

Julgo importante tal discussão por entender que a alfabetização é um processo de aquisição de conhecimento complexo, que exige uma interação plena e constante entre sujeito e objeto de conhecimento.

Professores e alunos estão inseridos em um contexto escolar onde o professor trabalha com uma objetividade que não é absoluta; essa objetividade é uma construção segundo a qual o sujeito modifica o objeto. Assim como o aprendiz modifica o objeto aprendido, o professor modifica o objeto ensinado. Na situação de ensino e aprendizagem, a interação entre professor e aluno é dinâmica, está em constante processo de mudança.

Sendo assim, o aluno se adapta ao processo de aquisição da escrita para se apropriar desses conteúdos; e, a partir do momento em que se dá essa apropriação, podemos considerar que o aluno esteja se alfabetizando.

Kishimoto (1981, p.31) propôs uma reflexão a respeito da alfabetização como sendo uma exigência do contexto social,

de que o mundo está se modificando cada dia a um ritmo mais célere e que o homem deve acompanhá-lo para não correr o risco de ficar atrás. Por esse motivo, a criança deveria iniciar o seu aprendizado mais cedo.

Há que se advertir que essa precocidade pode provocar uma exclusão sutil, a ponto de o aluno, que não se adapta ao sistema de ensino, não perceber que está sendo excluído. O contexto escolar, no qual professor está incluído, o transforma em um, dentre os vários agentes do processo de exclusão. Contudo, o próprio professor não percebe e não tem consciência de que está utilizando tais mecanismos; como salienta Bourdieu (2002, p.222):

A diversificação dos ramos de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas.

Embora a precocidade do aprendizado possa ser entendida como uma exigência do próprio mundo, há que se considerar o processo de aprendizagem pelo qual as crianças devem passar.

Em relação à aprendizagem, convencionada pelo senso comum, algumas escolas particulares consideram a criança com dificuldades de aprendizagem como aquela que não consegue atingir as expectativas do professor/escola dentro do processo de aquisição da escrita e da leitura. Para esse efeito, deve ser considerado que o processo de alfabetização, em algumas dessas escolas, é iniciado na escola pré-primária, na Educação Infantil, que consiste dos 1º, 2º e 3º Períodos da Educação Infantil, com crianças de 4, 5 e 6 anos respectivamente; mais incisivamente, o processo de alfabetização é realmente valorizado e cobrado nos dois últimos períodos.

Aos 6 anos, no 3º Período, a criança deve ser alfabetizada. Via de regra, as crianças que cursam essa série devem ler e escrever até meados do mês de abril, o que corresponde ao fim do 1º trimestre, como está dividido o ano letivo atualmente. Vale salientar que ainda existem escolas que mantêm sua divisão do ano letivo em 4(quatro) bimestres.⁸

O meio em que a criança vive é outro aspecto de fundamental importância para o êxito no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem das crianças. O sujeito apropria-se do objeto de conhecimento na interação, que propiciará o desequilíbrio e a acomodação cognitivos, tal como mencionado por Piaget (1978). Nessa perspectiva, é crucial uma interação sujeito-objeto que faça sentido para um sujeito determinado.

⁸ Não quero dizer que isto não seja possível também na escola pública. Muitas pesquisas têm demonstrado que crianças de diferentes camadas populares têm se alfabetizado com sucesso, quando se garante a elas um ambiente de letramento. O que estou, de certa forma, discutindo é a exigência de determinadas escolas de que o aluno esteja alfabetizado até meados do mês de abril.

Torna-se, portanto, válido abordar as teorias Conexionistas, do Condicionamento Clássico e Cognitiva, para uma melhor compreensão das teorias que, atualmente, embasam os estudos sobre o processo de aprendizagem.

A concepção de aprendizagem na perspectiva de estímulo – resposta (S – R) teve suas pesquisas feitas por Thorndike (1914), sistematizador da Psicologia Educacional como ramo da Psicologia. Thorndike desenvolveu a teoria Conexionista da aprendizagem: a conexão é o resultado da associação entre as impressões dos sentidos (estímulos sensoriais) e a ação (a resposta); segundo esse enfoque a aprendizagem é a formação de conexões do tipo estímulo-resposta (S - R), ou a modificação de conexões já formadas. Estas conexões se fixam pelo exercício.

Já a teoria do condicionamento clássico, desenvolvida por Pavlov (1972) é de natureza fisiológica e reproduz a teoria conexionista (S - R). Pavlov baseou-se nos reflexos, reações inatas, imediatas, fixas e não-aprendidas de um músculo ou glândula diante de um estímulo sensorial. Basta a presença de estímulos apropriados, naturais e incondicionados para que o organismo entre em ação e produza uma resposta.

A aprendizagem por condicionamento requer pouca ou nenhuma compreensão, sendo mais uma forma cega e irracional de mudança de comportamento do que uma aprendizagem voluntária e baseada na atividade mental de quem aprende. A aprendizagem por condicionamento consiste na modificação de respostas naturais, próprias da natureza do organismo e sua transformação consiste em respostas artificiais adquiridas ou condicionadas. Consiste, enfim, na ligação entre S – R, tal como demonstra a teoria Conexionista. Merecem destaque as observações levadas a efeito por Campos (1977) acerca do tema:

Skinner baseia-se nas teorias do tipo estímulo-resposta, como o conexionismo de Thorndike e o behaviorismo desenvolvido por Watson. Thorndike tratava com elementos físicos e mentais, mas foi sempre mecanicista no estudo do homem, enquanto que Watson era mecanicista também, mas limitava seu estudo ao comportamento dos organismos biológicos.

À semelhança dos dois psicólogos referidos, Skinner supunha que o homem é neutro e passivo e que todo o comportamento pode ser descrito em termos mecanicistas. Em seu estudo do homem e dos animais, é constantemente mecanicista, elementarista e associacionista (Campos, 1977:184).

Nesse contexto das teorias de aprendizagem, tendo como referência o processo de estímulo-resposta (S - R), é importante observar que, muitas vezes, o professor pode não considerar as respostas dadas pelo aluno. Quando a resposta não é satisfatória, isto é, caso não atenda as expectativas do professor, a tendência desse último é modificar o estímulo para produzir uma nova resposta esperada, não considerando o processo. Para o professor, o resultado global pode ser favorável, mas, para o aluno, por vezes, é nulo, pois ele, aluno, não foi estimulado a processar, a construir o conhecimento. O professor modifica o estímulo (numa concepção de aprendizagem behaviorista de S – R) não favorecendo a estrutura das transformações mentais.

Sabemos que só existe estrutura cognitiva a partir do funcionamento mental e só existe funcionamento mental a partir da estrutura cognitiva. Estamos diante de uma relação dialética entre estrutura-funcionamento onde um potencializa o funcionamento do outro possibilitando as transformações mentais. Como nos diz Corcuff, (2001, p.24):

O todo social não é nem a reunião de elementos anteriores, nem uma entidade nova, mas um sistema de relações a partir da qual cada um engendra, enquanto relação, uma transformação dos termos unidos por este sistema.

Temos, nas palavras de Corcuff, um forte exemplo da importância do meio no processo de aprendizagem, assim como em Piaget.

Logo em seus primeiros experimentos, Piaget (1976) observou que os moluscos pequenos eram encontrados em águas calmas, ao passo que os grandes viviam em águas mais agitadas. Ele concluiu que, quando se alterava o meio ambiente, os sujeitos se modificavam. Seus estudos mostram que o meio exerce influência no sujeito, que é assim forçado a buscar adaptações.

É pertinente esclarecer que a adaptação deve assumir um sentido dinâmico, pois se trata da adaptação a partir da interação, que sempre é mutável e transformadora.

Na adaptação, faz-se necessário combinar elementos provenientes do meio com outros que fazem parte do sujeito, para que, na relação entre sujeito-objeto, o sujeito se construa. Sabemos que o meio também sofre modificações na mesma proporção que do sujeito.

Transpondo essa idéia para o contexto da sala de aula, veremos que esse espaço também está em constante mutação, juntamente com os alunos e professores que o compõem.

Num primeiro momento da aquisição do conhecimento, o sujeito tende a submeter-se às propriedades do objeto; num segundo momento, ele passa a impor suas propriedades ao objeto. É uma soma do sistema cognitivo com o sistema psíquico que resulta numa construção processual, e que ocorre em todo e qualquer sujeito sempre que as condições de interação propiciem avanços na construção e aquisição do conhecimento. *“Trata-se do duplo movimento sistematizado por Jean-Paul Sartre (1905-1980) (...), movimento de interiorização do exterior e de exteriorização do interior”* (Corcuff, 2001, p.28).

Se pensarmos na sala de aula, o que acontece é uma interação e troca de experiências entre alunos e professores que propiciam a aprendizagem.

A pesquisa aqui apresentada traz como enfoque o processo de alfabetização; se considerarmos tal processo como de aquisição do código escrito, veremos que o processo de alfabetização *“por si só faz da língua um objeto de conhecimento. Aprender a escrever uma língua (...) é, pois, aprender a pensar sobre a língua”* (Cox, 2001, p.57-8).

Conforme definição do processo de adaptação abordada por Dolle (1998, p.18-19), cada aluno se adapta aos objetos pedagógicos; isto é, aos conteúdos do ensino, para deles se apropriar:

A adaptação exprime a vida, ela própria interagindo ativa e permanentemente entre um sujeito e seu meio, ao qual se adapta. (...) O sujeito não escolhe, sem dúvida, o seu meio e as condições de vida que lhe são oferecidas. Mas ele pode fazer ou não fazer, agir ou não agir. O que significa que não é o meio que o modela, mas é ele próprio que se constrói por sua atividade, no meio que é o seu.

Portanto, a alfabetização, seja em escolas públicas ou privadas, deve conferir ênfase às experiências das crianças, sujeitos de desejo de um aprender palpável e criativo, respeitando-lhes a individualidade, mas também trabalhando para a construção de bens coletivos.

2.2 - A escolarização em Ciclos no Brasil e em Minas Gerais

A seguir, proponho discutir a implementação do Sistema de Ensino em Ciclos no Brasil, com especial ênfase no Estado de Minas Gerais, no qual se desenvolveu a presente pesquisa.

Tal sistema de escolarização, ao contrário do sistema de ensino seriado, apresenta especificidades e mudanças que estão ocorrendo atualmente, que merecem ser destacadas para uma melhor compreensão dos processos de diagnóstico e encaminhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização na escola pública pesquisada.

Farei uma abordagem do Sistema de Ensino em Ciclos no cenário nacional e um aprofundamento, a partir da década de 80, da implantação dos Ciclos Básicos de Alfabetização. Os CBAs, em Minas Gerais, possibilitaram a implementação do Sistema de Ciclos atual, culminando com a proposta implantada ao final de 2003, para toda a rede escolar estadual mineira: o Ensino Fundamental em 9 anos, com o processo de alfabetização dividido em duas fases: uma inicial e uma avançada.

Pretendo, ainda, apresentar um breve histórico dos programas de Progressão Continuada no Brasil, iniciados no fim da década de 50 com as primeiras idéias sobre a promoção automática até os mais recentes estudos sobre o Sistema de Ciclos, apresentados na 26ª Reunião da Anped, em outubro de 2003.

As primeiras discussões que ocorreram sobre o sistema educacional em ciclos se deram na Conferência da UNESCO, realizada em Lima, Peru, no ano de 1956. Tal conferência teve como tema central a Educação Gratuita e Obrigatória. Alguns estudiosos apresentaram uma proposta de ensino que já estava em prática na Inglaterra e na Espanha: abolição das reprovações no ensino primário. Tal medida foi sugerida aos países do Terceiro Mundo, numa tentativa de solucionar os problemas de fracasso escolar e conseqüentes reprovações no ensino primário, principalmente na área rural.

A partir dessa conferência, começaram a surgir vários artigos elaborados por pesquisadores da área educacional. Como exemplo podemos citar o artigo de Almeida Júnior, *“Repetência ou Promoção automática”* (1957), e o artigo de Dante Moreira Leite,

“Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno (1959)” (Mainardes, 2001).

Almeida Júnior se reporta a Oscar Thompson que, em 1921, quando ocupava o posto de Diretor Geral do Ensino Primário, recomendava a *“promoção em massa”*; e ainda a Sampaio Dória que, em 1918, aconselhava *“promover do 1º para o 2º período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houvesse candidatos aos lugares que ficariam ocupados”* (Almeida Júnior, 1957, p.9 apud Mainardes, 2001, p.39). Ou seja, só poderia haver repetência se as vagas da série pretendida não fossem preenchidas por novos alunos. Caso não houvesse vagas disponíveis na série, o aluno, mesmo não tendo atingido os objetivos propostos para a série que houvera cursado, não poderia repetí-la, pois assim ocuparia o lugar de outro regular em seu curso escolar.

Nesse sentido, podemos dizer que a proposta de Sampaio Dória, ao mesmo tempo que se apresentava de modo economicista, apontava também para uma reflexão sobre o processo de escolarização. A ênfase economicista aparece na não permissão de um mesmo aluno ocupar, por duas vezes, o mesmo espaço escolar, obrigando a criação de mais vagas e, conseqüentemente, exigindo maiores gastos.

Porém, sabendo-se que a resolução do fracasso escolar está para além do mecanismo de reprovação, deve-se prestar atenção no processo, pois não é a reprovação que garante a aprendizagem. Outros fatores, além da repetição, também influenciam no aprendizado do aluno.

Ainda sobre essas propostas de não reprovação, R. B. Cesar, em 1934, disse que *“classes heterogêneas atentam contra os princípios racionais da pedagogia”* (p.16 apud Fernandes, 2001, p.55).

Hoje é sabido que a heterogeneidade propicia as trocas de conhecimento, sendo um dos fatores que influenciam na aprendizagem dos alunos. Como nos aponta Dante Moreira Leite em seu artigo *“Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno”*, de 1959, a promoção automática é benéfica porque as classes apresentariam um maior desnível entre os alunos, e os vários grupos que se formariam em uma mesma classe deveriam receber tarefas diferenciadas, com isso a

aprendizagem se tornaria mais ativa e a aprendizagem ativa envolveria uma maior participação dos alunos. (p.32 apud Mainardes, 2001, p.40).

Neste sentido, Moreira Leite valoriza a heterogeneidade nas turmas escolares, ao contrário de César. Podemos então considerar que essas foram as primeiras discussões que se deram na década de 50, tendo como referências artigos da década de 20, para uma futura implementação do sistema de ensino em Ciclos.

Nas décadas de 60 e 70, alguns estados brasileiros iniciaram suas primeiras experiências em promoção automática. O Estado de São Paulo lançou um programa denominado *“Organização em níveis”*, que durou de 1968 a 1972, cujo objetivo primordial era eliminar a reprovação dos alunos nas 1ª e 3ª séries do ensino primário. Aqui já surgia a concepção da alfabetização como um processo mais amplo que deve ser realizado, no mínimo, em dois anos, ou seja, na 1ª e 2ª séries, apontando também para uma divisão em blocos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, 1ª e 2ª séries e 3ª e 4ª séries.

No período de 1970 a 1984, o governo do Estado de Santa Catarina propôs o *SAP: “Sistema de avanços progressivos”*, implantado nas 1ªs e 5ªs séries. De modo diferente do Estado de São Paulo, em Santa Catarina a reprovação não deveria se dar nas primeiras séries de cada “bloco” do Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série.

No Estado do Rio de Janeiro, de 1979 a 1984, foi implantado o programa denominado *“Bloco Único”*, instituindo a passagem automática da 1ª para a 2ª série do ensino primário para assegurar maior permanência da criança na escola. Tal proposta se assemelhou à proposta de *“Organização em níveis”* do Estado de São Paulo.

Nessas três propostas ficou evidente a preocupação com o fracasso escolar e o conseqüente aumento das reprovações na 1ª série do ensino fundamental. Muito embora esses programas tenham sido instituídos com o intuito de resolver o problema do fracasso escolar e do alto índice de reprovações nas séries iniciais do período escolar, todos foram extintos sob alegações de serem demagógicos, acusados de tentarem apenas resolver problemas estatísticos e não educacionais. Todos os programas foram impostos por seus respectivos governos, não havendo discussões prévias com os professores, maiores interessados nas propostas, que sequer

receberam formação adequada. Também não foram dadas condições pedagógicas e funcionais para a aplicabilidade dos referidos programas de ensino.

Na década de 80, mais precisamente no período posterior às eleições estaduais de 1982, com a vitória de governantes da oposição progressista, nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Goiás, um novo grupo de educadores assumiu um compromisso de mudança na educação, resgatando as propostas que haviam sido extintas, porém com discussões e envolvimento dos maiores interessados: os professores. Surgem os Ciclos Básicos de Alfabetização – os CBAs, cujos principais objetivos eram, segundo Mainardes (2001, p.45):

eliminar a reprovação no final da primeira série, ampliando o período de alfabetização e assegurando a continuidade desse processo; mudar o enfoque da avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento das dificuldades específicas; oportunizar estudos complementares para alunos com dificuldades na apropriação dos conteúdos; capacitar professores que atuavam na proposta; alterar a concepção e prática da alfabetização, pela incorporação de teorias mais avançadas da Psicolingüística, Sociolingüística, Lingüística e Psicologia. (grifos meus)

Nesse período surgiram muitas denominações para justificar e permitir o funcionamento das propostas. Tais nomenclaturas poderiam confundir os técnicos e professores escolares, como: avaliação continuada, política de não-reprovação, promoção automática, progressão continuada, trabalho diversificado e ciclos.

Ainda que, no momento atual, existam inúmeras dificuldades com essas denominações e vários processos, tentarei elucidar a diferença entre Progressão Continuada e Promoção Automática, para melhor entendimento do sistema de Ciclos adotado na escola pública pesquisada, tendo como referência as reflexões de Mainardes (2001).

Na Progressão Continuada não existe prejuízo da avaliação ensino-aprendizagem e é resguardada a obrigatoriedade dos estudos de recuperação para aqueles alunos de baixo rendimento escolar; ou seja, para aqueles alunos que não conseguirem alcançar os objetivos pedagógicos propostos para a série ou período do ciclo que estiverem cursando, as atividades serão, obrigatoriamente, atividades de

estudos de recuperação, com apenas uma única possibilidade de retenção, por um ano, ao final de cada ciclo.

Já na Promoção Automática não existe retenção, a avaliação ensino-aprendizagem sofre modificações e não há a obrigatoriedade dos estudos de recuperação; ou seja, a Promoção Automática tem um caráter isolado e pontual.

Nessa perspectiva, observa-se que a mais completa proposta, na tentativa de amenizar os problemas do fracasso escolar e das repetências nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é mesmo a Progressão Continuada. Com a Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, a LDB nº 9394/96, criou-se a possibilidade de organizar o Ensino Fundamental em Ciclos e, em seu Artigo nº 32, parágrafos 1º e 2º, é possível verificar a proposta, para as escolas seriadas, da Progressão Continuada, cujas normas são de competência dos sistemas de ensino.

É importante salientar que a proposta de organizar a escolaridade em ciclos é sugerida e não obrigatória, podendo as escolas permanecer no sistema de escolarização seriado.

Assim no texto da Lei:

(...) Seção III

Do Ensino Fundamental

Art. 32 - O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1.º - É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2.º - Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.(...) (LDB, nº9394/96, Art.º32, §1º e 2º, grifos meus).

No inciso V, artigo 24 da mesma Lei, há a possibilidade da aceleração de estudos para alunos com “atraso escolar”. Dentre as propostas para corrigir a distorção idade-

série no fluxo escolar, podemos citar o programa “*Acelera Brasil*”, a “*Correção de Fluxo*” ou “*Programa de adequação idade-série*” no Estado do Paraná em 1997 e as “*Classes de aceleração*” no Estado de Santa Catarina em 1996. Esses programas também eram sugeridos, mas os estudos de recuperação eram de caráter obrigatório, como podemos ver no texto da Lei:

- (...)V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
 - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (...) (grifos meus)

Esses programas, assim como as primeiras propostas de não reprovação, também foram considerados de racionalidade economicista, pois estavam mais preocupados com o aspecto econômico do que com a elevação dos níveis de ensino e formação do cidadão.

Passemos agora a uma reflexão sobre a implementação do sistema de escolarização em Ciclos no Estado de Minas Gerais, que, em dezembro de 2003, deixou de ser facultativo para assumir caráter obrigatório.

Assim como já apontava o cenário nacional, o Estado de Minas Gerais também seguiu os passos de uma nova política educacional voltada para a implantação do Sistema de Ciclos. Em 1983, no Congresso Mineiro de Educação, foram lançadas as bases para o Ciclo Básico de Alfabetização - CBA, precursor da Progressão Continuada que, em 1985, teve sua implantação efetiva.

O período entre 1987 e 1991 foi marcado por mudanças políticas e administrativas e pouco foi feito em relação à continuidade do programa dos CBAs. Somente em 1991 retomou-se o CBA na Resolução SEE nº 6806/91 de 29/01/1991, no governo de Hélio Garcia, onde foi reconhecida a validade e a continuidade do Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas da rede estadual de ensino.

Nos artigos 3º e 4º da citada Resolução percebemos a ênfase dada à formação dos professores e à qualidade do ensino:

Art. 3º - Ao professor regente das turmas do Ciclo Básico de Alfabetização deverá ser garantida a sua atualização, através de participação em reciclagem, a fim de promover a sua competência política e técnica, em coerência com os princípios científicos inerentes ao processo de alfabetização.

Art. 4º - A avaliação da aprendizagem no processo de Alfabetização deverá enfatizar os aspectos qualitativos do Ensino. (grifos originais)

Em 1995 aconteceu uma nova avaliação do CBA. A primeira avaliação foi realizada em 1989, pela Secretaria Estadual de Educação, com o objetivo de analisar o alcance do CBA entre os professores. Desta vez, foi feita uma avaliação de resultados obtidos pela implementação da proposta e não do alcance entre os professores. Tal avaliação resultou nos documentos “*Ciclo Básico de Alfabetização em MG – Retomada*” e “*Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização*”, redigidos pela Secretaria Estadual de Educação (1995).

Entre os anos de 1994 e 1995 foi elaborado, pela Secretaria Estadual de Educação, o documento “*Ouvindo o Professor*”, com o objetivo de ouvir e formar os professores que estavam envolvidos na proposta dos CBAs. Percebe-se que no momento existia uma preocupação com a participação dos professores, preocupação essa não existente nas primeiras propostas.

No período de 1995 a 1998, no governo de Eduardo Azeredo, deu-se continuidade às políticas educacionais propostas no período de 1987 a 1991, garantindo, assim, a estabilidade da equipe da Secretaria Estadual de Educação. Essa estabilidade era vista como um dos fatores que influenciavam nos resultados positivos da implementação de uma proposta de sistema de ensino.

Em 1997, a proposta do CBA foi estendida até a 3ª série do ensino fundamental e, no ano seguinte, adotou-se a Progressão Continuada para todo o ensino fundamental, desaparecendo a possibilidade de reprovação ou retenção de alunos anualmente. Criou-se a Classe Emergencial para atender aos alunos que não conseguiram vencer as etapas de alfabetização. Contudo, muitas escolas no Estado de Minas Gerais ainda permaneceram seriadas. Vale destacar que a proposta da lei era de caráter facultativo. Algumas apenas adotaram a nomenclatura dos Ciclos, mas a prática

pedagógica continuou seguindo as orientações de séries, inclusive no sistema de avaliação de seus alunos.

A proposta da escolaridade então ficou sugerida em dois ciclos: 1º ciclo compreendendo as 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental e 2º ciclo abarcando 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino fundamental (Fernandes e Franco, 2001).

Na Resolução nº12 de 26/01/1999, a Secretaria Estadual de Educação “*delega às Escolas Públicas da Rede Estadual a competência para definir a forma de organização do ensino fundamental e dá outras providências*”. No texto da Resolução:

O Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais (...) considerando:
(...)

- a importância da organização escolar em fases, ciclos ou similares, como forma de garantir o desenvolvimento integral – cognitivo, social, afetivo, psicológico, emocional – do aluno e promover o sucesso escolar, com ensino e ações interdisciplinares;
- o significado da avaliação qualitativa, sistemática e diagnóstica como instrumento para a progressão continuada com aprendizagem;
- (...)

Resolve:

Art. 1º - Atribuir à Escola, para o exercício do ano letivo de 1999, a responsabilidade de reexaminar a forma de organização do Ensino Fundamental adotada, realizando para tanto amplo debate com a comunidade escolar.

§ 1º- As possibilidades de organização do Ensino Fundamental incluem ciclos, fases, períodos semestrais, séries, ou outra.

E, a partir do ano 2000, as escolas tiveram que apresentar ao governo qual a forma adotada para a divisão e organização do Ensino Fundamental, em séries ou ciclos, sendo possível variar as denominações de uma escola para a outra.

No Congresso Estadual de Alfabetização, em dezembro de 2003, ocorreu uma nova modificação: a implantação definitiva do ensino fundamental de nove anos, iniciando a alfabetização aos 6 anos de idade, dividindo esse processo de alfabetização em dois ciclos de aprendizado: Ciclo inicial de Alfabetização – 6, 7 e 8 anos e o Ciclo complementar da Alfabetização – 9 e 10 anos. As previsões são de que nos anos de 2004 a 2006 ocorram a implementação, o acompanhamento e a avaliação dessa nova proposta do Ciclo Inicial de Alfabetização. (Ciclo Inicial de Alfabetização – Caderno 1, Belo Horizonte, 2003).

É importante notar que a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização - CBA, e posteriormente, a adoção da Progressão Continuada, embasada no sistema de Ciclos, tiveram suas vantagens e desvantagens. Mainardes (2001, p.48-9) aborda alguns aspectos positivos e negativos da organização da escolaridade por Ciclos com a adoção da Progressão Continuada, que merecem ser citados. Entre as implicações positivas destacam-se as seguintes:

a) cria a necessidade de se repensar o sentido da escola (...); b) agiliza o fluxo de um maior número de alunos contribuindo para a diminuição dos recursos financeiros(...); c) descongestiona o sistema, possibilitando o acesso à população escolarizável que se encontra fora da escola(...); d) garante aos alunos maior permanência na escola, elevando as médias de escolaridade, em termos de ano de estudo; e) exige a destinação de maiores recursos para a educação, a fim de garantir condições adequadas; f) implica em mudanças nas concepções e práticas pedagógicas; g) implica igualmente numa mudança de atitude dos pais, que deixariam de se preocupar apenas com a aprovação, e passando a se interessarem, também, pelo conhecimento que seus filhos estariam adquirindo na escola(...).

Entre as possíveis implicações negativas, pode-se mencionar:

a) pode ser implantada apenas como solução formal para as taxas de reprovação ou para atender interesses economicistas, (...). A promoção automática pode atenuar os índices de reprovação, sem resolver o problema real – o da aprendizagem dos alunos. (...); b) a descontinuidade administrativa e a falta de sustentação para estes programas poderá causar grandes danos para o fortalecimento da escola, para o desempenho dos professores e para a aprendizagem dos alunos, (...); c) a ausência de trabalho coletivo na escola e a falta de estratégias de supervisão (...) podem inviabilizar a efetivação de tais medidas(...).

Ainda que os pontos positivos apresentem-se em maior número, os pontos negativos devem ser considerados.

O alto índice de analfabetismo e o grande atraso da alfabetização nas escolas públicas têm mobilizado as famílias, o que podemos constatar nos diferentes veículos de comunicação:

Além de 9% de analfabetos, o País tem 65% de alfabetizados com deficiências.”(Estado de São Paulo, 14/12/01, p.A-10); “Escolas de Santos têm 1.493 analfabetos. Alunos de 1ª a 8ª série não conseguem ler enunciados de questões.”; “Pelo menos 4% dos 36 mil alunos de 1ª a 8ª série da rede municipal de Santos (SP) são analfabetos.” (Folha de São Paulo, C1, 30/05/02); “Mães pedem a reprovação de filhos, alegando que eles não

aprenderam a ler mesmo depois de vários anos na escola.”(Folha de São Paulo, C1, 16/04/02); “Alunos de 4º série ainda não sabem ler.”(Folha de São Paulo, 02/09/99); Aluno acaba 2º grau sem saber o 1º.(Folha de São Paulo, 26/11/98); “Escola pública reprova 3 vezes mais que a particular”. “Rede municipal da Região Norte tem mais reprovação.”(O Globo, p. 10, 25/05/02); “Ministro Paulo Renato: 'Nossas escolas ensinam a ler, mas os alunos não entendem o que lêem'”.(O Globo, 23/02/02, pg. 4, Márcio Moreira Alves); “Alunos da rede pública, completamente analfabetos, recebem diplomas.”(IstoÉ nº.1597, Revista Educação, 07/00).

As manchetes dos jornais e revistas revelam que a preocupação com o sistema de escolarização não é apenas dos educadores, os pais também se mostram insatisfeitos, chegando até mesmo a pedirem a reprovação de seus filhos.

Se por um lado o sistema de Ciclos atenua os índices de reprovação sem resolver o problema efetivo da não aprendizagem, ou o fracasso escolar, tal proposta permite uma maior reflexão dos pais. Eles agora estão mais implicados na educação escolar de seus filhos e preocupados com o que eles aprendem ou deveriam aprender nas escolas. Contudo, a proposta de estimular a participação dos pais no processo de escolarização dos filhos, sugerindo que a escola passe a ser uma instituição que eduque em parceria com os pais, ainda não foi alcançada. A frequência dos pais às reuniões escolares ainda é baixa como pude constatar quando de minha participação em uma reunião de pais e mestres realizada na escola pública pesquisada.

No sistema de Ciclos, o processo de alfabetização é entendido como mais amplo, sendo processual, tornando-se relevante apenas no ano de possível retenção. Podemos dizer que se vai deixando a alfabetização acontecer por ela mesma. A alfabetização é diluída nos anos do primeiro Ciclo de escolaridade, perdendo sua especificidade. No sistema de escolarização em séries, o processo de alfabetização, assim como na proposta de Ciclos, também é diluído em três anos, porém com o diferencial da faixa etária.

No que se refere às diferenças entre as escolas particulares e públicas, Carraher recorre às colocações de Rosemberg (1986), na década de 80, que ainda são relevantes:

Há, nas escolas particulares, uma preocupação clara com as inovações metodológicas, o aperfeiçoamento do corpo docente e a busca de novos recursos didáticos (...). Enquanto isso, a escola pública vive abandonada à sua

própria sorte, padecendo de todo tipo de carência – prédios sem condições de segurança, falta de recursos materiais e humanos, excesso de alunos em sala de aula - tendo de recorrer às associações de Pais e Mestres para assegurar condições mínimas de funcionamento (Rosemberg apud Carraher, 1986, p.79).

Muito embora ainda existam problemas referentes ao espaço físico escolar, no momento a discussão recai sobre a qualidade do ensino, não deixando de considerar que tal qualidade também está, de certo modo, atrelada às instalações físicas escolares.

Após a apresentação do sistema de implementação da escolaridade em Ciclos, no cenário nacional, com ênfase no Estado de Minas Gerais a partir da década de 80, é pertinente avaliar as críticas feitas a essa política do Ensino Fundamental.

Em 1995, Luis Antônio Cunha fez uma avaliação salientando que *“onde a promoção automática foi adotada sem outras medidas complementares, a qualidade do ensino caiu irremediavelmente, como foi o caso de SC e RJ”*. Cunha chama atenção para a qualidade do ensino, não valorizando a queda do número de reprovações (Mainardes, 2001).

Já em 1998, Pedro Demo disse que *“promover sem aprender é sucatear a escola e, no fundo, descartá-la como desnecessária”*.(p.182 apud Mainardes, 2001:42); e, em 1999, Celso Vasconcellos salienta que *“podemos cair na mera empurração, se não nos comprometermos com a tarefa principal: promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, pautados num projeto de emancipação humana”* (p. 84 apud Mainardes, 2001, p.42).

Fica evidente a preocupação dos autores com a qualidade do ensino dispensado aos cidadãos brasileiros. O problema dos custos financeiros não é abandonado. A ênfase, no entanto, recai sobre a qualidade do ensino e não sobre a quantidade de alunos que são aprovados nas séries iniciais e que assim diminuem as estatísticas de reprovação e fracasso escolar nessas séries do ensino fundamental.

Franco (2003, p.38) em seu artigo *Ciclos e Letramento na fase inicial do Ensino Fundamental*, faz uma análise avaliativa da proposta dos Ciclos em relação à seriação e conclui que :

A evidência disponível não referenda a aflição de políticos e de setores da sociedade que tendem a associar ciclos à deterioração da qualidade. Primeiramente porque a organização da escolarização em ciclos tem dimensão ainda muito pequena para fazer a diferença, para melhor ou para pior, no Brasil como um todo. Em segundo lugar, porque a deterioração da qualidade havida na 4ª série não se concentrou na parte do sistema educacional organizado em ciclos. Em terceiro lugar porque a pesquisa que procurou mensurar diretamente o efeito da organização da escolarização sobre a proficiência (Barbosa, Beltrão e Santos 2002), que precisa ser considerada com cautela, face às enormes limitações nos dados disponíveis, não referenda a associação entre forma de organização e queda de proficiência. Finalmente, porque a pesquisa que procurou mapear o contexto social das escolas organizadas em ciclos (Fernandes 2003) indica que escolas cicladas foram implantadas em contextos sociais particularmente complicados e com deficiências expressivas, inclusive com relação a recursos diretamente ligados à concepção de educação inerente a ciclos, como é o caso da estabilidade de equipes docentes.

A qualidade da educação é questionada e apontada como um problema que, apesar das várias tentativas, continua de difícil resolução. Porém, em relação ao sistema de escolarização em Ciclos, o mesmo autor, a partir dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em 2001, nos aponta algumas reflexões a respeito da implantação do sistema de ciclos em relação ao sistema de ensino seriado. Franco (2003) concluiu que a proposta de Ciclos não foi adotada pela grande maioria das escolas das redes públicas, sejam elas municipais ou estaduais. Ainda há predominância da organização em séries; porém, há duas grandes capitais estaduais, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, nas quais a organização em Ciclos é quase unânime na rede estadual de ensino.

Podemos dizer que um dos objetivos da proposta de Ciclos foi trazer a lume a necessidade de se repensar o papel da escola e, como consequência, houve algumas transformações, principalmente em relação ao corpo docente. Alguns professores demonstram-se preocupados com os alunos que não conseguem se alfabetizar e estão em classes cujos objetivos propostos vão além de seu entendimento.

Ainda nos cabe indagar: O sistema de escolarização em Ciclos, permitindo a aprovação em Progressão Continuada daqueles alunos não aptos a cursarem o ano posterior, é uma solução viável ou será que está havendo um deslocamento do “inchaço” das classes de 1º ano para o 3º ano do 1º Ciclo? O problema do alto índice de reprovação deslocou-se do 1º para o último ano do ciclo inicial?

Como já dito anteriormente, em dezembro de 2003 houve uma nova proposta de escolarização em Ciclos, proposta essa agora em caráter obrigatório, deixando de ser opcional a escolha entre ciclos ou séries, nas escolas da rede estadual de Minas Gerais.

A alfabetização, nessa proposta, é entendida como um processo contínuo que deve ser trabalhado de modo a respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Nessa perspectiva, poderíamos indagar sobre essa proposta: Será uma medida de prevenção das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização ou será a inclusão de mais um ano de diluição e deslocamento dos altos índices de reprovação?

Apesar de serem muitas as críticas ao sistema de escolarização em ciclos, podemos dizer que, além de ser uma tentativa de diminuir os altos índices de reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, não deixa de ser uma nova proposta de escolarização que entende a aprendizagem como um processo contínuo e processual.

Essa idéia de continuidade no processo de aprendizagem é inerente à proposta de ensino. Há muito já se sabe que cada aluno tem seu tempo individual para a aquisição de conhecimento, principalmente em relação à aquisição do código escrito.

Diante disso, a proposta de Ciclos, passando de caráter opcional para obrigatório nas escolas do Estado de Minas Gerais, ainda que não tenha suprido todas as demandas dos alunos e das escolas, afirma efetivamente e reconhece formalmente, através do texto da lei, o valor da continuidade do processo de aprendizagem.

Capítulo 3

(CON)FUSÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

*“...Por isso eu pergunto
A vocês no mundo
Se é mais inteligente
O livro ou a sabedoria*

*O mundo é uma escola
A vida é um circo...”*

(Gentileza. Marisa Monte)

Neste capítulo, abordarei uma discussão sobre os conceitos alfabetização e letramento para, posteriormente, apresentar e analisar os diagnósticos e encaminhamentos dados aos alunos com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e, ainda, avaliar as atividades das salas de reforço em relação à prática da alfabetização e do letramento.

Porém, antes de abordar questões específicas desses conceitos e como influenciam no diagnóstico e no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, torna-se importante discutir a definição de *diagnóstico*.

Muitas crianças são diagnosticadas como portadoras de dificuldades de aprendizagem; mas, falar em diagnóstico nos remete à busca das causas das dificuldades de aprendizagem.

O termo *diagnóstico* é muito empregado na área médica e, em geral, se refere a algum tipo de patologia - o que parece impróprio para a educação. Contudo, na ausência de vocábulo que melhor designe a constatação das dificuldades de aprendizagem, é o termo usualmente empregado e amplamente aceito no meio educacional e também nos trabalhos de reeducação pedagógica e na psicopedagogia.

Moysés (2001) aponta as limitações do diagnóstico, seja ele médico, psicológico, pedagógico ou qualquer outro tipo: “*A medida a que temos acesso é apenas a expressão do potencial, jamais o potencial*” (p. 36, grifo meu). E ainda: “*Perceber e assumir os limites do olhar [do profissional que diagnostica] coloca limites à pretensão avaliatória*” (*idem*, p.37). Ou seja, por mais padronizado e criterioso que seja o diagnóstico, não é possível mensurar o potencial em si, seja ele de inteligência, de memória, de prontidão, de aprendizagem, etc. O que temos é apenas a *expressão* da inteligência, da memória, da prontidão ou da (não) aprendizagem.

Em relação ao termo “distúrbios de aprendizagem”, Moysés e Collares (1992) dizem que crenças e mitos, juntamente com a visão organicista e funcionalista da sociedade, levaram a uma patologização do espaço escolar, dificultando o desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem, ou mesmo daquelas que recebem o rótulo de alunos atrasados, lentos, desatentos, dentre outros, que acabam estigmatizados como detentores de dificuldades de aprendizagem.

Moysés (2001), em trabalho posterior, afirma que

A normatização da vida tem por corolário a transformação dos problemas da vida em doenças, em distúrbios. Aí, surgem, como exemplos da atualidade, os distúrbios de comportamneto, os distúrbios de aprendizagem (...) A medicalização é fruto do processo de transformação de questões sociais, humanas, em biológicas. Aplicam-se à vida as concepções que embasam o determinismo biológico, tudo sendo reduzido ao mundo da natureza(...)” (Moysés, 2001, p.176. Grifos originais).

Não raro, as crianças, com diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, são comparadas aos colegas da mesma turma quanto ao desenvolvimento cognitivo e à apropriação de conhecimentos – tomando-se como critério a homogeneidade; e ainda, classificadas como cognitivamente imaturas para aprender determinados conteúdos – sendo a imaturidade utilizada como critério de diagnóstico para uma posterior homogeneização.

É comum em instituições de ensino, sejam elas públicas ou particulares, a organização do trabalho pedagógico com salas de aula supostamente homogêneas. A intenção de homogeneização é verificada nos procedimentos de enturmação, que nas instituições particulares se inicia nos mini-vestibulares, como é designado o processo de seleção para todas as séries, desde a Educação Básica até o Ensino Médio.

Nas escolas, a seleção é feita a partir de critérios que permitem uma tentativa de homogeneização das futuras turmas. Porém, é impossível afirmar haver uma homogeneidade em determinada série ou escola, pois “(...) *de uma sala para outra, há diferenças sutis na organização da interação entre os vários participantes e na organização da interação deles com os materiais educacionais*” (Erickson, 2001, p.11).

Na pesquisa, realizada em escolas municipais da Rede de Educação de Campinas, Moysés (2001) pôde verificar, a partir das falas das professoras de 1ª série do Ensino Fundamental, quando perguntadas sobre as causas das dificuldades de aprendizagem de seus alunos, que a categoria “imaturidade” foi destacada: “(...) *ora [as professoras] referem-se ao plano biológico, mais precisamente neurológico, ora ao plano psicológico, ora a planos indefinidos*” (Moysés, 2001, p.32).

A imaturidade psíquica, atrelada à imaturidade cognitiva, nos faz lembrar o conceito de prontidão para a alfabetização, tal como discutido nas décadas de 80 e 90, por vários autores, como Ferreiro & Teberosky (1985) e Rego (1995). Constata-se,

então, a imaturidade cognitiva sendo utilizada como um dos critérios para a homogeneização das turmas, através de testagens de prontidão para a alfabetização.

Homogeneidade e imaturidade são conceitos que, sob influência das pesquisas de várias áreas de conhecimento, como a psicologia e a pedagogia, passaram a ser rediscutidos e, por consequência, os conceitos de alfabetização e letramento foram postos em questionamento.

Torna-se necessário discutir os conceitos de alfabetização e letramento para melhor esclarecer como podem influenciar nos diagnósticos das dificuldades de aprendizagem. Tomarei como referência os estudos de Soares (1985, 1998, 2002, 2003, 2003a e 2004) para fazer a discussão desses conceitos. Optei pelos estudos dessa autora, a começar por seu texto clássico, *“As muitas facetas da alfabetização”*, de 1985, e a obra intitulada *“Letramento: um tema em três gêneros”*, de 1998. Ambos foram um marco na literatura acadêmica e servem de referência às pesquisas e estudos aos interessados na área da alfabetização, leitura e escrita. Em seus estudos posteriores, Soares trouxe a discussão sobre o letramento e, hoje, a autora, retomando seus primeiros textos, percebe que já havia, implícitas, questões sobre tal conceito em seus escritos anteriores.

Para evitar ambigüidade, é relevante estabelecer as devidas diferenças entre *Letramento e Alfabetização*. Sendo conceitos diferentes, considera-se que o letramento propicia a alfabetização e a alfabetização propicia o letramento.

Soares (1985) em seu artigo *“As muitas facetas da alfabetização”*, discorreu sobre a natureza e a complexidade do processo de alfabetização quando afirmou que a

alfabetização (...) é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. (...) Essas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística do processo. (Soares, 1985, p.21).

Neste artigo a autora já se refere à amplitude do conceito alfabetização, que abarca várias perspectivas do sujeito aprendiz, englobando diversas áreas das Ciências Sociais.

Em estudos posteriores, Soares (2003) diz que a alfabetização é a ação da aquisição do código da escrita e da leitura, a codificação através da escrita e decodificação através da leitura; em suma, alfabetizar-se é aprender a ler e a escrever:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita (Soares, 2003, p.91).

Já em 2004, a mesma autora, em seu texto *“Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos”*, escrito para a Revista Pátio, periódico destinado a professores, principalmente do Ensino Fundamental, discorre sobre o desenvolvimento das atividades de ensino da língua escrita no Brasil, anterior e posterior aos anos 80, e afirma que *“(...) até os anos 80, o objetivo maior era a alfabetização (...), isto é, enfatizava-se fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita”* (Soares, 2004, p.3).

Nesse sentido, a autora se refere às atividades dos métodos de alfabetização silábicos ou globais que trabalham com síntese e análise, partindo ora das partes para o todo – como o método silábico; ora do todo para as partes – como no método global, tendo sempre como objetivo a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita.

Soares (2004, p.4) continua, dizendo que, a partir dos anos 80, o

construtivismo' trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita.

Nesse momento, a autora faz alusão ao conceito de letramento quando diz das práticas efetivas de leitura e de escrita. Práticas efetivas no cotidiano, não só escolar, mas práticas sociais de leitura e escrita.

Letramento, um termo confusional, não definido, que permitiu uma flutuação e imprecisão de significados, em alguns países considerados do Primeiro Mundo, assumiu um conceito negativo e, em países de Quarto Mundo, assumiu um conceito positivo.

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Assim, na França e nos Estados Unidos, para limitar a análise a esses dois países, os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita. Na França, como esclarece Lahire, em *L'invention de l'illettrisme* (1999), e Chartier e Hébrard, em capítulo incluído na segunda edição de *Discours sur la lecture* (2000), o *illettrisme* – a palavra e o problema que ela nomeia – surge para caracterizar jovens e adultos do chamado Quarto Mundo⁹ que revelam precário domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho. Partindo do fato de que toda a população – independentemente de suas condições socioeconômicas – domina o sistema de escrita, porque passou pela escolarização básica, as discussões sobre o *illettrisme* se fazem sem relação com a questão do *apprendre à lire et à écrire*, expressão com que se denomina a alfabetização escolar, e com a questão da *alphabétisation*, este termo em geral reservado às ações desenvolvidas junto aos trabalhadores imigrantes, analfabetos na língua francesa (Lahire, 1999, p. 61) (Soares, 2003a, p. 6-7).

Deu-se, na década de 80, o surgimento da palavra letramento em variadas línguas, trazendo consigo termos opostos como *illettrisme*, em francês, em oposição ao já existente *letrisme*; *literacia*, em Portugal, para distinguir do termo *alfabetização*; e até o próprio termo *literacy*, em inglês, assume novo significado, distinto de *reading instruction*, *beginning literacy*.

(...)se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos 80 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy*, tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população – segundo Barton (1994, p. 6), foi nos anos 80 que *the new field of literacy studies has come into existence* (Soares, 2003a, p.6).

⁹ A expressão Quarto Mundo designa a parte da população, nos países do Primeiro Mundo, mais desfavorecida. A expressão é usada também para nomear os países menos avançados, entre os países em desenvolvimento. (nota de Soares)

O termo letramento difundiu-se rapidamente no meio acadêmico na tentativa de produzir algum sentido para além do termo alfabetização, que está restrito ao processo de aquisição do código escrito.

Tomando como referências os textos de Soares (1998, 2002, 2003, 2003a), destinados, como a própria autora salienta, a um *“leitor-técnico em busca de suporte teórico para suas atividades”* (Soares, 1998, p.11), podemos perceber uma evolução na conceituação do letramento.

Soares (2002), em seu artigo intitulado *“Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura”*, diz da diversidade de ênfases que foi dada ao termo letramento para caracterizar tal fenômeno. Neste trabalho, a autora retoma Tfouni, que afirma que *“o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”* (Tfouni, 1995, p.20 apud Soares, 2002, p.27) e Kleiman, que define letramento *“como as práticas e eventos relacionados ao uso, função e impacto social da escrita”* (Kleiman, 1998, p.181 apud Soares, 2002, p.27).

A discussão do tema letramento a partir da tentativa de medir e avaliar seus níveis permitiu avançar no estudo do termo no plural – letramentos; e, a partir dessa nova concepção, foi possível identificar práticas e eventos de letramento e ainda fazer uma discussão sobre o letramento e a escolarização.

Em sua obra *“Letramento, um tema em três gêneros”*, Soares (1998) apresentou uma discussão sobre a avaliação dos níveis de letramento. Essa discussão se deu na tentativa de melhor definir o termo e, também, para determinar critérios para avaliá-lo e medi-lo.

Soares (1998) diz que o letramento é um termo multifacetado (termo cunhado pela própria autora, fazendo alusão ao artigo *As muitas facetas da alfabetização*, de 1985) e, portanto, de difícil definição. Para ser medido, é preciso definir e estabelecer instrumentos de avaliação. Esses instrumentos variam de acordo com a definição, ou melhor, variam de acordo com a *ênfase* dada ao que se deseja avaliar. Soares buscou em vários autores (Harman, 1970; Wagner, 1986; Harris, 1970; Scribner, 1984; Kirsch & Guthrie, 1990) exemplos de avaliação dos níveis de letramento.

Scribner (1984), segundo a autora referida, sugeriu decompor os níveis de letramento encontrou amparo nos estudos de Harman (1970):

O primeiro (estágio) é a concepção de letramento como instrumento. O segundo é a aquisição do letramento, a aprendizagem das habilidades de ler e escrever. O terceiro é a aplicação prática dessas habilidades em atividades significativas para o aprendiz. Cada estágio é dependente do anterior; cada um é um componente necessário do letramento (Harman, 1970, p.228 apud Soares, 1998, p.81).

A partir de então, outros exemplos de classificação dos níveis de letramento foram identificados, pela autora, com variados enfoques de avaliação como a sobrevivência, a funcionalidade e, ainda, a proficiência. Assim temos: o critério de sobrevivência – *“letramento de sobrevivência como provável, marginal, questionável, baixo”* (Harris, 1970 apud Soares, 1998, p.110); o critério de funcionalidade – *“funcionalmente incompetente, marginalmente funcional e funcionalmente proficiente”* (Adult Performance Level Study, 1977 apud Soares, 1998, p.110); *“não letrado, pouco letrado, letrado mediano e altamente letrado”* (United Nations, 1989, p.159-160 apud Soares, 1998, p.110); o critério pela proficiência – *“construir um perfil dos indivíduos e não apenas classificá-los”* (Soares, 1998, p.111).

Avançando em seus estudos, a autora referida (2003) busca apoio em um outro autor, Ferraro (2002), que avalia os níveis de letramento a partir do grau de instrução ou escolaridade: são três níveis, sendo o primeiro a ultrapassagem do analfabetismo, o segundo, 4 a 7 anos de escolaridade, o que pressupõe um domínio mínimo das práticas sociais de leitura e escrita; e o terceiro nível, 8 anos ou mais de escolaridade, atingindo-se os domínios das práticas letradas, o mínimo estabelecido para a educação básica definida constitucionalmente (Soares, 2003).¹⁰

A proposta de Ferraro (2002) ainda que esta seja a mais recente categorização dos níveis de letramento encontrada nos estudos de Soares (2003), a categorização por proficiência, que objetiva traçar um “perfil” do indivíduo e não apenas “classificá-lo”, parece-me mais pertinente:

O que é preciso é um tratamento que realmente permita compreender os vários tipos e níveis de proficiência em leitura e escrita atingidos em nossa sociedade. Tal tratamento forneceria uma representação mais precisa não

¹⁰ Para aprofundar a discussão relativa ao nível de letramento e a escolarização, ver Soares, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998 e Soares, Magda. Letramento e escolarização in: Ribeiro, Vera Masagão (org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo, SP: Global, 2003.

apenas da natureza complexa das exigências de letramento em uma sociedade pluralística, mas também do status das pessoas que atuam em nossa sociedade (Kirsch & Guthrie, 1990, p.III-36 apud Soares, 1998, p.111).

Mesmo este estudo, de Kirsch & Guthrie (1990), tendo sido elaborado para medir o nível de letramento de jovens adultos norte-americanos, a justificativa para sua aplicabilidade é pertinente à nossa realidade, de Terceiro Mundo.

A tentativa de separar e avaliar o letramento em níveis levou a uma ampliação do conceito de letramento, tornando-se possível utilizar o termo no plural – letramentos.

Nos trabalhos de Soares (1998) anteriores a 2002, o termo *eventos de letramento* não aparece mas o embrião dessa idéia já está implícito. A autora fala de outros “tipos” de letramento: letramento funcional e letramento escolar e, mais tarde, em 2003, de letramento social. Tais letramentos são medidos e avaliados em contextos diferentes, o que caracteriza diferentes práticas e, conseqüentemente, diferentes eventos.

O termo letramento funcional *“foi criado justamente para ampliar o conceito de letramento definido pela escola”* (Soares, 1998, p.101). No letramento funcional *“os levantamentos por amostragem buscam identificar a prática real das habilidades de leitura e escrita e a natureza e frequência de usos sociais dessas habilidades”* (Soares, 1998, p.105). No contexto escolar, o letramento é avaliado segundo as habilidades exigidas em cada série ou ciclo de escolarização, ou seja, a avaliação do letramento está atrelada ao nível de escolarização.

O termo letramento escolar foi abordado por Cook-Gumperz (1986) e citado por Soares (1998) para discutir a avaliação e a medição do letramento:

A instituição escola redefiniu o termo letramento, tornando-o o que agora se pode chamar de letramento escolar, ou seja, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através do desempenho em teste (Cook-Gumperz 1986, p.14 apud Soares, 1998, p.85).

Uma das ênfases dada à relação entre letramento e escolarização é abordada no sentido de que as práticas de letramento estão sendo ensinadas e não adquiridas a partir de experiências vivenciadas pelos alunos, ou seja, são ensinadas na escola,

passam a fazer parte do currículo escolar – “*É a pedagogização do letramento*” (Soares, 2003, p.107).

Neste mesmo trabalho, Soares (2003, p.105) traz à tona as definições de eventos e práticas de letramento, a partir das contribuições de Heath (1982) e Street (1995):

Por eventos de letramento designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza de interação entre os participantes e de seus processos de interpretação (Heath, 1982, p.93) (...) Por práticas de letramento designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela particular situação (Street, 1995a, p.2).

O letramento é avaliado em diversos contextos de diferentes modos: em contextos escolares, em censos populacionais e em estudos por amostragem. A definição dos índices de letramento da população de um determinado local seja uma comunidade, uma cidade, uma nação, se justifica, segundo Soares (1998), por três argumentos: pode ser um indicador de progresso; pode ser um critério de comparação; e ainda pode ser norteador para o planejamento e formulação de políticas públicas.

Pensar na necessidade de avaliar o nível de letramento de indivíduos de um grupo social, de uma sociedade ou de uma nação é pertinente mediante aos argumentos apresentados por Soares (1998), citados anteriormente, mas, tal medição e tal classificação também têm seus pontos negativos. Como podemos verificar, as tentativas de classificação, sejam por proficiência, por grau de instrução ou por funcionalidade, são denominações que correm o risco de estigmatizar um grupo ou até mesmo um sujeito, individualmente.

Para caracterizar um sujeito como pouco ou altamente letrado, incompetente ou proficiente funcionalmente, é preciso arbitrar critérios de avaliação. E ainda, avaliar o nível de letramento através de instrumentos escolares mascara o real sentido do letramento exigido no cotidiano, no dia-a-dia dos alunos, fora do contexto escolar.

Essa discussão da busca de critérios é exaustivamente abordada por Soares (1998) e sua conclusão é que, de fato, é necessário determinar alguns critérios para a

medição e avaliação, mesmo sabendo que esses poderão ser insuficientes para medir o nível de letramento de um indivíduo, de um grupo ou de uma nação.

Com o avanço dos estudos, percebeu-se que esse novo fenômeno – o letramento, passou a ser enfatizado, fazendo com que a alfabetização perdesse sua especificidade, e um novo movimento se interpôs, em oposição crítica à visão holística da aprendizagem da língua escrita, que o fenômeno letramento impôs. Surge uma nova tendência de retomada da alfabetização enquanto tecnologia de apropriação da língua escrita, principalmente nos Estados Unidos e na França. Os documentos, francês – *Apprendre à lire* – e americano – *National Reading Panel*,

(...)evidenciam que a concepção de aprendizagem da língua escrita, em ambos, é mais ampla e multifacetada que apenas a aprendizagem do código, das relações grafo-fônicas; o que ambos postulam é a necessidade de que essa faceta recupere a importância fundamental que tem na aprendizagem da língua escrita; sobretudo, que ela seja objeto de ensino direto, explícito, sistemático (Soares, 2003a, p.12)

Novos estudos se apresentam atualmente, a partir do fenômeno letramento; é importante compreender a indissociabilidade dos conceitos alfabetização e letramento. O que deveria acontecer é a *fusão* desses conceitos, guardando-se suas devidas especificidades.

Podemos considerar que o acesso ao mundo da escrita, para o usuário efetivo do código, se dá de duas maneiras concomitantes, porém distintas em seus objetos: aprender uma tecnologia – a alfabetização - e desenvolver práticas de uso dessa tecnologia – o letramento.

Aprender uma tecnologia implica no aprendizado da escrita - uma técnica que envolve, dentre outras práticas convencionadas socialmente, uma relação fonema-grafema, preensão de lápis e lateralidade (da esquerda para a direita). Por outro lado, desenvolver o uso dessa tecnologia envolve variadas práticas sociais, diferentes daquelas necessárias ao aprendizado. São assim processos que ocorrem simultaneamente, são indissociáveis, porém diferentes.

A alfabetização é, então, parte constituinte do letramento, mas existe uma especificidade que precisa ser ensinada de forma sistemática, e não desinventada.

(...) na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não, como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das “técnicas” de leitura e escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2003, p.92).

Ou seja, o que a autora propõe é que se deve alfabetizar letrando, aprender a tecnologia em contextos que propiciem a utilização social das práticas de leitura e escrita. Aprender a ler e escrever tendo, esta ação, um sentido para o aprendiz. Aprender a ler e escrever e saber como, para quê e por quê aprender.

A mesma autora (2003) nos alerta que tanto a alfabetização quanto o letramento estão sendo utilizados de modos diferentes, ou separadamente, desvinculados um do outro. Os conceitos de alfabetização e letramento devem ou estar conjugados de modo que um possibilite a aquisição do outro, ou seja, a alfabetização possibilitaria a aquisição do letramento, ou o ambiente letrado deve permitir a alfabetização.

... não só no âmbito do senso comum, mas até mesmo no âmbito da própria escola – parece ser a de que da aquisição da tecnologia da escrita decorreria, naturalmente, seu uso efetivo e eficiente em práticas sociais de leitura e de escrita, isto é: o letramento seria uma consequência natural da alfabetização. Tanto assim é que dificuldades de uso competente da língua escrita – problemas de letramento – são freqüentemente atribuídas a deficiências do processo de alfabetização (Soares, 2003, p.94).

Com o surgimento e a predominância do fenômeno letramento, principalmente no contexto escolar, começou a ocorrer uma perda da especificidade do processo de alfabetização, perda essa causada por uma nova concepção de alfabetização atrelada ao fenômeno letramento e pela nova forma de organização do tempo da escolarização.¹¹

No processo de alfabetização, podemos dizer que os eventos de letramento são aqueles momentos em que existe uma interação do aluno com o material escrito, lendo e escrevendo diferentes gêneros em variados suportes, para diferentes interlocutores, isto é, existe uma preocupação com os usos sociais da leitura e da escrita. Já as atividades de alfabetização são aquelas que propiciam a automação do sistema

¹¹ A autora se refere à organização do sistema de ensino em Ciclos, que já foi tratado no Capítulo II, deste trabalho, Um passeio pela aprendizagem e escolarização, na seção A escolarização em Ciclos no Brasil e em Minas Gerais.

alfabético de escrita, a automatização das relações grafemas-fonemas, ou seja, atividades relacionadas à aquisição da base alfabética.

Logo, alfabetização e letramento apresentam objetos de conhecimento distintos e, por conseguinte, os processos cognitivos de cada um tornam-se diferentes. Porém, é possível obtermos atividades de alfabetização que possam se caracterizar como práticas constituintes de um evento de letramento.

Alfabetização e letramento são processos que devem ser indissociáveis, como já dito anteriormente. A alfabetização deve ocorrer em meio à utilização de variados suportes e gêneros de escrita, assim como para diversos interlocutores, ou seja, o aluno deve apropriar-se do código escrito mantendo-se em constante contato com ele em práticas reais do dia-a-dia.

Capítulo 4

OS PROCESSOS DE DIAGNÓSTICO

*“Procurando bem
Todo mundo tem pereba
Marca de bexiga ou vacina
E tem piriri, tem lombriga, tem ameoba
Só a bailarina que não tem
E não tem coceira
Berruga nem frieira
Ela não tem...”*

*Procurando bem
Todo mundo tem...”*

(Ciranda da Bailarina. Chico Buarque e Edu Lobo)

4.1 - Na Escola Pública

A escola pública, como já citado anteriormente, tem como critério de avaliação somente reter os alunos entre um Ciclo e outro, o que significa aqueles que estão cursando o último ano de cada Ciclo. O foco da pesquisa recaiu sobre as três classes de 3º ano do Ciclo Básico existentes na escola, perfazendo um total de 92 alunos, sendo, em média, 30 alunos por classe.

As classes eram identificadas, na escola, como Sala 1, Sala do Porão e sala da Professora S. Embora a Sala do Porão e sala da Professora S. ficassem no mesmo pavimento da escola, no porão, uma ao lado da outra, somente uma sala era designada como tal.

A Sala 1, de fato, tem o número 1 no batente da porta de entrada. É a primeira sala, quando se entra na escola. Uma sala com padrões normais de metragem, com janelas amplas que, de um lado, dão para a avenida na qual a escola está situada e, do outro, voltadas para o corredor central da escola.

A Sala do Porão recebeu esta denominação por se situar efetivamente no porão da escola. É uma sala sem janelas, tem apenas basculantes protegidos por uma tela, pois estão voltados para a avenida na qual a escola está localizada. Ficam no na altura dos pés dos transeuntes, ou seja, os basculantes estão no alto da sala, porém no patamar mais baixo da fachada da escola.

E por último, a Sala da Professora S., que se localiza também no porão, ao lado da Sala do Porão.

Nessas classes, a divisão dos alunos se deu, primeiramente, de acordo com a matrícula, antes do início do ano letivo, ou seja, nos meses finais do ano de 2002, reservados ao cadastramento escolar por idade: crianças de 9 anos ou que completariam 9 anos até o mês de abril de 2003.

Após o início do ano letivo, durante a 1ª semana de aula, que correspondeu ao período de 10 a 14 de fevereiro de 2003, as crianças foram submetidas a uma avaliação de leitura, denominada pelas professoras como “tomar leitura”¹². A atividade consistiu em pedir que as crianças lessem um “texto básico”, segundo a avaliação das

¹² Os termos entre aspas (“ ”), neste tópico, são termos utilizados pelas professoras.

professoras, texto esse da primeira lição do livro didático de Português adotado no 3º ano: Os caminhos da Língua Portuguesa, 3ª série, autoria de Maria do Rosário Gregolin, da Editora Atual.

A seguir reproduzo o texto que foi utilizado para avaliar a leitura dos alunos. No Anexo 2 encontram-se as páginas reproduzidas do texto original:

<p style="text-align: center;">Leitura</p> <p style="text-align: center;">Como o homem começou a falar? Ruth Rocha</p> <p>Você já pensou como é importante saber falar? Falando, a gente pode explicar o que quer, o que pensa, o que sente. Muitos, muitos anos atrás, o bicho que foi o antepassado do homem não falava. Ele se comunicava, como os outros bichos, por gestos, por berros, por grunhidos. Não se sabe bem quando, onde ou como, esse bicho começou a se modificar. E pouco a pouco foi se tornando um animal diferente. Uma das coisas mais importantes que aconteceram com ele foi aprender a falar. O que será que as pessoas falaram primeiro? Será que foram as palavras de queixa ou dor, como “Ai” e “Ui”? Ou será que foram exclamações de medo, para chamar a atenção dos outros, num momento de perigo, como “Socorro”? Será que as pessoas começaram a imitar o som das coisas, como alguns índios americanos que até hoje chamam o coração de “tum-tum”? Ou, ainda, será que as pessoas começaram a falar imitando os bichos, como as crianças pequenas, que chamam os cachorros de “au-au” e os passarinho de “piu-piu”? Nós nunca vamos saber disso com certeza, mas podemos afirmar que essa invenção foi um grande sucesso... Algumas dessas línguas são faladas por poucas pessoas, como entre as tribos da Amazônia, por exemplo. Outras são faladas por muitas pessoas. As línguas mais faladas no mundo são o chinês, o inglês, o hindu, o russo, o espanhol, o japonês, o alemão, o indonésio, o português e o francês. Cada uma dessas línguas é falada por mais de cinquenta milhões de pessoas. Mas se tirarmos dessa lista o chinês, o japonês e o indonésio, todas as outras começaram juntas, eram uma língua só. Essa língua, que foi batizada de indo-europeu, surgiu no centro da Europa, há vinte e cinco mil anos! A gente sabe disso porque nessas línguas há muitas palavras e muitos sons parecidos. Veja a palavra “mãe”. Em inglês se diz <i>mother</i>, em alemão <i>mutter</i>, em latim <i>mater</i>, em espanhol <i>madre</i>, em português <i>mãe</i>, em russo <i>mat</i>, em indi <i>matar</i>.</p> <p style="text-align: right;">(O livro das línguas. São Paulo, Melhoramentos, 1997)</p>

Figura 3 – Leitura: Como o homem começou a falar?

Podemos perceber que se trata de um texto inicial para alunos da 3ª série, que está nas páginas 2 e 3 do livro didático. Um texto inicial que supõe que seu leitor já domine a leitura, ou, no mínimo, já tenha adquirido a base alfabética.

Podemos inferir que, diante de tal texto, alunos que ainda não adquiriram a base alfabética não seriam capazes de fazer uma leitura compreensiva.

Sendo assim, essa atividade diagnóstica, proposta pela professora, possibilitou identificar aqueles alunos que tinham domínio da leitura e aqueles que ainda não a dominavam.

A partir dessa atividade de leitura, os alunos foram agrupados por competências de leitura, ou seja, os que possuíam uma “leitura fluente”, na percepção das professoras e da supervisora, foram agrupados em uma sala e os demais foram divididos entre as outras duas classes.

A professora M., da Sala do Porão, disse-me:

No início do ano essa sala era realmente uma sala de 3ª série. Depois dividiram e passaram os bons para a C. [se referindo à professora da Sala 1]. Tomei leitura de um por um no início do ano. Deu pra ver os bons, os ruins e aqueles que não lêem nada (Caderno de Campo B – 04/04/2003).

Aqui, pude perceber que a organização da escolaridade em Ciclos, embora seja uma política de ensino adotada pela escola, não foi apropriada pela professora, que ainda se refere à turma como de 3ª série e não como a última série do Ciclo Básico ou ainda, 3º ano do Ciclo Básico.

Conforme as professoras, juntamente com a supervisora, diagnosticavam os alunos com dificuldades de aprendizagem na alfabetização, estes eram encaminhados para a Sala de Recuperação, que começou suas atividades logo após o carnaval.

Inicialmente, as crianças participavam das atividades na Sala Recuperação até o momento do recreio e, posteriormente, voltavam para suas salas de origem. A proposta era de que elas não perdessem seus laços afetivos e continuassem o processo de socialização com o grupo já determinado desde o início do ano letivo e, com isso, participassem das atividades propostas pelas professoras de suas respectivas turmas de 3º ano do Ciclo Básico.

Porém, o que pude assistir foi um pouco diferente. Observando a Sala 1,

os quatro alunos que chegaram da sala de recuperação, abrem o livro de Português na página 35 [por orientação da professora] e têm que copiar o texto; enquanto os demais alunos, aqueles que não necessitam da sala de recuperação, fazem os exercícios de interpretação do texto (Caderno de Campo B – 31/03/2003).

Os alunos da Sala de Recuperação percebem que estão executando atividades diferentes dos demais e que não acompanham as atividades da sala de aula. Isso fica evidente em dois diálogos entre alunos, que regressaram da Sala de Recuperação, com a professora C., de sua sala de origem.

No primeiro diálogo, o aluno quer dar continuidade aos exercícios da Sala de Recuperação:

Aluno: Professora, posso fazer as atividades da aula de reforço?
Profª: Não, salte algumas linhas.
(Caderno de Campo B – 31/03/2003).

No segundo diálogo, reproduzido a seguir, a aluna demonstra interesse em integrar-se às atividades, já iniciadas, na sala de origem:

Aluna: Professora, como é pra fazer o fichamento do livro de história? É pra copiar o livro todo?
Profª: Não, fichamento é anotar o título, o autor, os personagens...
(Caderno de Campo B – 31/03/2003).

É importante notar que os próprios alunos considerados como tendo dificuldades de aprendizagem percebem suas condições pedagógicas diferentes dos demais. Por um lado, tentam não se inserir nas atividades da sala de 3º ano do Ciclo Básico, como o aluno que pede para continuar fazendo as atividades da Sala de Reforço; por outro lado, a aluna quer se integrar, esforçando-se para acompanhar as atividades da sala de origem, executando o que ela sabe fazer melhor: copiar o livro de história no lugar do fichamento.

Após um mês de trabalho na Sala de Recuperação, a professora recuperadora¹³ e as professoras do 3º ano, juntamente com a supervisora, decidiram reagrupar os alunos.

Um novo diagnóstico foi feito dividindo os alunos de acordo com suas necessidades pedagógicas: um primeiro grupo, com os alunos que ainda não estavam alfabetizados e sequer reconheciam as letras do alfabeto e, um segundo grupo, com

¹³ Explicarei melhor sobre essa professora e o funcionamento da Sala de Recuperação no capítulo referente aos processos de encaminhamento.

aqueles que já eram capazes de ler textos simples mas não eram capazes de executar tarefas propostas pela professora do 3º ano do Ciclo Básico.

Sendo assim, com essa nova proposta para a Sala de Recuperação, reagrupando novamente os alunos que a compunham, a partir do dia 07 de abril de 2003, do início da aula até o horário do recreio, o que correspondia ao período de 13h às 15:30h, estariam nesta sala os alunos do primeiro grupo, os “não-alfabetizados”; após o recreio, de 16h às 17:30h, o primeiro grupo retornaria para a sala de origem e viriam para a Sala de Recuperação os alunos do segundo grupo, os “alfabetizados” que não acompanham o 3º ano.

O critério utilizado para tal diagnóstico foi a observação das professoras à execução das tarefas propostas aos alunos.

Porém, pude perceber que, além dos critérios de “tomar leitura” para diagnosticar os alunos alfabetizados e não-alfabetizados, havia dois outros critérios: a socialização e a indisciplina. Alunos indisciplinados também eram encaminhados à Sala de Recuperação, bem como alunos que deveriam permanecer juntos com colegas de suas salas de origem. A professora recuperadora faz seus comentários sobre alguns alunos e justifica seu agrupamento:

“A.C. deveria ser do segundo horário, mas estava brigando muito com G., então foi trocada até ela melhorar.” (Caderno de Campo B – 24/04/2003).

Com o passar dos dias, percebi que a divisão não se mantinha e as crianças alternavam-se nos horários sem critérios pré-estabelecidos. Ainda em minhas anotações no Caderno de Campo B:

A professora separa as crianças de acordo com seu desejo ou por causa do comportamento (05/05/2003).

Esse primeiro horário de quarta-feira é muito bagunçado porque os alunos da professora M. [Sala do Porão] têm educação física de 13:50h às 14:40h, ou seja, quase não tem reforço e quebra o ritmo (07/05/2003).

Nas anotações, concluo que os critérios estabelecidos a priori não são respeitados e tampouco considerados para a proposição de atividades. Os alunos, como advêm de duas salas diferentes, não podem perder suas aulas especializadas de Educação Física e tais aulas, em alguns dias, coincidem com o período na Sala de

Recuperação. Nada foi feito para que os alunos pudessem ter as aulas de Educação Física e não ficassem prejudicados em seu período de reforço escolar.

Esse remanejamento, em que a proposta do trabalho de reforço é modificada para melhor atender às crianças segundo suas necessidades, teve pouca duração (do dia 07 a 30 de abril) porque, no dia 30 de abril de 2003, iniciou-se uma paralisação dos professores estaduais; que ficou decidida, em assembléia, a redução no horário de trabalho até o momento do recreio.

4.2 - Na Escola Particular

Na escola particular, o critério para a distribuição dos alunos entre as classes de alfabetização é diferenciado para alunos novatos e veteranos. Os veteranos são indicados por suas professoras de 2º Período para as futuras classes de 3º Período, classes de alfabetização. E os novatos, após passarem pelo mini-vestibular ou teste de seleção, são encaminhados para a turma e professora com as quais mais podem se identificar, de acordo com as necessidades do aluno.

A proposta de mapear as habilidades e competências dos alunos e, conseqüentemente, de diagnosticar as crianças com dificuldades de aprendizagem, foi determinada. Apresentava atividades, estruturadas pela equipe pedagógica escolar, que foram aplicadas em todas as classes de alfabetização, seguindo a mesma seqüência organizacional e cronológica.

Competências e habilidades são dois conceitos muito discutidos em Educação. Segundo Perrenoud (2000, p.15),

a noção de competência designará uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação(...). As competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.

Esses recursos cognitivos envolvem saberes, habilidades, atitudes e informações para solucionar com eficácia e eficiência uma situação problema. Portanto, para o desenvolvimento de uma competência, são necessárias habilidades, ou, em outras

palavras, as habilidades fazem parte de um processo para se atingir a competência desejada e/ou enfocada.

Transpondo tal conceito para a prática pedagógica observada, podemos dizer que a competência objetivada é a aquisição do código escrito, ou seja, ler e escrever. Duas das habilidades que envolvem esta competência são a codificação e decodificação.

Logo na segunda semana de aula, nos dia 11 e 12 de fevereiro de 2003, a professora aplicou “atividades de sondagem” elaboradas por ela mesma: escrita de palavras em forma de listas de materiais escolares e a reescrita de uma parlenda que havia sido trabalhada em sala de aula.

A seguir, apresento a lista de materiais escrita por um aluno, que foi diagnosticado com dificuldades de aprendizagem¹⁴:

A lista era a seguinte:

- 1- PASTA AZUL
- 2- ESTOJO
- 3- LÁPIS
- 4- BORRACHA
- 5- CANETINHA
- 6- TESOURA
- 7- RÉGUA
- 8- APONTADOR

(Caderno de Campo A – 11/02/2003)

¹⁴ Optei por apresentar a lista das palavras previamente e manter, mesmo que a qualidade da reprodução não esteja boa, a cópia fiel da escrita do aluno, não interferindo em seu traçado, já que mais à frente, uma das habilidades consideradas, pela professora, para a competência “escrita” foi a preensão no lápis.

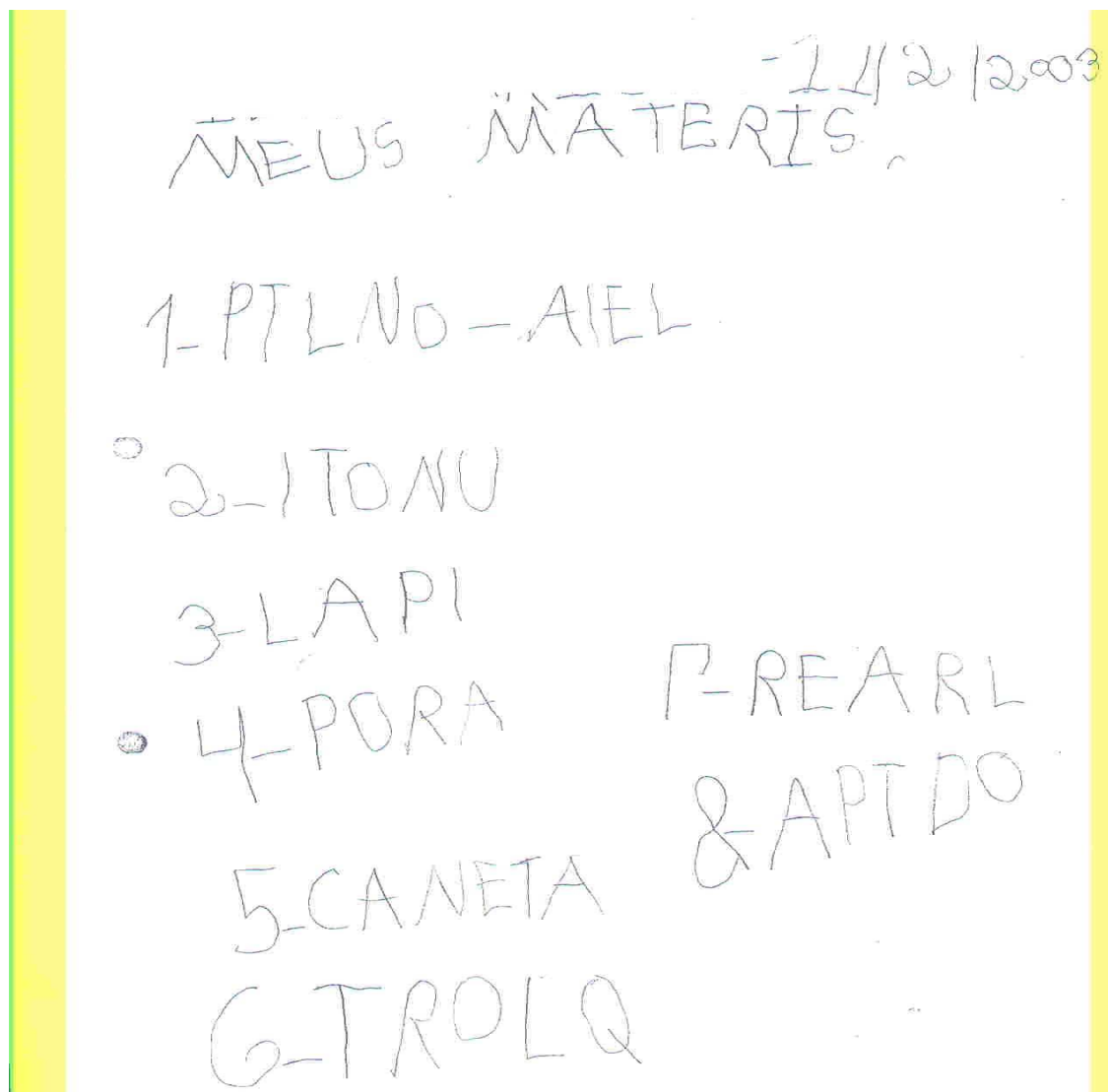


Figura 4 - Atividade de Sondagem do aluno C. – 11/02/2003

Esse mesmo aluno, quando a professora ditou a palavra CANETINHA, disse:

“Não é CANETINHA professora, tem que ser CANETINHAS, porque são muitas” (Caderno de Campo A – 11/02/2003). Pode-se notar que o aluno apresenta algumas hipóteses de escrita estabelecidas em relação ao plural.

Com os resultados dessas primeiras atividades, a professora dividiu a turma de 27 alunos em 6 grupos tendo como referência o nível conceitual, ou seja, o nível de escrita, seguindo a proposta de Emília Ferreiro (1985): nível silábico-sonoro, silábico-alfabético e alfabético. Segundo a professora, agrupou os alunos por competências (construção de grupo, escrita, desenvolvimento psicomotor, raciocínio lógico

matemático e linguagem oral); dividiu-os por habilidades¹⁵, aproximando os alunos com dificuldades de aprendizagem, ou seja, agrupou-os de acordo com as dificuldades diagnosticadas, tendo como referência as competências e habilidades por ela determinadas, juntamente com a supervisora escolar.

No entanto, essa iniciativa da professora não foi suficiente para a coordenação escolar, que solicitou às professoras de todos os 3º períodos da Educação Infantil que elaborassem, em conjunto, uma atividade diagnóstica.

Essa atividade foi aplicada ainda na segunda semana de aula, nos dias 13 e 14 de fevereiro de 2003. Eram atividades que buscavam avaliar a escrita de palavras já conhecidas pelas crianças. Por exemplo: o seu nome e idade, nome de alguns colegas, leitura de frases, cópia, nível estrutural de desenho, além do reconhecimento e grafia dos numerais de 1 a 30.

A seguir, reproduzo, dividindo em partes, a atividade tal como foi ministrada, nos dois dias consecutivos¹⁶.

1ª parte da Atividade diagnóstica impressa (13/02/2003)

- 1) MEU NOME COMPLETO:
- 2) TENHO _____ ANOS.
- 3) FAÇO ANIVERSÁRIO:
- 4) ESCREVA OS NOMES DE TRÊS AMIGOS SEUS:
- 5) DESENHE VOCÊ COM SEUS AMIGOS. CAPRICHE! NÃO SE ESQUEÇA DO COLORIDO.
- 6) OBSERVAÇÃO DE UMA GRAVURA E RESPONDER À QUESTÃO: QUANTAS LARANJAS ESTÃO CAINDO DA ÁRVORE?
- 7) COMPLETE A SEQUÊNCIA DE NUMERAIS (DE 1 A 30)
- 8) PINTE A CENA QUE MOSTRA QUEM ESTÁ SABENDO PRESERVAR AS MATAS.

2ª parte da Atividade Diagnóstica impressa (14/02/2003)

- 9) ATIVIDADE QUE AVALIA A LEITURA. LEITURA DE PLACAS E COLORIR AS QUE INCENTIVAM A PRESERVAÇÃO DA NATUREZA.
- 10) UMA CÓPIA:
CHICO BENTO É UM PERSONAGEM
DA TURMA DA MÔNICA.
É UM AMIGÃO DA NATUREZA.
FOI CRIADO POR MAURÍCIO
DE SOUSA PARA HOMENAGEAR
O HOMEM DO CAMPO.

Figura 5 – Atividade Diagnóstica

Não satisfeita com uma tarefa específica da atividade nº 4 - *ESCREVA OS NOMES DE TRÊS AMIGOS SEUS* -, e alegando que as crianças poderiam saber desenhar alguns nomes mais comuns, a professora elaborou mais uma atividade de

¹⁵ As competências e suas respectivas habilidades serão discutidas, ainda neste capítulo, mais à frente.

¹⁶ Apresento, previamente, os enunciados das questões da atividade diagnóstica. A atividade como foi apresentada aos alunos, em sua forma original, encontra-se no Anexo 3.

escrita que foi proposta aos alunos dia 17 de fevereiro de 2003. Tratou-se de um ditado com palavras sugeridas pelos próprios alunos, com apenas a sugestão do tema sendo da professora – Os amigos de Chico Bento:

1 - ROSINHA
2 - ZÉ LELE
3 - ZÉ DA ROÇA
4 - CASCÃO
5 - MÔNICA
6 - MAGALI
7 - CEBOLINHA

(Caderno de Campo A – 17/02/2003)

Tendo como referência a atividade diagnóstica e as atividades de sondagem, a professora, assim como todas as outras, produziu um quadro que foi colorido de verde e vermelho - vermelho para “baixas” competências e verde para “altas” competências. Esse quadro construído pela professora, a pedido da coordenação escolar e apresenta o resultado da análise das categorias enumeradas a seguir, no intuito de mapear a sala, para assim detectar as crianças com dificuldades de aprendizagem e, posteriormente, fazer os encaminhamentos necessários.

Tal quadro permitiu dar um panorama da classe envolvendo as seguintes categorias (competências) com seus respectivos critérios (habilidades):

a construção de grupo (hábitos, socialização e autonomia); a escrita (preensão no lápis, traçado, cópia e nível conceitual); o desenvolvimento psicomotor (organização espacial, colorido, desenho); o raciocínio lógico-matemático (campo numérico, reconhecimento de números, traçados dos números); a linguagem oral (interação social – ouvir/falar, concentração, participação na roda)¹⁷. (Quadro produzido pela professora – 13/03/2003)

Pude notar uma tentativa de estabelecer competências a serem trabalhadas e, para tal, foi necessário estabelecer quais eram as habilidades que envolviam cada competência.

Segundo Perrenoud (2000), para se descrever uma competência é necessário evocar elementos complementares, dentre eles:

¹⁷ Essas categorias para análise foram eleitas e registradas pela própria professora, sob a orientação da supervisora pedagógica. O que faço aqui é apenas copiar as palavras da professora escritas no quadro.

Os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o savoir-faire e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão (Perrenoud, 2000, p.15-16, grifos meus).

Cada categoria será discutida a seguir, com a apresentação de sua respectiva parte no quadro¹⁸.

A categoria “*construção de grupo*” foi avaliada sob três critérios: hábitos, socialização e autonomia. Os hábitos incluíam o cumprimento da rotina, o porte e zelo dos materiais escolares. A socialização foi avaliada, principalmente, na roda inicial e durante o recreio, quando a professora parava para observar seus alunos fora da sala de aula; e, no critério autonomia, foi considerado o desempenho dos alunos na execução das tarefas propostas, aqueles que não solicitavam ou solicitavam a professora apenas para o essencial. Aqueles alunos que só executavam as tarefas propostas mediante a presença da professora, ao lado de suas carteiras, foram considerados como tendo pouca ou nenhuma autonomia, o que influenciou diretamente na avaliação desta categoria de “*construção de grupo*”.

Cabe indagar: apenas hábitos, socialização e autonomia são critérios suficientes para avaliar a “construção de grupo”? Mas quais seriam as outras formas de avaliar tal categoria? É notório que a avaliação quase sempre será subjetiva, contando com o olhar da professora e dos demais profissionais que trabalham com as crianças.

Segue a reprodução da parte do quadro referente à categoria “Construção do Grupo”:

¹⁸ O quadro, tal como foi apresentado pela professora à coordenação escolar, encontra-se no Anexo 4.

Quadro 5 – Critério: Construção do Grupo

NOME	CONSTRUÇÃO DO GRUPO		
	HÁBITOS	SOCIALIZAÇÃO	AUTONOMIA
A. L.			
A. Az.			
A. R.			
B.			
Cm.			
Cl.			
Cr.			
Do.			
Da.			
G. B.			
G. V.			
Gu.			
I.			
J. V.			
L. S.			
L. M.			
Le. R.			
Le. V.			
L.F.M.			
L. F. G.			
M.ana			
M.ina			
Mth			
P.			
Ro.			
T.			
V.			

Fonte: Material produzido pela professora

A categoria “escrita” teve como critérios a serem avaliados a apreensão no lápis, ou seja, o modo de segurar o lápis, o traçado, a cópia e o nível conceitual de escrita. Neste caso o que estava sendo avaliado era a percepção, o reconhecimento das letras, o traçado, o desenho ortográfico das crianças.

A cópia foi avaliada de acordo com o tempo. A professora registrava o tempo gasto para sua execução. A média foi de 15 a 20 minutos gastos para os alunos copiarem um pequeno texto (tarefa 10 da atividade diagnóstica do dia 14/02/2003). Seis alunos não conseguiram terminar a cópia no tempo concedido pela professora, ou seja, dentro de 20 a 30 minutos, juntamente com a maioria dos alunos.

Entendo que nesta categoria a professora não só pretendia avaliar a forma como seus alunos lidam com a codificação do código escrito, mas também existiu uma

preocupação com o desenho gráfico das letras e a forma de lidar com os materiais necessários à escrita.

A seguir, apresento mais uma parte do quadro, relativa à categoria “Escrita”:

Quadro 6 – Critério: Escrita

NOME	ESCRITA			
	PEGA NO LÁPIS	TRAÇADO	CÓPIA	NÍVEL CONCEITUAL
A. L.			não	Silábico alfabético
A. Az.			9'	Alfabético
A. R.			16'	Alfabético
B.			não	Alfabético
Cm.			16'	Alfabético
Cl.			20'	Silábico alfabético
Cr.			20'	Silábico alfabético
Do.				Pré-silábico
Da.			19'	Alfabético
G. B.			20'	Silábico alfabético
G. V.			10'	Alfabético
Gu.			5'	Alfabético
I.			não	Silábico alfabético
J. V.			não	Silábico sonoro
L. S.			18'	Alfabético
L. M.			não	Alfabético
Le. R.			9'	Alfabético
Le. V.			10'	Alfabético
L.F.M.			15'	Alfabético
L. F. G.			12'	Silábico alfabético
M.ana			15'	Alfabético
M.ina			15'	Alfabético
Mth			não	Pré-silábico
P.			15'	Alfabético
Ro.			5'	Alfabético
T.			19'	Alfabético
V.			18'	Silábico alfabético

Fonte: Material produzido pela professora M.M.

Na categoria “desenvolvimento psicomotor”, foram considerados como critérios a serem avaliados a organização espacial, o colorido e o desenho. Cumpre indagar: O desenvolvimento psicomotor não estaria diretamente ligado à categoria “escrita”? Por que avaliar as categorias separadamente?

Os critérios para a avaliação da escrita deveriam não só considerar a apreensão, o traçado, o tempo para a cópia e o nível conceitual, como também a organização

espacial, o colorido e o desenho, pois tudo isso são características e habilidades da escrita.

No quadro abaixo, reproduzo a construção da professora, relativa a esta categoria:

Quadro 7 – Critério: Psicomotor

NOME	PSICOMOTOR		
	ORGANIZAÇÃO ESPACIAL	COLORIDO	DESENHO
A. L.			
A. Az.			Com detalhe
A. R.			
B.			
Cm.			
Cl.			
Cr.			
Do.			
Da.			
G. B.			
G. V.			
Gu.			
I.			
J. V.			
L. S.			
L. M.			
Le. R.			
Le. V.			
L.F.M.			
L. F. G.			
M.ana			
M.ina			
Mth			
P.			
Ro.			
T.			
V.			

Fonte: Material produzido pela professora M.M.

Na categoria “raciocínio lógico-matemático”, os critérios utilizados para a avaliação foram campo numérico, reconhecimento de números e traçado dos números.

Novamente ocorre uma mescla entre os critérios das diferentes categorias. O traçado dos números poderia ser avaliado tanto na categoria “desenvolvimento psicomotor” quanto na categoria “escrita”, por motivos já salientados anteriormente.

O critério “*campo numérico*” acredito ser pertinente à categoria “*raciocínio lógico-matemático*”, porque inclui a avaliação da noção de conservação das quantidades discretas. Tal noção é o início, senão a primeira noção importante na construção de um raciocínio lógico-matemático que, segundo Dolle (2000), tem como subseqüentes a noção de conservação de massa, de comprimento, de líquido e de superfície.

A seguir, reproduzo o quadro relacionado à categoria “*Raciocínio lógico-matemático*”:

Quadro 8 – critério: Raciocínio Lógico- matemático

NOME	RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO		
	CAMPO NUMÉRICO	RECONHECIMENTO DE N°	TRAÇADO
A. L.	19		
A. Az.	30		
A. R.	30		
B.	30		
Cm.	30		
Cl.	30		
Cr.	30		
Do.	8		
Da.	30		
G. B.	30		
G. V.	30		
Gu.	30		
I.	30		
J. V.	11		
L. S.	30		
L. M.	30		
Le. R.	30		
Le. V.	30		
L.F.M.	32		
L. F. G.	30		
M.ana	30		espelhado
M.ina	30		espelhado
Mth	30		
P.	30		
Ro.	30		
T.	30		
V.	30		

Fonte: Material produzido pela professora M.M.

E como última categoria, tem-se a “*linguagem oral*” sendo avaliada sob os seguintes critérios: interação social, com a especificação da ênfase no ouvir/falar, concentração e participação na roda. O critério interação social poderia estar incluído na categoria “*construção de grupo*” no critério socialização, porque a professora

observou se as crianças conseguiam identificar o momento de falar e o momento de ouvir, participando de um diálogo – atividade predominantemente social.

Quadro 9 – Critério: Linguagem Oral

NOME	LINGUAGEM ORAL		
	INTERAÇÃO SOCIAL OUVIR/FALAR	CONCENTRAÇÃO	PARTICIPAÇÃO NA RODA
A. L.			
A. Az.			
A. R.			
B.			
Cm.			tímida
Cl.			
Cr.			
Do.			
Da.			
G. B.			
G. V.			
Gu.			
I.			
J. V.			
L. S.			
L. M.			
Le. R.			
Le. V.			
L.F.M.			
L. F. G.			
M.ana			
M.ina			
Mth			
P.			
Ro.			
T.			
V.			

Fonte: Material produzido pela professora M.M.

Pude constatar que as categorias e seus respectivos critérios foram escolhidos para facilitar a observação e nortear as intervenções da professora na sala de aula. No entanto, uma categoria se interpõe à outra, mesclando os critérios que tanto poderiam fazer parte de uma ou outra categoria, dependendo do enfoque dado.

A partir da análise das categorias e critérios escolhidos, pude perceber que o conceito de escrita, ou melhor, de habilidades e competências para a aprendizagem inicial da escrita, já explicadas anteriormente, ainda estão confusas para escola/professora.

O que me parece melindroso é o resultado da avaliação a partir dessas categorias: “baixas” e “altas” competências marcadas de vermelho ou verde são formas

de estigmatização daqueles alunos que não conseguiram, segundo a avaliação da professora, atingir os supostos níveis de competências pré-determinados pela escola/professora, para um período de iniciação da escolaridade.

A seguir, reproduzo mais uma parte do quadro construído pela professora com suas observações:

Quadro 10 - Observações

NOME	OBSERVAÇÕES
A. L.	Não lê / não escreve seu nome completo
A. Az.	Lê
A. R.	Lê/ não escreve seu nome completo
B.	Não lê
Cm.	Leitura + ou -
Cl.	Leitura + ou -, não escreve seu nome completo
Cr.	Lê
Do.	Não lê / agitado, inquieto
Da.	Lê
G. B.	Lê
G. V.	Lê
Gu.	Lê
I.	Leitura silabada
J. V.	Não lê / inseguro
L. S.	Lê
L. M.	Não lê / conversa muito
Le. R.	Leitura silabada
Le. V.	Lê
L.F.M.	Lê
L. F. G.	Não lê
M.ana	Não lê
M.ina	não havia observações sobre essa aluna
Mth	Lê
P.	Lê
Ro.	Lê
T.	Lê / tímido, arreadio
V.	Não lê

Fonte: Material produzido pela professora M.M.

Pude perceber que as crianças que apresentaram “baixas” competências nas atividades diagnósticas ficaram estigmatizadas, rotuladas. Logo no primeiro dia de minhas observações, a professora fez um comentário sobre um determinado aluno: *“Do. vai precisar de uma orientação especial, é fraco em relação à leitura e à escrita”* (Caderno de campo A – 10/02/2003).

É interessante notar que o aluno ao qual a professora se refere é o mesmo que, em uma atividade que consistia em escrever o nome das meninas da sala, neste

mesmo dia, descobriu que para fazer o nome de uma aluna bastava acrescentar [a letra] A no final de seu próprio nome.

Ora, temos um ótimo exemplo de demonstração de hipóteses de escrita que estão sendo construídas, mas que não foi considerado pela professora. Nota-se que o estigma de aluno portador de dificuldade de aprendizagem já vem com a criança do ano anterior. Em apenas uma semana, a professora já fazer afirmações tão precisas de que um aluno iria necessitar de uma orientação especial é, em minha opinião, precipitado.

Esse novo diagnóstico não alterou o agrupamento já determinado anteriormente pela professora, de acordo com as atividades de sondagem elaboradas e propostas por ela mesma.

Vencido o primeiro mês de aula, a coordenação escolar sugeriu uma nova atividade diagnóstica, que foi aplicada no dia 07 de março de 2003. Desta vez a atividade foi a prova do exame de seleção, uma das últimas atividades do ano anterior, 2º Período; ou seja, todos os alunos, novatos ou veteranos, já haviam feito essa tarefa em algum momento anterior - ou no 2º Período para os veteranos, ou no exame de seleção para os novatos. Um dos objetivos dessa atividade diagnóstica era comparar o desempenho das crianças em relação ao ano anterior, além de verificar se o nível conceitual dos alunos era condizente com o que estava sendo exigido no exame de seleção.

Após todas essas atividades, iniciado o terceiro mês do ano letivo, todas as crianças que faziam parte das quatro classes de alfabetização, no período vespertino, foram agrupadas em Oficinas de Leitura e Escrita¹⁹ de acordo com o nível conceitual.

No dia 31 de março de 2003, dia que antecedeu o início das Oficinas, foi aplicada uma atividade diagnóstica que consistia de um ditado cujas palavras eram objetos da sala de aula. O objetivo desta atividade foi obter um parâmetro de avaliação sobre os futuros resultados das Oficinas. A lista era a seguinte:

¹⁹ As Oficinas de Leitura e Escrita serão melhor descritas e analisadas no próximo capítulo intitulado (En)caminhando e reforçando e seguindo a lição.

- 1 – CARTEIRAS.
- 2 – CADEIRAS.
- 3 – QUADRO
- 4 – ESCANINHOS.
- 5 – LIVROS
- 6 – VENTILADORES
- 7 – MURAI
- 8 – PIA
- 9 – BANHEIRO
- 10 – ARMÁRIOS
- 11- RELÓGIO.

(Caderno de Campo A – 31/03/2003)

Além das produções pedagógicas, avaliaram-se também as necessidades de um atendimento fonoaudiológico (faz parte da equipe pedagógica escolar uma fonoaudióloga), com uma visita da especialista à sala de aula, no dia 13 de março de 2003.

4.3 - Nas duas escolas

Após ter descrito e problematizado as atividades que levaram ao diagnóstico dos alunos com dificuldades de aprendizagem, tanto na escola pública quanto na escola particular, construí um quadro das ações/atividades utilizadas no diagnóstico desses alunos.

Na primeira coluna têm-se as datas e/ou períodos nos quais foram realizadas as atividades/ações que ajudaram a determinar o diagnóstico das crianças com dificuldades de aprendizagem na alfabetização; na segunda coluna, subdividida em Escola Pública e Escola Particular, faz-se uma breve síntese das atividades que ocorreram em ambas escolas. Tentei respeitar a ordem cronológica das atividades.

Quadro 11 – Atividades/ações diagnósticas

DATA	AÇÕES/ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS	
	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PARTICULAR
Período de cadastramento escolar 2002	Enturmação por faixa etária	
Final do ano letivo de 2002	Enturmação por faixa etária	Enturmação dos alunos veteranos por indicação das respectivas profª. do 2º período
Antes do início do ano letivo de 2003	Enturmação por faixa etária	Enturmação dos alunos novatos aprovados no exame de seleção.
10 a 14/02/03	Tomar leitura	
11 e 12/02/03		Escrita de palavras em forma de listas de materiais escolares e de uma parlenda que havia sido trabalhada em sala de aula.
13 e 14/02/03		Atividade diagnóstica elaborada em conjunto com todas professoras do 3º período.
17/02/2003		A professora tratou de elaborar mais uma atividade de escrita como complementar à atividade diagnóstica anterior.
07/03/2003		Exame de seleção que foi uma das últimas atividades do período anterior, 2º período.
10/03/2003	Início do funcionamento da Sala de Recuperação	
13/03/2003		Avaliação fonoaudiológica
31/03/2003		No dia anterior ao início das oficinas, atividade diagnóstica que consistia em um ditado de palavras de objetos da sala de aula.
01/04/2003		Início das Oficinas de Leitura e Escrita
07/04/2003	Reagrupamento das crianças da sala de recuperação.	

Fonte: Cadernos de Campo A e B

O quadro mostra que, em ambas escolas, a preocupação com o diagnóstico se dá desde o ano anterior. Inicia-se na enturmação das crianças.

Incluí o processo de enturmação no quadro sobre ações/atividades diagnósticas por perceber sua influência no processo diagnóstico. Desde o ano anterior, os alunos já vêm com uma avaliação de seu desenvolvimento pedagógico e emocional. Na escola pública, sob o critério de faixa etária e, na escola particular, com indicações prévias da professora do ano anterior.

Em conversa informal com a professora M.M., da escola particular, numa tentativa de resgatar o processo de enturmação, ela me disse que:

Para os alunos veteranos, as professoras do 2º Período selecionam os alunos e os classificam por afinidades (amizades), para uma posterior seleção da

equipe de orientação educacional. A equipe do S.O.E. [Serviço de Orientação Educacional] investiga também, com as professoras do 3º Período, as condições emocionais de determinadas crianças e as competências para enturmá-las. Há também uma preocupação quanto às lideranças negativas de cada grupo para não se encontrarem nos grupos posteriores, com o objetivo de tentar uma mudança de postura (exclusão) destas crianças (Caderno de Campo A – 06/05/2003).

Pude notar uma preocupação diagnóstica no processo de enturmação da escola particular mais relacionada às questões emocionais das crianças, preocupação com as crianças e seus amigos, com os tipos de liderança que umas crianças exercem sobre as outras, indicando uma tentativa de criar um ambiente escolar prazeroso que propicie uma melhor condição de aprendizagem.

Na escola pública, por questões da política de ensino adotada pela escola, o sistema de escolarização em Ciclos, a enturmação se dá por faixa etária. Independentemente das crianças já terem frequentado ou não uma escola, elas são inseridas nas salas que correspondem a suas idades.

Analisando os históricos escolares dos alunos que foram diagnosticados com dificuldades de aprendizagem na alfabetização, no 3º ano do Ciclo Básico, pude perceber que a maioria deles já estava na escola pesquisada desde 2000. Alguns vinham de outras escolas municipais, não havia aluno novato, nenhum deles estava ingressando naquela escola no ano de 2003. Todos já tinham, ao menos, um ano de escolarização: o que pode indicar que os professores também estabelecem um diagnóstico prévio desde o ano anterior, ainda que não me tenha sido explicitado.

Iniciado o ano letivo, de 2003, iniciaram-se também as ações/atividades diagnósticas em ambas escolas, logo nos primeiros dias de aula.

Na escola pública, a primeira semana de aula destinou-se a “tomar leitura” para diagnosticar os alunos alfabetizados e os não-alfabetizados e, na escola particular, iniciou-se uma série de atividades de escrita.

É notório que são atividades diferentes, porém com o mesmo objetivo: saber se os alunos estão alfabetizados.

No 3º Período da escola particular, que se destina ao processo de alfabetização, as atividades de escrita já avaliavam a alfabetização. De fato, pude constatar que

alguns alunos já dominavam o código escrito, ou seja, já estavam alfabetizados no sentido mais restrito da palavra, já conseguiam codificar e decodificar o código escrito.

No 3º ano do Ciclo Básico, na escola pública, os alunos, em sua maioria, também dominavam a leitura e a escrita nesse sentido restrito de codificação e decodificação.

O que chama atenção para uma reflexão é a escolha das atividades para o diagnóstico. Por que a alfabetização é vista, em uma escola, mais como uma questão de leitura e, na outra, como uma questão de escrita? Por que a ênfase, na escola pública, é na leitura e, na escola particular, é na escrita?

Mesmo variando a ênfase das atividades diagnósticas, já ao final do primeiro mês de aula ambas escolas iniciam seus encaminhamentos para os alunos detectados com dificuldades de aprendizagem.

Capítulo 5

(EN)CAMINHANDO E REFORÇANDO E SEGUINDO A LIÇÃO

*“Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e Cantando e seguindo a canção*

*Vem, vamos embora que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora não espera acontecer...*

*Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição”.*

(Pra não dizer que não falei das flores. Geraldo Vandré)

5.1 - A Sala de Recuperação

O critério para encaminhar as crianças para a sala de recuperação, na escola pública, foi o de “tomar leitura”, tanto para dividir as turmas de 3º ano do Ciclo Básico no início do ano letivo, como para a nova divisão dos alunos da própria Sala de Recuperação.

Em conversa com a supervisora, ela disse:

No início todas as professoras de 3º ano queriam mandar crianças para a sala de recuperação para se verem livres delas, mas como eu já conhecia as crianças, eu mesma escolhi as crianças que deveriam ir para a sala de recuperação, baseei-me naquelas que não sabem ler (Caderno de Campo B – 26/03/2003).

Dias depois, conversei com a professora da Sala do Porão e fiz o seguinte registro no Caderno de Campo B:

O critério então não é saber ler e sim estar apto para cursar um 3º ano, porque, dos quatro alunos desta sala que estão no reforço, apenas um não lê, os outros três lêem. Pelo critério de leitura, apenas A. deveria ir para o reforço. Mas não é assim. A descoberta é que o critério é para ajudar na não retenção do aluno no Ciclo Básico (Caderno de Campo B – 04/04/2003).

Até aquele momento, eu ainda não havia compreendido, de fato, o significado de “tomar leitura”. Tomar leitura daqueles que não sabem ler? Como isso foi possível? Só então pude perceber que, além do critério de saber ler, havia também um critério balizado nas competências, atitudes e habilidades que devem ser conquistadas no 3º ano do Ciclo Básico. Como já citado anteriormente, em Língua Portuguesa, os alunos do 3º ano do Ciclo Básico devem:

ler fluentemente, interpretar textos pequenos e médios, produzir textos com princípio, meio e fim, acentuar e escrever palavras corretamente, comunicar-se oralmente e por escrito e desenvolver interesse pela literatura (Folha de competências, atitudes, habilidades que devem ser conquistadas no ciclo básico - Escola Pública).

Sendo assim, os alunos que as professoras julgavam incapazes de adquirir tais habilidades eram encaminhados para a Sala de Recuperação, e cabia à supervisora fazer uma nova avaliação.

Estava confuso o objetivo da Sala de Recuperação. O próprio nome já diz: recuperar os alunos com defasagem de conteúdo. No entanto, a preocupação com a alfabetização é tão dominante entre os professores que avaliam seus alunos, que a Sala de Recuperação logo se transformou em uma sala de alfabetização.

Nesse momento cumpre indagar: qual o conceito de alfabetização entendido pelas professoras? Seria apenas de codificação e decodificação do código escrito ou vai além dessa restrição? Estariam as professoras preocupadas com os usos sociais da leitura e da escrita que seus alunos estão fazendo?

Como já dito anteriormente, o objetivo inicial desta Sala de Recuperação era trabalhar com todas as crianças do Ciclo Básico que apresentassem dificuldades em acompanhar os conteúdos escolares propostos para cada ano. No entanto, neste ano em particular (2003), o objetivo maior era diminuir o índice de reprovação. Por conseguinte, desde o início desse ano letivo, os alunos, prioritária e exclusivamente enviados para a sala de reforço, eram aqueles do 3º ano do Ciclo Básico.

A sala era composta de 10 alunos, sendo 4 alunos da Sala 1, considerada a melhor turma dentre as três de 3º ano, e 6 alunos da Sala do Porão. Da Sala da Professora S., também localizada no porão da escola, não havia nenhum aluno. Tentei investigar o motivo mas a professora não se demonstrou muito receptiva. Algum tempo depois, a supervisora me disse algo sobre uma discordância entre ela, supervisora, e a professora S. Alternei então minhas observações entre a Sala de Recuperação, a Sala 1 e a Sala do Porão.

A professora recuperadora era uma profissional com bastante experiência de magistério. Já estava prestes a se aposentar quando percebeu que a contagem de seu tempo de serviço não era suficiente. Como o quadro de docentes da escola já estava completo, foi designada para retomar a Sala de Recuperação, extinta no ano anterior por falta de professor que a assumisse.

Tal professora mostrou-se empenhada em seu desafio: fazer com que as crianças, a ela encaminhadas, aprendessem a ler. E foi nessa perspectiva que o “tomar

leitura” ganhou grandes proporções. O objetivo era fazer as crianças lerem; considerando a leitura, em relação à escrita, como a parte mais importante do processo de alfabetização.

As atividades propostas eram sempre com ênfase na leitura. Como por exemplo:

Leia. Observe. Circule as sílabas semelhantes.			
tatu	mato	bolinha	rua
pata	mala	lima	ruído
mata	amarela	ali	arrumar
tapa	ama	malinha	rua
ataca	maçã	Lia	rumo
 Leia se puder... Adivinhe se quiser...			
O mundo tem muitas bolas.			
O mundo tem muitos bolos.			

(Caderno de Campo B - 17/03/2003)

Ora, pude apreender, em relação às atividades nesta sala, que a professora recuperadora concluiu que, se as crianças eram encaminhadas à Sala de Recuperação porque não sabiam ler, necessitavam aprender, então era preciso treinar a leitura.

Podemos ver, a seguir, um exemplo de uma atividade de leitura nesta sala:

A professora escreve frases no quadro e pede que os alunos só leiam:

A JOGADA DE LULA FOI ÓTIMA.

Prof.: - P. você está conversando e T. está perdendo tempo. G. está de parabéns!

JOCA DEU UM GOLE NO SUCO DE PAULO.

Prof.: - Vamos tornar a ler a frase lá de cima.

O MEU AMIGO JOGOU BOLA COMIGO.

Só G. está lendo, trocou de lugar com A.C.

P. está de cabeça baixa e T. está olhando pelo basculante.

Professora grita chamando atenção dos dois (de P. e T.)

P. sugere: - Vamos ler um de cada vez!

Professora ignora a sugestão de P.

Prof.: - Agora todos irão ler de novo todas as frases.

- Agora P. que vai ler essa frase aqui:

PEPEU É O GATO DO PAPAI.

G. lê junto com P.

P.: - Professora como é que eu vou ler se ele está me atrapalhando?

Prof.: G. deixa ele. Agora é você.

T. lê, trocando de lugar na sala:

O MENINO DE BONÉ ESTÁ NA CANOA.

G. vai para o basculante e fica em pé na cadeira gritando com um colega do lado de fora da sala.

Prof.: - Vamos continuar a ler.

Professora escreve no quadro.
 Prof.: - Que palavra é essa P.?
 T.: - CAVALO.
 Prof.: - É o P., deixa o P. ler.
 P.: - SALADA.
 Prof.: - Agora o G.
 G.: - BATATA.
 P.: - Tem que ser fácil pro G. senão ele não sabe.
 T.: A BATATA ESTÁ NA SALADA.
 Prof.: - Agora P. é pra você.
 P.: - Só pra mim, heim! SÍTIO.
 G.: - Agora é eu professora! TELEFONE.
 P.: - Nossa! Eu sei! Já tinha descobrido!
 T.: SACOLA
 Prof.: Olha aqui oh! Todo mundo lendo essa frase!
 G.: - O TELEFONE
 T.: - ESTÁ NA SACOLA.
 Prof.: - G. pode ir para a Educação Física.
 - T. que palavra é essa?
 T.: - SABÃO.
 Prof.: P. lê essa.
 P.: - CAFÉ.
 T.: LEITE.
 Prof.: - Lê P.!
 P.: - EU TOMEI
 T.: - CAFÉ COM LEITE.
 Prof.: - Repete a frase P.
 P.: - EU TOMEI CAFÉ COM LEITE.
 Prof.: - Lê P.
 P.: - EU TOMEI
 T.: - LIMONADA.
 Prof.: Ta vendo que vocês conseguem ler?! Quando quer a gente faz!
 A.volta para a sala após o término da Educação Física.
 T. e P. lêem juntos: - EU FUI AO TEATRO.
 (Caderno de Campo B – 02/04/2003)

Pode-se notar que a professora enfatiza a leitura, seja ela coletiva ou individual. Mas, nesta atividade, assim como em outras, a ordem é sempre para ler e não copiar, somente se houver tempo a professora permite que os alunos copiem. Ela insiste na leitura enquanto decodificação.

Neste mesmo trecho existe também uma demonstração de como os próprios alunos se avaliam e auto-avaliam: P. diz que a professora deve escolher uma palavra fácil para G. ler.

E, no fim da atividade, a professora incentiva seus alunos dizendo que a leitura é uma questão de desejo: “Quando quer a gente faz”, como se somente querer fosse suficiente para se aprender a ler.

Diversas vezes presenciei a professora escrevendo frases e pequenas histórias no quadro e pedindo que as crianças fizessem uma leitura coletiva, mas também *tomava leitura* individualmente.

Outros exemplos, nos quais a professora enfatiza a leitura, podem ser vistos a seguir. No mesmo dia, 26 de março de 2003, a professora, em momentos diferentes, faz os seguintes comentários:

“São frases para leitura. Não é para copiar nada”. Referindo-se a frases que havia escrito no quadro. *“Agora vamos todos ler juntos”*. Referindo-se às frases escritas no quadro, após uma leitura que ela, professora, havia feito por duas vezes consecutivas e cada aluno havia lido uma vez.

Em outro momento, os alunos percebem as dificuldades uns dos outros e tentam uma ajuda mútua:

A professora agrupa os alunos em duplas e eu [pesquisadora] questiono:
Pesquisadora: - Por que vocês têm que ficar grudados?
A.C.: - Porque o A. não sabe fazer nada.
A.: - Ela está me ajudando
(Caderno de Campo B –21/05/2003).

Os próprios alunos trabalham em cooperação. Percebem as dificuldades alheias e suas próprias dificuldades.

5.2 - A Oficina de Leitura e Escrita

As Oficinas de Leitura e Escrita, na escola particular, começaram a funcionar a partir do 3º mês do ano letivo, de acordo com os diagnósticos desenvolvidos nos meses anteriores.

As Oficinas aconteceram às terças e quintas-feiras, logo no início da aula, de 13:30h às 14:30h, quando as crianças de todas as turmas se deslocavam para a sala determinada.

Assim como a professora da sala observada desenvolveu atividades diagnósticas e de sondagem com seus alunos, as outras, das demais salas de 3º Período do turno vespertino, também o fizeram. O resultado foi a classificação dos

alunos e conseqüente designação das professoras que ficariam encarregadas de trabalhar determinado período conceitual da escrita.

A professora A., dentre as quatro professoras do 3º Período vespertino, ficou encarregada de trabalhar as crianças com nível conceitual pré-silábico e silábico-sonoro; a professora M.M., da classe que eu observava, ficou responsável pelos alunos silábicos-alfabéticos; e as outras duas professoras dividiram os alunos que se apresentavam no nível alfabético. Essa divisão das professoras não se deu por um critério pré-estabelecido e sim por afinidade e disponibilidade de cada uma.

As atividades das Oficinas variavam de acordo com as competências e necessidades dos alunos. Por exemplo, na oficina para os alunos com nível conceitual pré-silábico e silábico-sonoro, as atividades eram de reconhecimento das letras e escrita sem modelo de listas pré-determinadas pela professora. Já na oficina para os alunos com o nível conceitual silábico-alfabético, a ênfase recaiu sobre a escrita sem modelo de parlendas e trovas previamente trabalhadas.

Os 27 alunos da sala que eu observava foram divididos do seguinte modo: “4 alunos na oficina dos pré-silábicos e silábicos sonoros; 6 na oficina dos silábicos-alfabéticos, cuja ministrante era a própria professora M.M.; 17 na oficina dos alfabéticos” (Caderno de Campo A – 01/04/2003).

Entendi então que a sala que eu observava, em sua grande maioria, já contava com alunos alfabetizados, ou melhor, com alunos no nível conceitual de escrita alfabética.

A professora fez uma tentativa de explicar para seus alunos qual o objetivo das Oficinas:

Cada professora irá trabalhar de um jeito. A medida que o menino vai ficando mais esperto ele vai para outro grupo; vai mudando de grupo. O trabalho que a professora A. irá fazer lá, vai ser diferente do eu vou fazer aqui. Não vai valer não gostar, não se interessar porque a C. [ajudante da professora] vai acompanhar vocês lá na sala da AN. [professora da oficina dos pré-silábicos e silábicos sonoros]. Hoje vai ser a oficina de escrita (Caderno de Campo A – 01/04/2003).

Os alunos demonstraram pouco interesse nas atividades que seriam ministradas, suas preocupações giravam em torno da divisão da turma. Sabiam que aqueles colegas

que fossem para as Oficinas de Leitura e Escrita da professora AN. [dos pré-silábicos e silábicos sonoros] estavam numa posição inferior em relação àqueles que iriam para as oficinas das professoras J. e A. [dos alfabéticos].

A própria professora da classe confirmou tais hipóteses das crianças quando disse: *“à medida que o menino vai ficando mais esperto ele vai para outro grupo; vai mudando de grupo”* (Caderno de Campo A – 01/04/2003).

Assim, ficou explicitada a hierarquização do desenvolvimento pedagógico dos alunos da sala observada e, conseqüentemente, a divisão dos mesmos pelo critério de suas competências e habilidades esperadas para o 3º Período.

É importante ressaltar que não só na sala observada aconteceu tal divisão: todas as salas de 3º Período procederam da mesma forma. Isto demonstra que não é uma atitude isolada da professora e sim uma organização da escola.

Capítulo 6

AS ATIVIDADES NAS SALAS DE REFORÇO

*“Lá no meu sertão
Pros caboclo lê
Tem que aprender outro ABC
O “jota” é “ji”, o “ele” é “lê”, o “esse” é “si”
Mas o “erre” tem nome de “rê”*

*Até o “ipilon”, lá é “pisilone”
O “eme” é “me” e o “ene” é “nê”
O “efe” é “fé” e o “gê” chama-se “guê”
Na escola é engraçado, visse tanto “ê”*

A, bê, ce, dê, fé, guê, lê, me, nê, pê, quê, rê, te, vê e Zé”

(ABC do sertão, Luiz Gonzaga e Zé Dantas)

6.1 - Atividades Pedagógicas da Sala de Recuperação

Para fazer uma análise das atividades desenvolvidas nas salas de reforço, tomo como referência os procedimentos de ensino identificados por Monteiro (2001) em sua pesquisa de mestrado: Exercícios para compreender o sistema de escrita: O caso “Letra Viva”.

Segundo Monteiro (2001, p.44) “ao realizar o que se pede no enunciado do exercício, o aluno estará colocando em prática algum tipo de procedimento de aprendizagem”. A mesma autora destacou alguns procedimentos de ensino, que foram mais recorrentes, em sua análise do livro de alfabetização “Letra Viva – Programa de Leitura e Escrita (1993)” que propiciam a prática de vários tipos de procedimentos de aprendizagem.

Monteiro (2001) identificou nove procedimentos de ensino, agrupando-os em três categorias: (1) procedimentos que possibilitam uma atitude reflexiva do aluno diante do objeto de conhecimento, no caso, a apropriação do sistema de escrita; (2) procedimento que possibilita ao aluno uma posição reflexiva diante das hipóteses de escrita do outro e; (3) procedimentos que contribuem para a memorização dos atributos convencionais do objeto de conhecimento.

Os procedimentos de ensino, pertencentes à 1ª categoria, que possibilitam uma atitude reflexiva do aluno diante do objeto de conhecimento, são: (a) comparação, (b) identificação, (c) decomposição e composição de palavras e frases, (d) escrita e leitura sem modelo de palavras e frases e, (e) resolução de desafios.

O procedimento que possibilita uma posição reflexiva de um aluno diante das idéias e hipóteses de outro aluno, incluído na 2ª categoria de procedimentos de ensino, é o debate e a resolução de exercícios em grupos.

E, por fim, os procedimentos pertencentes à 3ª categoria, que contribuem para a memorização dos atributos convencionais do objeto de conhecimento, são: (a) cópia, (b) reconhecimento de palavras e unidades maiores no texto e (c) jogos de memorização.

A partir das reflexões de Monteiro (2001), passo à discussão das atividades pedagógicas de leitura e/ou escrita desenvolvidas na Sala de Recuperação, com o

objetivo de analisá-las e classificá-las como atividades de alfabetização e atividades que propiciam um evento de letramento.

Embora em sua proposta, Monteiro (2001) não faça tal classificação, tomo como referência seus estudos para balizar minhas reflexões.

Considero atividades de alfabetização, que propiciam um evento de letramento, aquelas que possibilitam a aquisição da base alfabética partindo dos usos sociais da leitura e da escrita, enfatizam a relação grafema-fonema (o que leva o aluno à apropriação do sistema de escrita) e, posteriormente, retornam aos usos sociais da leitura e da escrita. Quando os exercícios propostos não têm relação com usos sociais de leitura e de escrita, são apenas exercícios de alfabetização que não propiciam a inserção no letramento.

Houve, nesta sala, o desenvolvimento de atividades em que predominavam os procedimentos de ensino de comparação, identificação, cópia, decomposição de palavras e memorização; procedimentos esses que possibilitam uma ação reflexiva diante do objeto de conhecimento.

No entanto, foram poucos os momentos propostos pela professora recuperadora que se caracterizavam como atividades reflexivas diante das idéias e hipóteses de escrita de outros alunos - debates e resoluções de exercícios em grupo. Exceto nos momentos em que era proposto aos alunos trabalharem em duplas.

A proposta dos alunos trabalharem em duplas favorece a reflexão sobre as hipóteses de escrita, mesmo que o exercício proposto não traga, em seu enunciado, um trabalho a ser desenvolvido com o colega.

A seguir, apresento uma atividade, retirada do caderno do aluno M., freqüente à Sala de Recuperação, para uma melhor compreensão dos procedimentos de ensino. A execução deste exercício se deu de modo individual e não em dupla.

A atividade consistia de quatro exercícios, na seguinte seqüência:

- | | |
|--|--------------------|
| 1. Ler as frases. Ligar os desenhos às frases.
O bolo é belo. | Figura de uma bola |
| A bola é bela. | Figura de um bolo. |

2. Ligar os desenhos às palavras. Ler e copiar as palavras.

Figura de um bule a bala _____

Figura de uma bola o bule _____

Figura de uma bala o bolo _____

Figura de um bolo a bola _____

3. Ler as palavras. Separá-las em sílabas. Escrever uma sílaba em cada quadrinho.

bala

--	--

belo

--	--

bola

--	--

bolo

--	--

bela

--	--

bule

--	--

4. Ler as palavras. Riscar as sílabas **ba**. Passar um traço em volta da sílaba **bo**.

bala – bolo – bola – bala

5. Completar com a família silábica.

ba - _____ - bi - _____ - bu

Ba - _____ - Bi - _____ - Bu

(Caderno do aluno M. página 34)

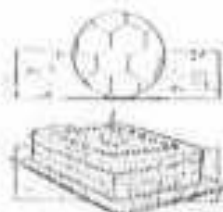
A produção original do aluno M., assim como estava em seu caderno, apresento a seguir:

ATIVIDADES

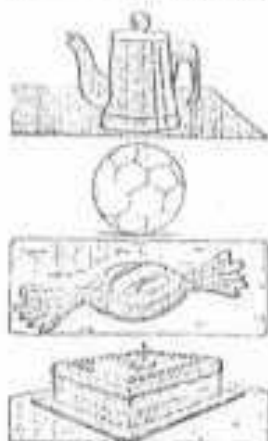
1. Ler as frases. Ligar os desenhos às frases.

O bolo é belo.

A bola é bela.



2. Ligar os desenhos às palavras. Ler e copiar as palavras.



a bala

o bule

o bolo

a bola

bola
bule
bolo
bola

3. Ler as palavras. Separá-las em sílabas. Escrever uma sílaba em cada quadrinho.

bala [ba] [la]
bola [bo] [la]
bela [be] [la]

belo [be] [lo]
bolo [bo] [lo]
bule [bu] [le]

4. Ler as palavras. Riscar a sílaba **ba**. Passar um traço em volta da sílaba **bo**.

bala - bolo - bola - bala

5. Completar a família silábica.

ba - bo - bi - bu
Ba - Bo - Bi - Bu

Figura 6 - Caderno do aluno M., página 34

Na primeira atividade, 1. *Ler as frases. Ligar os desenhos às frases*, podemos identificar o procedimento de ensino de comparação. Esse procedimento permite que o

aluno centre sua atenção nos aspectos gráficos, sonoros e semânticos em vários objetos de conhecimento.

O procedimento de comparação possibilita ao aluno construir e reformular suas hipóteses de escrita, compreender as relações entre significante e significado e entre letra e som e ainda, possibilita também, a construção de hipóteses sobre o conceito de letra, sílaba, palavra e frase (Monteiro, 2001).

Na atividade referida, temos a leitura das frases e a identificação das mesmas com as figuras como um reconhecimento gráfico e semântico.

Na quarta atividade está presente um procedimento: de identificação. E, na segunda atividade, o enunciado do exercício sugere dois procedimentos: identificação e cópia.

Monteiro (2001) nos alerta que o procedimento de identificação aproxima-se do procedimento de comparação; porém, enfatiza apenas um objeto de conhecimento, fazendo com que o aluno perceba e apreenda determinado aspecto desse objeto e também propicia a incorporação de novos aspectos às suas hipóteses de escrita.

Na atividade 2. *Ligar os desenhos às palavras. Ler e copiar as palavras*, podemos perceber que a ênfase recai somente sobre a palavra, e na atividade 4. *Ler as palavras. Riscar as sílabas **ba**. Passar um traço em volta da sílaba **bo***, a ênfase está nas sílabas **ba** e **bo**. Logo, em uma atividade o foco está na palavra e, em outra, está nas sílabas.

Ainda na segunda atividade, identificamos o procedimento de cópia que tem por objetivo centrar a atenção do aluno para os aspectos formais da escrita.

A terceira atividade, 3. *Ler as palavras. Separá-las em sílabas. Escrever uma sílaba em cada quadrinho*, tem por objetivo a decomposição de palavras, que tem como foco apenas um objeto de conhecimento – a palavra. Esse procedimento permite a análise qualitativa entre grafema/fonema e a análise quantitativa da configuração da palavra (Monteiro, 2001).

A atividade 5. *Completar com a família silábica*, apresenta o procedimento de memorização. Esse procedimento tem por objetivo fixar os atributos convencionais de escrita. Isto é, na atividade referida, fixar as sílabas que compõem a “família silábica” da consoante b.

O que podemos perceber, tomando como referência as cinco atividades apresentadas, é que essas atividades não propiciam práticas de letramento, pois não partem de uma prática social de escrita para depois retornarem a ela, fixam-se apenas em atributos convencionais do código escrito, tendo como maior objetivo a aquisição da base alfabética, ou seja, são atividades de alfabetização que não propiciam um evento de letramento.

A seguir, proponho uma reflexão não de uma atividade isolada mas, uma reflexão a partir de um dia de observação na Sala de Recuperação, na contínua tentativa de identificar as atividades de alfabetização que propiciam ou não eventos de letramento.

Como já dito anteriormente, no início, a Sala de Recuperação funcionava apenas no período anterior ao recreio e, posteriormente, os alunos retornavam às suas salas de origem.

As observações a seguir correspondem ao dia 26 de março de 2003, no período de 13h às 15h nesta sala. A escolha deste dia foi devido ao número de alunos presentes e à variedade de atividades propostas pela professora.

Em relação ao número de alunos na sala, é importante enfatizar que a frequência à Sala de Recuperação estava vinculada, obviamente, à presença dos alunos na escola, frequência esta que variou muito em todo o período observado. A sala era composta de dez alunos e, no dia relatado a seguir, apenas uma aluna não comparecera à escola.

As atividades, neste dia, seguiram o mesmo padrão dos demais na Sala de Recuperação: eram várias atividades desenvolvidas em um curto período de tempo, em sua maioria reproduções de exercícios de livros de alfabetização, quando não eram folhas originais de livros de alfabetização não mais utilizados.

A preocupação central da professora recuperadora era com a aquisição da base alfabética. A maioria das atividades foi extraída de livros de alfabetização, em especial, dos livros *“Grande Aventura: Alfabetização”* de autoria de Regina Carvalho e Vera Regina Anderson, da Editora FTD; *“Todas as letras – alfabetização”* de Marisley Augusto, Editora Atual, São Paulo, 1996 e; *“No mundo das letras”*, de Maria Helena de

Souza Vidigal, Editora Dimensão, Belo Horizonte, 1993, sendo este último o mais utilizado para a reprodução e cópia das atividades.

Os livros *“Grande Aventura: Alfabetização”* e *“No mundo das letras”* não constam no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD dos anos de 2001 e 2004. E o livro *“Todas as letras – alfabetização”* consta desde 1998, sendo que, em 2004, é classificado como *Recomendado com Ressalvas*.

O PNLD sofreu reformulações e, a partir de 1998, os livros de alfabetização passaram a ser analisados juntamente com os livros de Língua Portuguesa, respeitando os mesmo critérios considerados na análise desses últimos, acrescentando-se considerações relativas ao processo de alfabetização, nos itens *Princípios gerais* e *Critérios relativos à natureza do material textual*.

Para a classificação dos livros recomendados pelo PNLD são estabelecidas as seguintes categorias às obras avaliadas:

Recomendadas com Distinção (RD): são obras com qualidades inequívocas e bastante próximas do ideal representado pelos princípios e critérios definidos (...). Constituem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes.

Recomendadas (REC): são aquelas que cumprem plenamente todos os requisitos de qualidade exigidos neste processo de seleção. Por isso mesmo, asseguram a possibilidade de um trabalho didático correto e eficaz pelo professor.

Recomendadas com Ressalvas (RR): nesta categoria estão reunidas as obras isentas de erros conceituais ou preconceitos, que obedecem aos critérios mínimos de qualidade, mas que contêm algumas limitações. Desse modo, são obras que podem subsidiar um trabalho adequado, desde que o professor esteja atento às observações, consulte bibliografias para revisão e complemente a proposta (PNLD de Língua Portuguesa e Alfabetização, 2004, p.14).

Logo, podemos perceber que todos os livros de alfabetização utilizados pela professora, na Sala de Recuperação, ou não constam nos últimos PNLDs, ou, como é o caso do livro *“Todas as Letras – Alfabetização”*, consta nos dois últimos como obra Recomendada com ressalvas - RR.

A justificativa, presente no PNLD/2004 de Língua Portuguesa e Alfabetização (2004, p.150), sobre *“Todas as Letras – Alfabetização”* ser uma obra RR, já aponta para a ausência de atividades que propiciam um contexto de letramento:

Embora defina sua proposta de alfabetização como construtivista, a obra preserva uma abordagem convencional com ênfase alfabética. Por essa razão, nem todos os pressupostos e concepções assumidos no manual do professor se realizam plenamente. O núcleo de trabalho é a apresentação do alfabeto e de grupos silábicos, sistematizados em atividades que privilegiam as habilidades cognitivas de percepção, observação e memorização.

Os aspectos que exigem maior atenção são a exploração restrita dos processos de leitura; o estudo da língua escrita centrado na aquisição do sistema, desconsiderando as competências de uso; e o pouco investimento na produção de textos orais (grifos meus).

Na Sala de Recuperação houve predomínio de atividades de identificação de letras, sílabas e palavras. Tais atividades não eram programadas de acordo com a seqüência do alfabeto, nem havia distinção das vogais e consoantes quando da proposição da identificação de letras.

Para exemplificar as atividades pedagógicas, proponho uma rápida descrição de algumas atividades contidas em uma página do caderno do aluno M., aluno este que tinha cadernos separados para a aula de recuperação e para a sala de origem.

Em relação aos cadernos, importantes fontes na coleta dos dados, na análise daqueles de três alunos, os alunos M. e AN. e a aluna M., que freqüentavam a Sala de Recuperação, pude perceber que, para alguns, o caderno utilizado na Sala de Recuperação era o mesmo usado na sala de aula e, para outros, os cadernos eram separados, um para a Sala de Recuperação e outro para as atividades de Português, na sala de origem.

Isso me faz pensar que os alunos estabelecem diferentes relações com os espaços de aprendizagem dentro da própria escola. A Sala de Recuperação, para alguns, como aqueles alunos que não fazem distinção entre o caderno da sala de origem e o caderno da Sala de Recuperação, é como uma extensão da sala de aula de origem ou, até mesmo, um espaço indiferente dos demais, considerando o espaço escolar, como um todo destinado ao aprendizado.

O mesmo não acontece com os alunos que destinam um caderno para cada sala de aula. O espaço da Sala de Recuperação é visto, por esses alunos, como um espaço diferente para um aprendizado que os distancia daquele que os faz freqüentar a escola.

Retomando as atividades do caderno de M., a primeira atividade proposta é constituída de frases retiradas do livro de alfabetização, *No mundo das letras*. As

segunda e terceira atividades parecem ter sido retiradas de outro livro de alfabetização, diferente dos anteriormente citados, pois não consegui localizar tais atividades em nenhum dos três livros utilizados como referência pela professora recuperadora.

As atividades foram apresentadas da seguinte forma:

Biba é nova, é de pano, é feia.

Biba é de pau, é nova, é bonita.

Biba é nova, é de pano, é bonita.

3. Escreva a sílaba inicial do nome de cada figura:

4. Junte as sílabas e forme palavras:

A seguir apresento-as como no caderno do aluno M.:

Biba é nova, é de pano, é feia.
Biba é de pau, é nova, é bonita.
Biba é nova, é de pano, é bonita.

3. Escreva a sílaba inicial do nome de cada figura:



co



ca



cu



cu

4. Junte as sílabas e forme palavras:

ca $\begin{cases} cau \\ co \end{cases}$ cacauca

cu $\begin{cases} bo \\ co \end{cases}$ cuboca

Figura 7 - Caderno do aluno M., página 06

Ainda que a primeira atividade não apresente nenhuma formulação de questão no enunciado, ou seja, uma ordem inicial, a professora solicitou a seus alunos que lessem e copiassem as frases apresentadas.

Aparentemente, são frases que não apresentam uma seqüência textual coerente, as frases se contradizem. Ora a boneca é de pano, ora é de pau; ora é feia, ora é bonita.

A atividade foi proposta como uma atividade de leitura e, posteriormente, como cópia, tendo havido mais de um procedimento de ensino: a produção da escrita com modelo - a cópia, e o reconhecimento de palavras - a leitura de frases com palavras que se repetem.

Recorrendo à atividade no livro de alfabetização, o que pude constatar é que tal atividade foi retirada de um exercício proposto para a interpretação de um texto.

A atividade, no contexto do livro de alfabetização, apresenta coerência e sentido; porém, quando apresentada isoladamente para o aluno, fica desprovida de sentido.

As atividades eram as seguintes:

4. Leia e dê um título:

Paula vê uma boneca.
É a boneca Biba.
Ela é de Camila.
Biba é nova,
 é de pano,
 é bonita.

Paula fala:

- Camila, me dê a Biba?

Camila fala:

- Não, eu amo a boneca Biba.

Ela é um mimo.

1. Marque a sentença verdadeira:

() Biba é nova, é de pano, é feia.

() Biba é de pau, é nova, é bonita.

() Biba é nova, é de pano, é bonita.

2. Ligue de acordo com a história:

Paula

é uma boneca.

Biba

tem uma boneca.

Camila

é um mimo.

3. O que Paula fala com Camila?

4. Camila dá a boneca à Paula?

A seguir apresento o texto e as atividades tal como estão dispostos no livro de alfabetização *No Mundo das Letras*, nas páginas 66 e 67:

Paula vê uma boneca.
É a boneca Biba.
Ela é de Camila.
Biba é nova,
é de pano,
é bonita.

Paula fala:

— Camila, me dê a Biba?

Camila fala:

— Não, eu amo a boneca Biba

Ela é um mimo.



Figura 8 - No mundo das Letras, páginas 66

1 - Marque a sentença verdadeira.

- Biba é nova, é de pano, é feia.
- Biba é de pau, é nova, é bonita.
- Biba é nova, é de pano, é bonita.

2 - Ligue de acordo com a história.

Paula é uma boneca.

Biba tem uma boneca.

Camila é um mimo.

3 - O que Paula fala com Camila?

4 - Camila dá a boneca à Paula?

Figura 9 - No mundo das Letras, páginas 67

Essa atividade, proposta no livro, apresenta diversos procedimentos de ensino: nos exercícios nº 1 e 2, identificação, comparação, reconhecimento de palavras e unidades maiores no texto; e nos exercícios nº 3 e 4, escrita e leitura sem modelo de palavras e frases.

Ainda há um enunciado do exercício inicial, que precede a apresentação do texto, *Leia e dê um título*, que sugere um trabalho de compreensão e interpretação do texto apresentado.

Retornando a página do caderno do aluno M., ainda havia outras duas atividades, agora escritas em letra cursiva: “3 - *Escreva a sílaba inicial do nome de cada figura:*”, tendo como figuras um ovo, o galho de um cacauieiro, um relógio cuco e um cubo. E a outra atividade, também com a ordem em letra cursiva: “4- *Junte as sílabas e forme palavras:*”, com as sílabas ca + cau, ca + co, cu + bo e cu + co.

O que ficou evidente, não só nestas atividades apresentadas, como em todas que pude acompanhar através das observações na Sala de Recuperação e da análise dos cadernos dos alunos, foi uma preocupação com a aquisição da base alfabética.

Embora essa preocupação com a aquisição do código escrito fosse marcante, não percebi a existência de um planejamento a ser seguido ou a escolha de uma proposta pedagógica a ser utilizada com os alunos a serem recuperados.

Outro fator que também me chamou a atenção foi em relação ao tipo de letra utilizado. Na mesma página do caderno, ora é utilizada a letra tipo bastão ou palito, ora letra cursiva. No quadro negro, a professora só escrevia com letra cursiva e nas atividades impressas o tipo de letra era alternado.

Seguindo as anotações do Caderno de Campo B, do dia 26 de março de 2003, reproduzo a seqüência de atividades propostas pela professora, as reações dos alunos e algumas de suas produções.

No decorrer da descrição desse dia, fiz marcações do tempo, principalmente a cada mudança de atividade. Esse tempo estará em destaque para melhor visualização do leitor e posterior inferências a ele.

Durante a descrição desse dia de observação na Sala de Recuperação, teço comentários de análises feitas posteriormente às observações.

6.1.1 - Dia 26 de março de 2003– de 13:00h às 15:00h.

13:00h – *Início das aulas, espera para a acomodação dos alunos.*

A professora esperava seus alunos dentro da sala e aguardava até que a maioria chegasse e se acomodasse. Os alunos chegavam, se acomodavam nas carteiras e aguardavam que a professora desse início às atividades. Presenciei a professora ir ao encontro de seus alunos, no pátio da escola, para garantir que todos cumprissem o horário destinado às aulas de recuperação.

13:10h – *Ficha no quadro, de letra cursiva, para os alunos copiarem:*

Belo Horizonte, 26 de março de 2003.

Hoje é quarta-feira.

Eu me chamo _____.

13:20h – *A maioria dos alunos já havia terminado, com exceção de um que chegou, neste momento, atrasado.*

A professora distribuiu uma folha para leitura e pediu para os alunos lerem em voz baixa. Era um pequeno texto retirado da página 48 do livro de alfabetização “No mundo das Letras”.

O texto da leitura será reproduzido, a seguir, assim como se apresentou no caderno do aluno AN., que freqüentava a Sala de Recuperação.

Esse aluno é um daqueles que não faz distinção entre o caderno da Sala de Recuperação e o caderno de sua sala de origem. Portanto temos uma página já avançada em seu caderno, pois ele o utiliza para todos os conteúdos relacionados ao aprendizado da língua materna, seja em processo de alfabetização, na Sala de Recuperação, ou nas aulas de Português em sua sala de origem.²⁰

²⁰ Optei, por mais uma vez, preservar a produção original, mesmo que de baixa qualidade, para ser fiel aos traçados e organização do caderno do aluno.

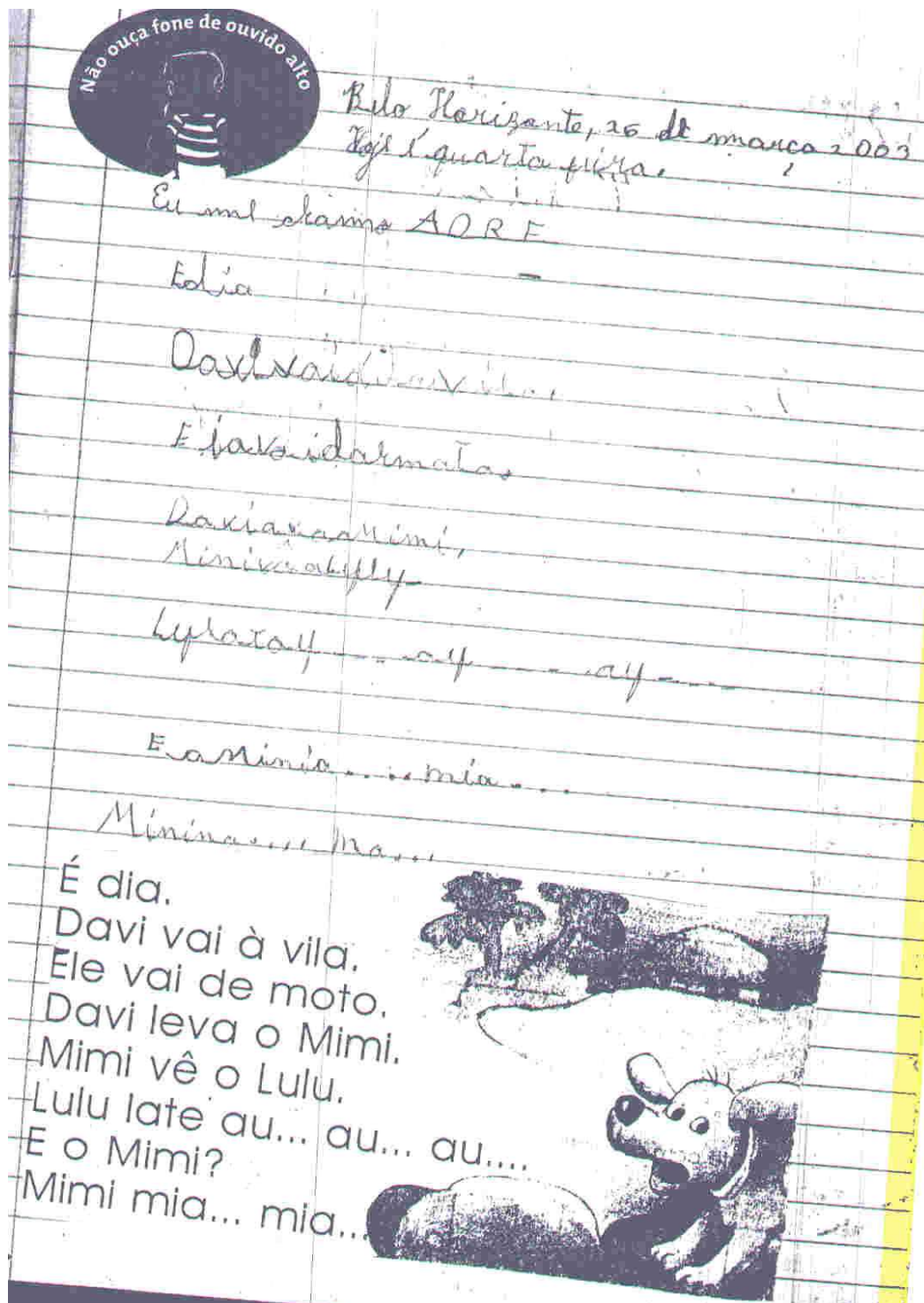


Figura 10 - Caderno do aluno AN., página 41

No livro de alfabetização “No Mundo das Letras”, do qual foi retirada a leitura, a página é colorida, apresenta gravura que faz alusão ao texto e, assim como as

atividades das páginas 66 e 67, analisadas anteriormente, pressupõe um trabalho de compreensão e interpretação do texto, quando traz, no enunciado do exercício inicial, 1 - *Leia e dê um título:*



Figura 11 - No mundo das letras, página 48

A professora propõe uma leitura coletiva porque alguns alunos já anunciaram que terminaram a leitura silenciosa, proposta primeiramente.

A leitura coletiva, em minha avaliação, foi toda descontraída - cada aluno estava lendo em um tempo diferente. Como a professora não leu juntamente com os alunos, era difícil o entendimento das palavras no conjunto.

A segunda leitura, do mesmo texto, a professora conduziu e, por uma terceira vez, ela propôs que os alunos lessem sozinhos, sem o seu acompanhamento e me pediu: *“Toma a leitura de um por um para ver o que você acha!”*

A leitura era do texto que os alunos já haviam lido por três vezes, ou seja, era uma leitura que os alunos já estavam muito familiarizados e alguns haviam até mesmo memorizado o texto.

Como no momento não me ocorreu indagar porquê a professora gostaria de saber qual seria minha avaliação do nível de leitura dos alunos, aproveitei para perguntar a eles próprios o motivo que os levava a freqüentarem a Sala de Recuperação e fiz minhas observações, como reproduzo a seguir.²¹

Os alunos da Sala 1 assim disseram ao lhes perguntar porque estavam freqüentando a Sala de Recuperação:

A aluna T. diz que “tem que melhorar a leitura para passar” [de ano], por isso está na sala de recuperação. Ao ouvir a leitura de T. das sentenças “É dia. Davi vai à vila.” constatei uma leitura de forma silabada: “é..., é..., di, di, di, a ..., d...da..v..., vi, vaaa..., iii..., a ..., v..., vi..., l..., la....”. T. freqüenta a sala de recuperação desde o final do ano anterior.

O aluno S. justificou sua freqüência à sala de recuperação da seguinte forma: *“Porque eu não sei ler”*. De fato, em minhas observações, constatei que S. não reconhece nenhuma letra, está no reforço desde o ano anterior, quando da criação desta sala, no mês de setembro.

P. V.: “Tenho dificuldade pra ler, sempre tive”. Esse aluno apresentou uma leitura silabada e veio para o reforço no fim de 2002, junto com a aluna T.

O aluno R. alegou estar freqüentando a sala de recuperação *“porque eu estou precisando de reforço porque eu não sabe ler, ano passado tinha vindo pra cá*

²¹ Para facilitar o entendimento do leitor, utilizarei aspas (“ ”) para a fala dos alunos a respeito de suas próprias justificativas da freqüência à Sala de Recuperação e, logo em seguida, minhas observações a respeito de cada aluno. Agrupá-los-ei de acordo com sua sala de origem, a saber, a Sala do Porão, da professora M., e a Sala 1, da professora C.

também.” Foi um aluno que apresentou uma leitura silabada, como a maioria dos outros.

Os alunos da Sala do Porão também justificaram sua presença na recuperação assim:

O aluno E.: *“Não estou sabendo ler pra ficar junto com os meninos”* [de sua turma]. Também apresentou, em minha avaliação, uma leitura silabada. Está no reforço desde a criação da Sala de Recuperação, no ano anterior, quando era do 2º ano do Ciclo Básico.

AN. disse que está na sala de recuperação *“pra aprender a ler”*. Como ele próprio percebe, não reconhece nem mesmo as letras de seu nome, está freqüentando esta sala desde seu início, em setembro do ano anterior.

O aluno L. disse que está no reforço *“pra ler, reforçar”*. Percebi que esse aluno apresenta uma boa leitura e está no reforço desde o carnaval, quando a Sala de Recuperação voltou a funcionar. Freqüentou a sala apenas por uma semana. Logo depois a supervisora pedagógica avaliou-o e percebeu que ele não precisava do acompanhamento oferecido na sala. L. retornou para sua sala de origem e lá permaneceu desenvolvendo as atividades propostas para o 3º ano do Ciclo Básico.

M.: *“Para aprender a ler e escrever, se esforçar mais.”* O aluno também apresentou uma leitura silabada, mesmo já tendo feito várias leituras do texto, como já explicitado anteriormente. Também freqüenta esta sala desde o ano anterior.

G. disse que está na sala de recuperação *“para aprender a ler mais um pouquinho”*. Sua leitura não se diferenciou da maioria, apresentando-se silabada. G. está freqüentando a sala desde setembro/2002.

Pode-se constatar, mais uma vez, é que o objetivo da Sala de Recuperação não era recuperar os alunos do 3º ano do Ciclo Básico, mas tinha como propósito a recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, que propiciava atividades de alfabetização, não inseridas em um contexto de letramento. Recebia os alunos que não haviam adquirido as competências, atitudes e habilidades para os 1º e 2º anos do Ciclo Básico, ou seja, aqueles que não estavam alfabetizados, na avaliação das professoras e da supervisora.

Enquanto eu interagia com os alunos, avaliando sua leitura e questionando-os sobre sua permanência na Sala de Recuperação, a professora retirou-se, propiciando um momento em que eu coordenava as atividades até seu retorno.

Após esse momento de “tomar leitura”, a professora retornou à sala sem se preocupar com minha avaliação e prosseguiu normalmente com suas atividades, sem que tivesse solicitado algo de mim.

Professora faz desenhos de algumas figuras, no quadro, para os alunos copiarem e escreverem na frente a palavra correspondente ao desenho, como podemos verificar com a reprodução da página 42 do caderno de AN. As figuras eram um picolé, um sorvete, uma casa, um sino, uma caneca, uma mala, uma laranja e um bule:

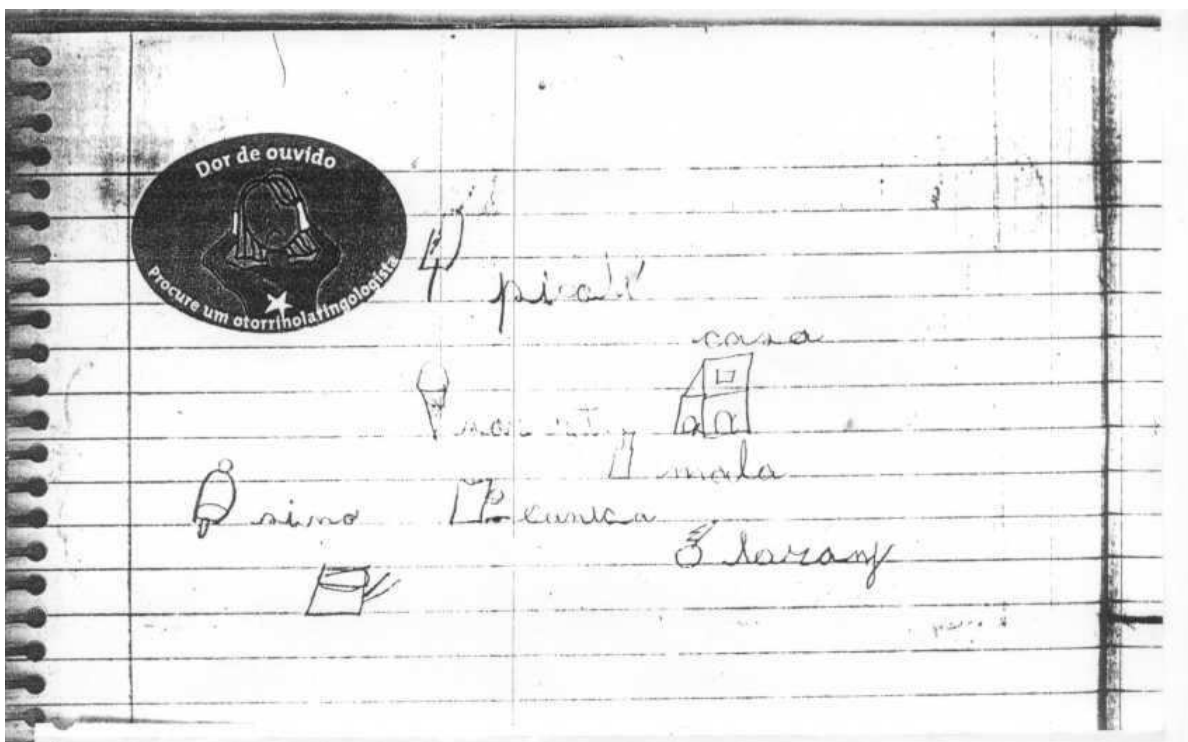


Figura 12 - Caderno do aluno AN. Página 42

Logo às **13:50h**, os alunos da Sala do Porão, que eram a maioria neste dia, deixam a Sala de Recuperação para ir à aula de Educação Física.

A seqüência das atividades, nesta sala, sempre era interrompida pelas aulas de Educação Física. Não existia um só dia na semana em que todos os alunos,

recomendados ao reforço, ficassem presentes todo tempo destinado ao trabalho de recuperação, de 13h às 15:30h, período que antecedia ao recreio.

Cabe então questionar sobre a representação que os alunos tinham da própria sala e de seus objetivos. Não conseguiam desenvolver um ritmo de trabalho estável, pois sempre estavam sendo interrompidos ou pelos horários das aulas de Educação Física, ou por alunos e professores que entravam para retirar livros didáticos (a sala também funcionava como depósito de livros didáticos de todas as disciplinas e séries da escola, porque não havia espaço na biblioteca).

14:05h – Professora escreve nova atividade no quadro em letra cursiva e enfatiza: “São frases para a leitura. Não é pra copiar”.

As frases eram as seguintes:

*O bebê bebeu água de coco.
A cuíca está no baú do Edu.
Duda e Edu são educados.*

(Caderno de Campo B – 26/03/2003)

O aluno S. está copiando porque não sabe ler. Quando a professora percebe, chama-o para a leitura.

O aluno P. V. lê duas vezes cada frase e repete uma terceira.

Nesse momento a professora diz: “Agora é leitura individual!”

P.V. inicia uma leitura silabada das frases que estão escritas no quadro. R. lê um pouco melhor que P.V. L. lê fluentemente e a professora não lhe dá atenção. Professora pula a vez de S., que é um dos alunos que não sabe ler. T. lê com entonação de tédio.

Percebi que, como a professora tinha mandado que os alunos repetissem várias vezes a leitura das mesmas frases, a aluna T. já as havia memorizado, tornando-se monótona a atividade.

E, logo em seguida, a professora propõe que todos leiam juntos novamente.

Seguindo, às **14:15h**, a professora propõe que os alunos copiem as frases do quadro que já foram lidas várias vezes.

Às **14:20h**, como todos os alunos já haviam terminado a cópia, a professora propõe outra atividade.

No entanto, mais uma vez, a professora se ateuve à reprodução de atividades descontextualizadas. Reproduziu apenas a primeira, sem se preocupar com a seqüência apresentada no livro. Essa atividade também foi reproduzida do livro de alfabetização *No Mundo das Letras*, página 33. Eram as seguintes proposições:

2. Copie as letras, na ordem dos números, para formar palavras:

l - o - e - ã
1 4 2 3 _____

i - l - ã - e - t - o
3 1 5 2 4 6 _____

a - l - a - u
1 3 4 2 _____

t - u - a - l
3 2 4 1 _____

l - a - a - i - t
1 5 2 4 3 _____

3 - Ligue cada desenho à palavra correspondente.

lua
titio
lata
teia

4 - Coloque o til (~) onde for necessário.

tao - lua - leao - ali - leite
ala - leitao - telao - latao

Podemos verificar a seguir, a atividade originalmente extraída do livro de alfabetização referido:

2 - Copie as letras, na ordem dos numerais, para formar palavras.

l - o - e - ã
1 4 2 3



i - l - ã - e - t - o
3 1 5 2 4 6

a - l - a - u
1 3 4 2

t - u - a - l
3 2 4 1

l - a - a - i - t
1 2 5 4 3

3 - Ligue cada desenho à palavra correspondente.



lua



titio

lata



teia

4 - Coloque o til (~) onde for necessário.

tão - lua - leao - ali - leite

ala - leitao - telao - latao

Figura 13 - No mundo das Letras, página 33

Às 14:23h, a professora chama atenção de R. por ter inferido que, na pressa de terminar logo o exercício, ele não havia feito a tarefa de acordo com o proposto. Então, pega a folha e apaga tudo, demonstrando estar descontente e fala ríspidamente com o aluno.

Na seqüência “toma leitura” das palavras que foram formadas pela aluna T.

Demonstrando ansiedade e cansaço, a aluna pergunta:

T.: Professora, falta muito para o recreio?

Profª.: Você não tem que se preocupar com o recreio, tem que se preocupar em estudar.

T.: Calma! Eu só estou perguntando!

14:31h - *A professora desfolha um livro de alfabetização; não foi possível identificá-lo. Distribui aleatoriamente uma folha para cada um dos alunos, em seguida solicita que recortem as palavras, colem no caderno e separem em sílabas. Cada aluno recebeu uma folha diferente, não havendo um conjunto de palavras comum a todos os alunos.*

Em vários momentos presenciei esse tipo de atividade; uma vez que esses livros tinham deixado de ser incluídos na análise do PNLD, a professora recuperadora os reaproveitava destacando suas folhas para utilizá-las como atividades de alfabetização.

Vi que o aluno A. não fez o exercício proposto, de acordo com o que lhe foi solicitado, porque não está alfabetizado. Porém, para não ficar sem executar a tarefa, recortou e colou as palavras de modo aleatório, não compreendendo nem mesmo a regra espacial do código escrito, colando palavras invertidas – “de cabeça-para-baixo”. Esboçou, no entanto, uma tentativa de cópia.

O aluno S., outro que também não está alfabetizado, fica alheio à proposta e a professora chama sua atenção.

14:40h - *Novamente a professora pede para T. ler as palavras que recortou da folha do livro de alfabetização, mas a professora não presta atenção a essa leitura, também pede a R. que leia duas palavras que formou.*

Os outros alunos retornam da aula de Educação Física e a professora também distribui as folhas do livro de alfabetização, assim como havia feito anteriormente, com palavras para serem recortadas, copiadas e separadas em sílabas, como os outros estavam fazendo.

15:00h - *Assim, os alunos vão terminando a tarefa e a professora permite que lanchem antes de irem para o recreio.*

Percebe-se que as atividades são variadas e o número de atividades no período de duas horas é grande. São quatro atividades de escrita: cópia da ficha do dia (13:10h), cópia das frases para leitura (14:05h), formar palavras a partir das sílabas numeradas (14:20h), recortar palavras, cola-las e separá-las em sílabas (14:31h); e quatro atividades de leitura: leitura do texto (13:20h), leitura das três frases (14:05h), leitura das palavras formadas (14:20h), leitura das palavras recortadas da folha do livro de alfabetização (14:40h).

Nas atividades de escrita, a ênfase é dada à cópia de palavras e frases e as atividades de leitura são repetitivas, possibilitando a memorização das frases e palavras por alguns alunos.

As atividades são pouco exploradas, porém têm sempre os mesmos objetivos: leitura e escrita voltados para a aquisição da base alfabética.

Seguindo a seqüência do caderno do aluno M., exclusivo para as aulas na Sala de Recuperação, no período de fevereiro a junho de 2003, período este correspondente à primeira etapa do ano letivo, constatei que as atividades iniciaram-se com a identificação de letras, vogais e consoantes sem o uso dessa nomenclatura distintiva; depois passaram a pequenos textos dando ênfase às sílabas das consoantes C, B, P, L, R, S, F, B, nesta seqüência, e seguiram com a identificação das vogais U, O, retomando as sílabas da consoante B, e voltando para a identificação das letras A, E e outras.

Nesse sentido, constatei que as atividades trabalhadas na Sala de Recuperação foram atividades de alfabetização. Retomando a distinção feita por Soares (2003), o foco das atividades foi no processo de alfabetização como a aquisição do código escrito, cujo objeto de conhecimento é a descoberta e automação do sistema alfabético de escrita; não propiciaram um evento de letramento, pois não houve ênfase nas práticas sociais de leitura e escrita.

A ênfase da professora recuperadora foi sempre em “*tomar a leitura*”, ou seja, o principal objetivo era que seus alunos aprendessem a decodificar o sistema de escrita e, para isso, seguiu, literalmente, a proposição de “*tomar leituras*” a todo momento.

6.2 - Atividades pedagógicas na Oficina de Leitura e Escrita.

Assim como desenvolvi com as atividades relativas à Sala de Recuperação na escola pública, também proponho a descrição e análise das atividades desenvolvidas na Oficina de Leitura e Escrita, observadas na escola particular. O objetivo é a tentativa de classificação das atividades pedagógicas em atividades de alfabetização e atividades de alfabetização que propiciam um evento de letramento.

Na escola particular, o encaminhamento dos alunos para as Oficinas de Leitura e Escrita se deu a partir do diagnóstico realizado por todas as professoras de 3º Período, do turno vespertino. Eram quatro professoras que dividiram seus alunos seguindo o critério de níveis conceituais de escrita.

Na sala de 3º Período observada, a maioria dos alunos se encontrava na fase alfabética da escrita (17 alunos), alguns deles silábicos alfabéticos (7 alunos). Os alunos com nível conceitual pré-silábico (2 alunos) e silábico sonoro (1 aluno) eram a minoria.

Neste momento, proponho analisar as atividades da Oficina de Leitura e Escrita destinada aos alunos com nível conceitual de escrita silábico sonoro e pré-silábico.

Na Oficina de Leitura e Escrita, as atividades baseavam-se no reconhecimento de letras, sílabas e palavras e também na escrita de palavras sem modelo, que foi a base do trabalho desenvolvido pela professora na sala de origem, além do trabalho com parlendas, atividades de percepção visual, listas de nomes de animais e jogo da Adedanha.

Podemos perceber que os procedimentos de ensino que possibilitam uma atitude reflexiva diante do objeto de conhecimento como comparação, identificação, escrita e leitura sem modelo, se fazem presentes com maior constância.

O procedimento que permite uma posição reflexiva diante das hipóteses de escrita dos outros - debates e resolução de exercícios em grupo - também foi percebido em algumas atividades, além dos procedimentos que possibilitam a memorização dos atributos convencionais do objeto de conhecimento: cópia, reconhecimento de palavras e jogos de memorização.

Em relação ao procedimento de debates e resolução de exercícios em grupo, Monteiro (2001) afirma, quando da sua análise do livro de alfabetização “Letra Viva”, que

Esse procedimento é explorado em três situações criadas pelos exercícios:
a) Em situações de socialização das produções individuais ou de pequenos grupos (...)
b) Na realização de tarefas em dupla ou em pequenos grupos(...)
c) Em situações de debates ou conversas no coletivo (Monteiro, 2001, p.57-59).

As situações de debates ou conversas no coletivo foram muito exploradas pela professora da Oficina de Leitura e Escrita. Ela sempre iniciava seu trabalho a partir de uma roda feita com todos os alunos, no centro da sala, para introduzir o tema das atividades que havia preparado para aquele dia. O tema era explorado verbalmente e os alunos eram convidados a expressar suas idéias.

“Essas situações têm como objetivos didáticos fazer com que os alunos troquem informações entre eles e que procurem argumentos para explicar suas formas de pensar aos colegas” (Monteiro, 2001, p.59).

Monteiro (2001) faz suas análises a partir de um livro didático. Tentei, portanto, aplicar suas análises no cotidiano escolar, visto que, nesta escola, a referência do trabalho a ser realizado e das atividades a serem propostas não era um livro didático.

No primeiro dia de Oficina, após dois meses de aula, a professora propôs a confecção de crachás. Cada aluno deveria escrever seu primeiro nome em um pedaço de cartolina e fazer um desenho.

Podemos aí identificar os procedimentos de ensino de memorização, que têm por objetivo fixar os atributos convencionais da escrita e o reconhecimento de palavras, o que possibilita a memorização de formas fixas.

No exemplo referido, a escrita do seu próprio nome pressupõe uma memorização da ordem das letras que o compõe e o reconhecimento da escrita desse nome diante dos demais nomes dos colegas.

É comum iniciar as atividades com a escrita dos nomes, assim como também é recorrente nos livros didáticos.

Recorrendo ao manual do professor do livro de alfabetização ALP – Análise, Linguagem e Pensamento, cujo referencial teórico é *“Um trabalho de Linguagem numa proposta sócioconstutivista”*, os exercícios que trabalham com os nomes dos alunos estão inseridos na seção de *“Jogos de análise lingüística”* sob a alegação de que *“por meio do jogo, do fazer, do brincar, do representar, a criança experimenta ‘ir além’, ultrapassa seus próprios limites, adquirindo autonomia na aprendizagem”* (ALP – *Anotações para o professor, 1995, p.13*).

No segundo dia de Oficina, a professora leu o livro de história “O sanduíche de Maricota” na roda inicial, comentou com os alunos e, em seguida, fez um ditado, que consistia de oito nomes de animais, personagens da história lida.

A lista era a seguinte:

- | |
|--------------|
| 1 – GALINHA |
| 2 – BODE |
| 3 – CACHORRO |
| 4 – MACACO |
| 5 – ABELHA |
| 6 – RAPOSA |
| 7 – RATO |
| 8 – GATO |

(Caderno de Campo A – 03/04/2003)

A seguir, reproduzo a escrita do aluno J.V., que freqüentava essa Oficina:

05/04/2003 - OFICINA

1 H A I A

2 B O D I

3 C A S P O

4 M A C A

5 A B L A

6 R A B C

M R A L D

8 H A T O

5 0 6 E M D O U P L A

C A E O

6 F A F A

L J O A O

C A E A

Figura 14 - Material do aluno J.V., da Oficina de Leitura e Escrita, 03/04/2003

Após o ditado, atividade feita individualmente, a professora propôs uma outra atividade: os alunos deveriam assentar-se em duplas, e um ditaria para o outro quatro nomes de animais que haviam sido apresentados na história lida anteriormente, como podemos constatar na escrita do aluno J.V.

Nesses exercícios ditados, seja pela professora ou por outro colega, podemos identificar o procedimento de escrita sem modelo de palavras ou a escrita espontânea.

O procedimento possibilita, ao professor, diagnosticar o estágio de pensamento conceitual em que se encontram seus alunos e, conseqüentemente, obter dados sobre o processo de aprendizagem. Para os alunos, o exercício é importante porque lhes permite formular e reformular suas hipóteses de escrita a partir do conhecimento adquirido previamente. (Monteiro, 2001). E, para a professora, permite a avaliação do nível conceitual de escrita de seus alunos.

A própria professora da Oficina, quando propôs essa atividade, justificou-a dizendo-me que precisava saber quem eram os alunos a ela destinados. Mesmo depois de um processo diagnóstico minucioso e repleto de atividades, a professora insistiu em mais uma atividade diagnóstica que denominou *sondagem*.

Uma atividade muito explorada na Oficina de Leitura e Escrita, e também na sala de origem, foi o trabalho com parlendas. *“Parlendas são versos de cinco ou seis sílabas, recitados para entreter, acalmar ou divertir as crianças”*. Essa definição se encontra nas sugestões de *“Jogos de contato com a linguagem escrita”*, na seção *“Análise do discurso”* do manual do professor do livro ALP (1995, p.26).

A professora da Oficina explorou as parlendas, utilizando diversos procedimentos de ensino. A seguir, reproduzo uma parlenda trabalhada na Oficina da seguinte maneira: inicialmente, a professora a escreveu no quadro e os alunos leram repetidas vezes, juntamente com ela; então, deveriam copiar o texto e, em seguida, sublinhar as palavras destacadas oralmente pela professora. Depois de tudo concluído, ainda deveriam fazer uma ilustração de acordo com o enredo.

Era a seguinte parlenda:

A ZEBRA QUIS PASSEAR MAS A INFELIZ FOI PARA A CAMA TEVE QUE SE DEITAR PORQUE ESTAVA DE PIJAMA”

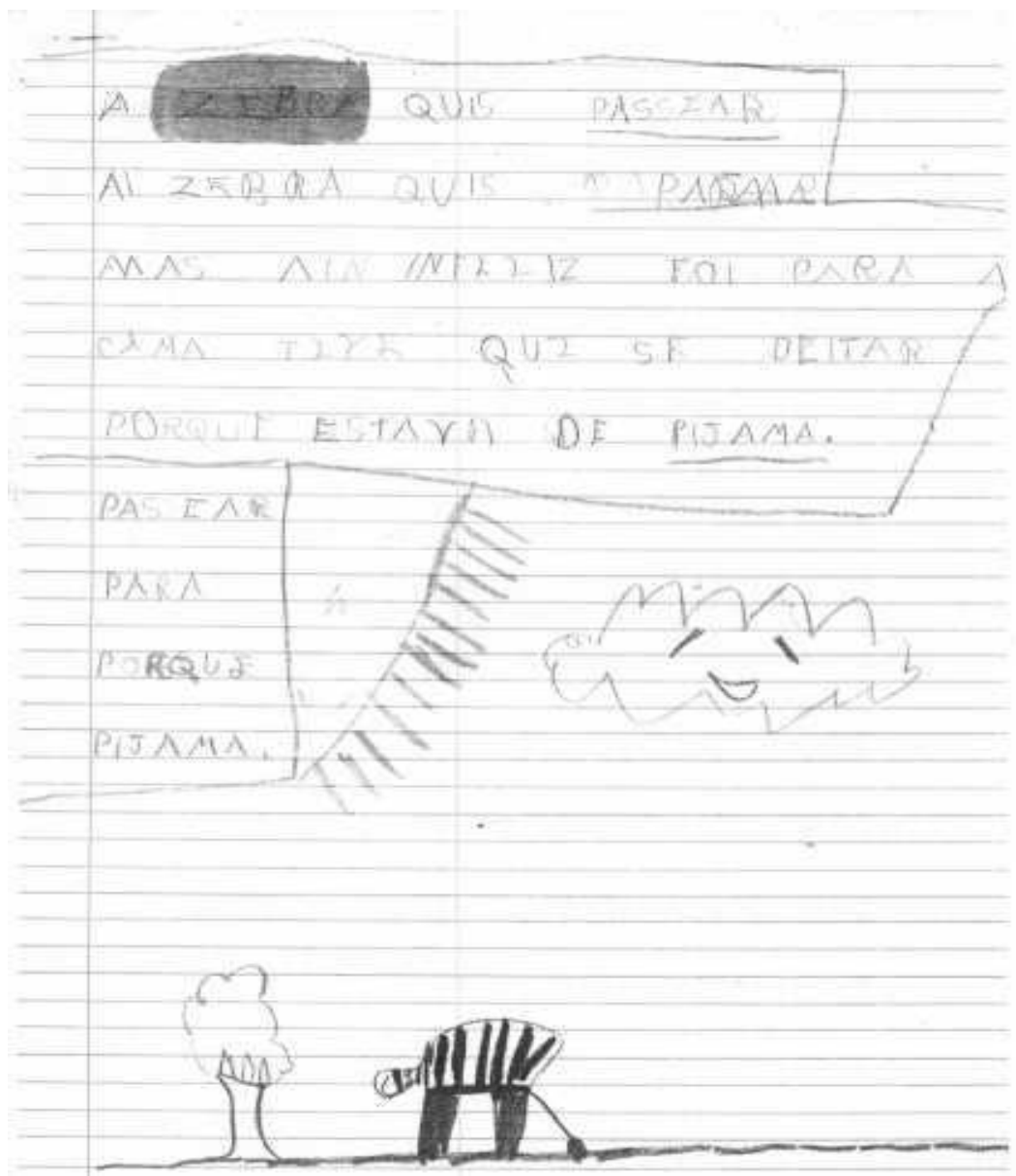


Figura 15 - Material do aluno J.V., da Oficina de Leitura e Escrita

A professora solicitou aos alunos que sublinhassem as palavras: passear – para – porque – pijama. Podemos notar que houve uma preocupação da professora em trabalhar com palavras iniciadas com a consoante P, o que me levou a concluir que o procedimento de ensino de identificação estava sendo propiciado, ainda que a professora não o objetivasse previamente.

Na parlenda apresentada a seguir, a professora repete o mesmo procedimento de ensino de identificação, agora destacando as palavras iniciadas com a consoante D: dei – dois – depois.

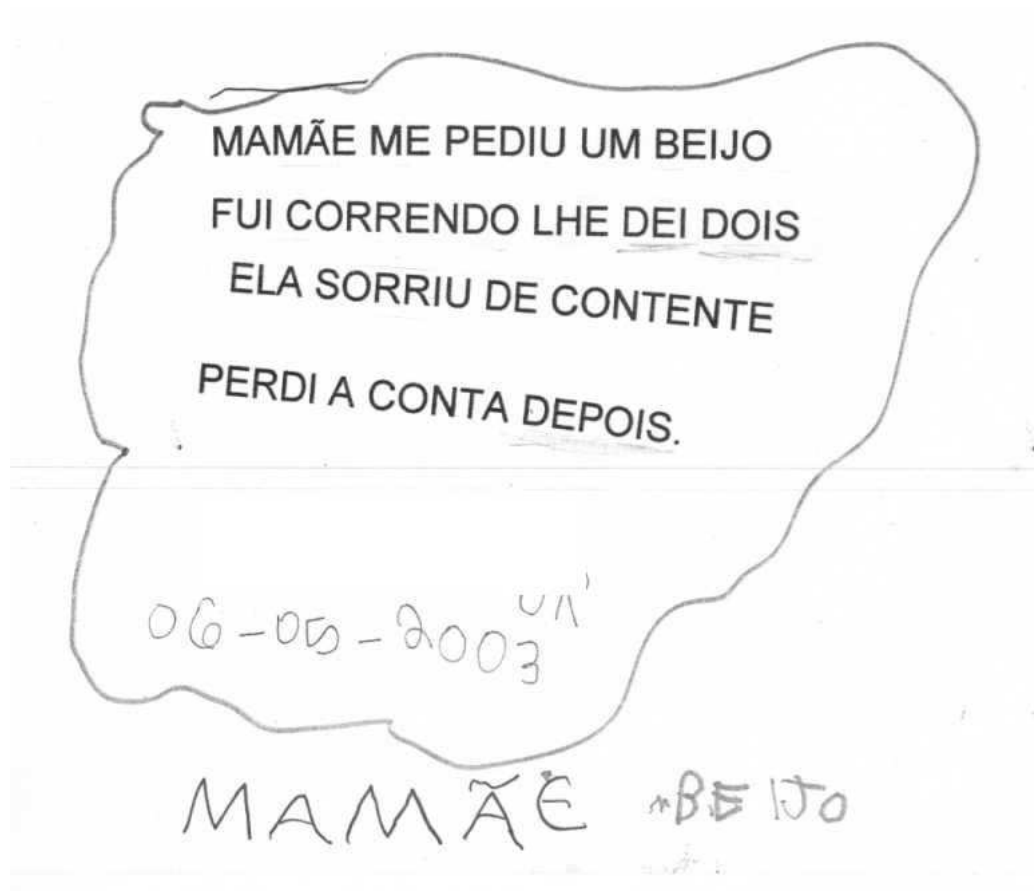


Figura 16 - Material do aluno J.V., da Oficina de Leitura e Escrita, 06/05/2003

Uma outra forma de trabalhar as parlendas foi marcada pela organização das frases após várias leituras e cópia.

Na parlenda a seguir, podemos notar um exercício de organização textual, onde o procedimento de ensino de composição de textos pode ser identificado. Após a apresentação, leitura e cópia, a professora entregou, separadamente, as frases que compunham a parlenda, para que os alunos as ordenassem corretamente.

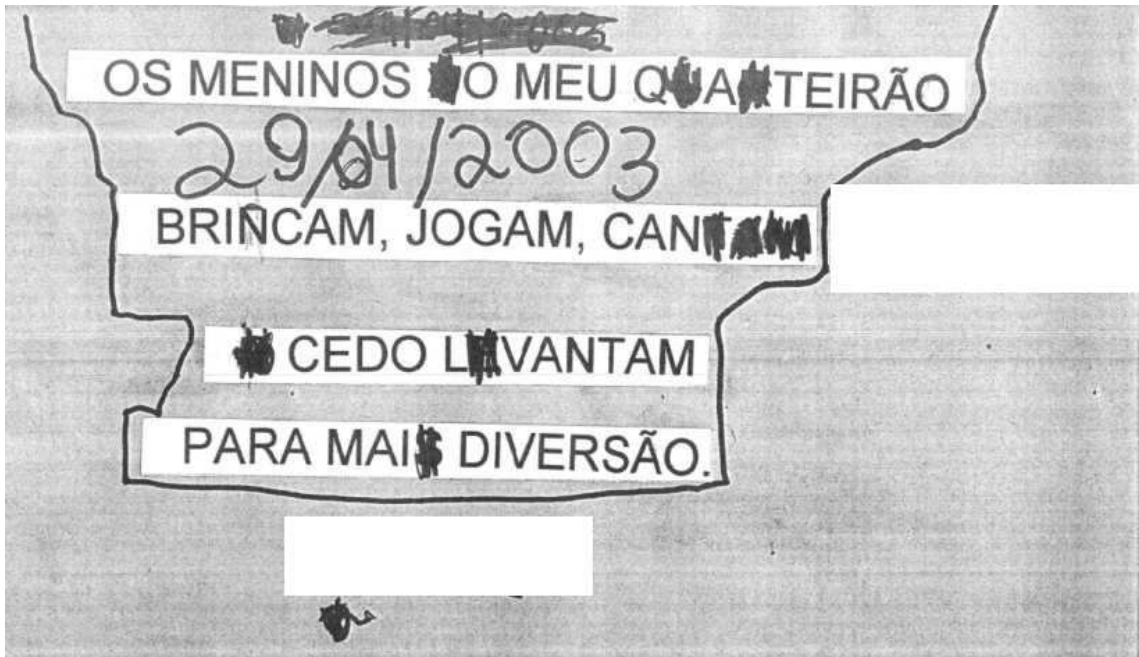
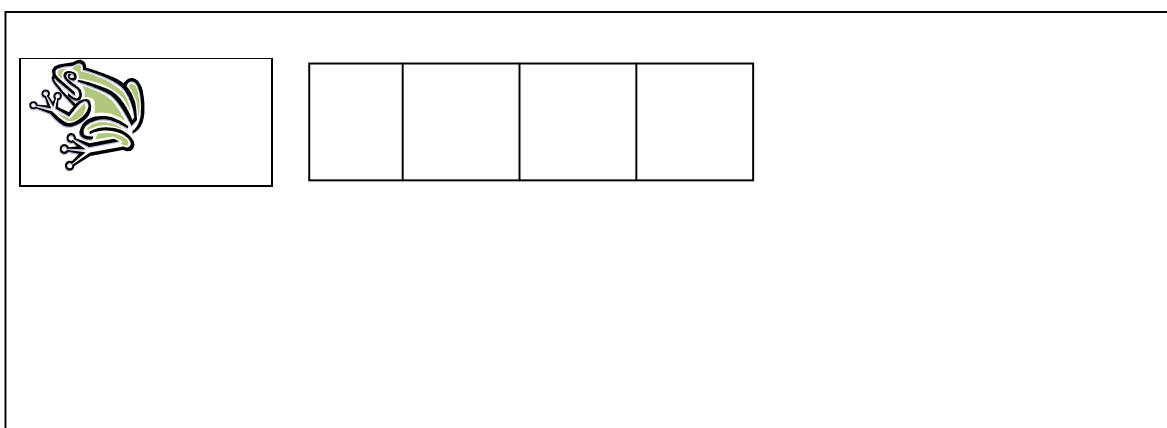


Figura 17 - Material do aluno M. da Oficina de Leitura e Escrita, 29/04/2003

Outro procedimento de ensino bastante explorado na Oficina foi a composição de palavras através do *Alfabetário* ou alfabeto móvel. O *Alfabetário* é uma caixa dividida em 26 quadros correspondentes às letras do alfabeto. Em cada quadro existem várias letras repetidas confeccionadas em quadrados de cartolina: no quadro um, várias letras A, no quadro dois, letras B e assim por diante com todas as letras do alfabeto, incluindo K, W, e Y.

O Jogo era o seguinte: cada criança recebia uma cartela com desenhos diferentes, correspondentes a palavras que deveriam ser compostas com as letras do *Alfabetário*. Foi distribuída uma cartela diferente para cada criança. Algumas cartelas eram do tipo “Cruzadinha” e outras eram apenas com desenhos e os locais determinados para a composição das palavras em linha reta, como no exemplo a seguir:



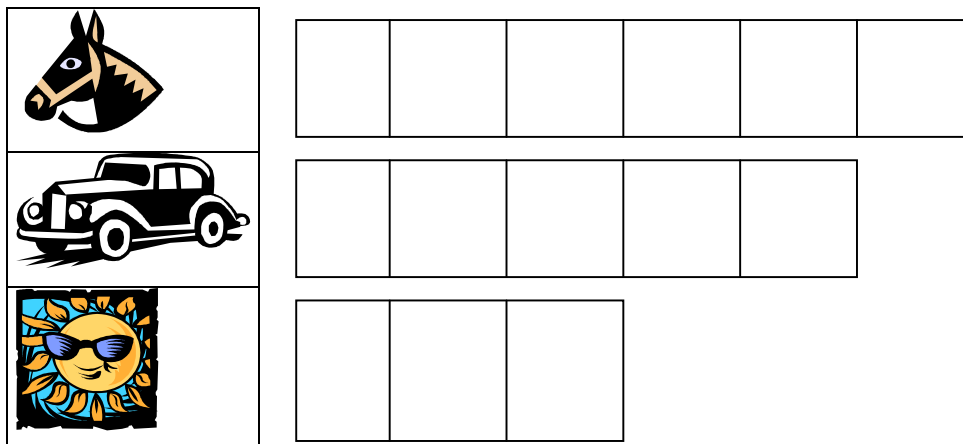


Figura 18 – Exercício para utilização do Alfabetário

Retomando o manual do professor do livro de alfabetização de Glayds Rocha (1999), da Coleção Português, Uma proposta para o letramento, pude verificar que o alfabeto móvel é indicado em várias atividades *“relacionadas à contagem de letras, sílabas e/ou formação de palavras (...)”* (1999, p.10). Ou seja, o alfabeto móvel é indicado para os procedimentos de ensino que ajudam o aluno a se posicionar de modo reflexivo diante do objeto de conhecimento, segundo a classificação de Monteiro (2001), já mencionada anteriormente.

Rocha (1999) aponta atividades em que o professor pode trabalhar a aquisição do sistema ortográfico, tais como: leitura de nomes dos alunos da turma, identificação da letra inicial e letra final do nome do aluno, contagem do número de letras e sílabas de palavras, atividades com o alfabeto, seqüência alfabética, diferentes modos de escrever uma mesma letra ou palavra, distinção entre letras, números e outros símbolos, a relação grafema/fonema.

A seguir, proponho a descrição do dia 10 de abril de 2003, na Oficina de Leitura e Escrita. A escolha deste dia se deu pela atividade proposta e pela descrição mais abrangente, feita por mim, nas anotações no Caderno de Campo A.

Assim como na descrição das atividades da Sala de Recuperação, do dia 26 de março de 2003, na escola pública, proponho descrever as anotações, como foram feitas no Caderno de Campo A.

6.2.1 - Dia 10 de abril de 2003 - de 13:30h às 15h

Às **13:30h** os alunos se encaminham para a sala da Oficina, chegam e vão se organizando em roda como habitualmente fazem. A professora inicia explicando a proposta de trabalho para o dia:

“ Vamos brincar com um jogo de pares! Vou distribuir duas cartelas com o nome e a figura de animais para cada aluno. Depois vamos começar....”.

As cartelas não eram do mesmo animal. A figura era de um animal e o nome de outro.

A professora distribui as cartelas e continua:

“Agora vou escolher um aluno para mostrar, no centro da roda, a sua cartela; quem tiver o mesmo animal, na cartela de figura ou de escrita, também deve colocar no centro e assim vamos fazer com todos”.

À medida que vão saindo os nomes dos animais, a professora os registra no quadro, perfazendo um total de 22 palavras.

Eram as seguintes, assim dispostas no quadro:

SAPO	CACHORRO	TARTARUGA
MACACO	GATO	PATO
LEÃO	BORBOLETA	
RATO	QUATI	
GIRAFÁ	ABELHA	
COELHO	PORCO	
BALEIA	PEIXE	
FORMIGA	XEXÉU	
COBRA	VACA	
GALINHA	PAPAGAIO	

(Caderno de Campo A – 10/04/2003)

Percebi que a atividade foi muito longa, pois eram muitos os pares de animais, 22, e o grupo de crianças era grande, 24 alunos, nesta Oficina. Sendo crianças de 6 anos de idade, elas se dispersam com muita facilidade, o que foi confirmado pela fala da supervisora que passou pela sala: “Ela [se referindo à professora] está aflita com seus alunos e com razão, pois neste grupo estão as crianças que não têm muita

concentração; ainda com a ajudante nova, não está dando conta das crianças” (Fala da Supervisora).

Continuando a atividade, a professora pede ajuda a um aluno para entregar uma cartela para que cada um lesse o nome que estava escrito, sem a gravura. A professora orienta:

“É para ler baixinho para o colega que está do lado”.

A professora se aproxima, individualmente, de cada aluno, pedindo que leiam a cartela para ela. Nesta atividade, podemos dizer que a professora “toma leitura” de seus alunos.

É um exercício que demanda leitura, identificação e comparação entre as palavras e as figuras. Sendo assim, verificamos a presença do procedimento de ensino de identificação. No exercício referido, a ênfase é na palavra, no nome dos animais.

Às 14:15h a professora propõe que os alunos sentem-se nas mesas, organiza-os em grupos de quatro e apresenta a nova atividade: Bingo de Letras. Ela sorteia, fala e mostra a letra e os alunos devem olhar e marcar em suas cartelas.

É uma atividade de identificação de letras que, assim como a anterior, o Jogo dos Pares, apresenta o procedimento de identificação.

As duas atividades propostas neste dia são de reconhecimento de palavras e letras. São o que poderíamos classificar como atividades de alfabetização, onde se prioriza a aquisição da base alfabética. Porém, durante a primeira, a professora apoiou a atividade de escrita, escrevendo as palavras, que eram apresentadas pelos alunos, no quadro negro, o que vem a reforçar a escrita e reconhecimento das letras, sílabas e palavras.

Num segundo momento, a professora “toma leitura” das palavras que já haviam sido faladas e identificadas na roda e escritas no quadro. Esse tomar leitura aproxima-se muito das atividades desenvolvidas na Sala de Recuperação, na escola pública, com a diferença do tipo de texto. Na Sala de Recuperação eram textos simples, descontextualizados do conteúdo explorado na sala, na Oficina de Leitura e Escrita, eram parlendas, listas de objetos e animais, contextualizadas.

A atividade posterior, O Bingo de Letras, tinha como objetivo a identificação das letras do alfabeto; era também considerada como de alfabetização porque visava a aquisição da base alfabética.

Notei que, no período de uma hora e meia, foram propostas duas atividades: a roda com o Jogo dos Pares (13:30h) e o Bingo de Letras (14:15h).

Dispondo de uma hora e meia, meia hora a menos em relação ao dia descrito na escola pública, a professora desenvolveu duas atividades, ambas exploradas verbalmente antes de sua execução.

É importante ressaltar que o tempo destinado às Oficinas é menor do que o tempo da Sala de Recuperação, na escola pública. As Oficinas de Leitura e Escrita aconteciam duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, de 13:30h às 15:00h, totalizando um período de três horas semanais. A Sala de Recuperação funcionava diariamente, no período de 13h às 15:30h, perfazendo um total de doze horas e meia por semana.

Considerando que, semanalmente, os alunos têm, em média, vinte e duas horas e meia de aula dentro da escola pública, aqueles com dificuldades de aprendizagem na alfabetização, deveriam passar 55,5% de seu tempo na Sala de Recuperação, enquanto os alunos na escola particular passavam 13,3% de seu tempo escolar semanal na Oficina de Leitura e Escrita.

Porém, e ainda na escola pública, esse tempo destinado à Sala de Recuperação não era cumprido integralmente tendo em vista a aula especializada de Educação Física, duas vezes por semana. Alunos da Sala do Porão e da Sala 1, as respectivas salas de origem dos alunos que freqüentavam a Sala de Recuperação, se ausentavam por um período de 50 minutos nos dois dias determinados para a aula especializada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação das escolas, a descrição dos diagnósticos e encaminhamentos dados aos alunos com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, a

descrição e análise de algumas atividades desenvolvidas nas salas de reforço permitiu identificar a existência de diferenças e semelhanças significantes entre as duas realidades pesquisadas – a escola pública e a escola particular - que merecem ser apontadas.

O sistema de organização da escolarização difere: na escola pública, a divisão é em ciclos; na particular, a organização é em séries.

Como já visto na seção na qual discuto a implementação do sistema de escolarização em Ciclos, essa forma de organizar o ensino permitiu uma nova visão da aquisição inicial da língua escrita - a alfabetização, uma visão mais ampla e processual.

Tal fato não quer dizer que o sistema de escolarização, quando organizado em séries, não se preocupa com a amplitude do processo de alfabetização, mas é mais linear e, em alguns casos, ocorre uma determinação pragmática do conteúdo a ser aprendido.

A diferença de idade em relação ao início da alfabetização é marcante entre as duas escolas. Na escola particular o processo se inicia aos 4 anos, no 1º Período da Educação Infantil. Na escola pública, se iniciava, até o momento da pesquisa, aos 7 anos, no 1º ano do Ciclo Básico.

Essa defasagem da escola pública em relação à escola particular tende a diminuir, visto que, com a nova proposta apresentada no final do ano de 2003, para a rede pública estadual, em Minas Gerais, o processo de escolarização se iniciaria, a partir de 2004, aos 6 anos com o Ciclo Inicial de alfabetização aumentando o Ensino Fundamental para 9 anos.

A visão do ano ou série como um todo, pode ser apontada como uma semelhança em ambas escolas. Tanto nas três classes de 3º ano do Ciclo Básico quanto nas quatro de 3º Período, foram feitas tentativas de agrupar todos os alunos das diversas classes do mesmo ano ou série, de acordo com suas dificuldades.

As ações/atividades de diagnósticos desenvolvidas em ambas escolas iniciaram-se no ano anterior, no momento da matrícula que propicia a enturmação. Ao início do ano letivo, o diagnóstico, na escola pública, baseou-se na leitura e, na escola particular, a ênfase foi na escrita.

Soares (1998:48) afirma que tanto ler como escrever é *“um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum”*.

Leitura e escrita são dois lados de uma mesma moeda, dois processos distintos, porém inseparáveis no processo de aquisição da língua escrita.

Existem habilidades específicas para cada um dos processos – ler e escrever – porém, tanto a alfabetização como o letramento propiciam um amplo aprendizado do código escrito. Nesse sentido ler e escrever é:

Perceber sensorialmente as formas e as estruturas totais; saber ver (orientar-se espacialmente) nas direções, movimentos e lateralidade; saber ouvir (orientar-se temporalmente) na frequência, no ritmo e na melodia; conhecer o sentido que está percebendo (a linguagem) das palavras, suas relações e seu simbolismo; conectar-se com o todo (esquema corporal) na situação total, na motricidade e na adequação de suas reações (Moreira, Maria Carmem Schettino. mimeo., 1993).

A síntese apresentada por Moreira (1993) mostra que ler e escrever são atividades que ocorrem simultaneamente, em um processo global, que envolve muitas ações, como se orientar no tempo e no espaço e perceber a noção de seu corpo na execução dos movimentos motores.

A escola pública deu ênfase à leitura e a escola particular à escrita, mas em ambas o objetivo do diagnóstico era o mesmo: investigar o nível de leitura e escrita dos alunos para agrupá-los de acordo com suas dificuldades.

Embora as estratégias de diagnósticos difiram de uma escola para outra, os encaminhamentos são semelhantes e, em ambos casos, parecem não terem sido suficientes para solucionar o problema da dificuldade de aprendizagem na alfabetização até o final da primeira etapa do ano letivo.

Seja na Sala de Recuperação ou na Oficina de Leitura e Escrita, o que pude assistir foi a uma segregação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, o que parece não ter sido produtivo, segundo a avaliação das próprias professoras em conjunto com suas respectivas supervisoras e orientadoras.

A supervisora da escola pública, em sua fala reproduzida a seguir, em relação aos alunos que freqüentaram a Sala de Recuperação, deixa transparecer uma maior preocupação com o desempenho global de cada aluno, individualmente:

As professoras não viram progresso das crianças porque elas não os acompanharam desde o ano anterior. Eu vejo que as crianças melhoraram, estão mais rápidas para copiar e já sabem assinar seu nome. Antes não sabiam nada. As professoras não vêem o progresso porque as crianças não conseguem acompanhar a 3ª série mas elas melhoraram em seu desempenho pessoal. (Caderno de Campo B – 24/06/2003)

A professora C., da Sala 1, dessa mesma escola, apresentou uma solução: manter as crianças na sala de origem com atividades diferenciadas, como ela própria já havia feito no ano anterior. Em suas próprias palavras:

A. [se referindo a um aluno] foi meu ano passado e está repetindo a 3ª série. Chegou na escola e eu o alfabetizei na 3ª série. Como tinha só ele não alfabetizado, fiz atividades diferenciadas e consegui alfabetiza-lo. Mas, neste ano, com cinco alunos que não lêem fica muito difícil fazer um trabalho diferenciado (Caderno de Campo B – 31/03/2003).

A professora C., inclusive por experiência própria, sabe que existem práticas pedagógicas bem sucedidas, mas alega uma impossibilidade de trabalho diante do aumento da demanda. Ainda considera cinco alunos como não alfabetizados; no entanto pude observar na Sala de Recuperação que, dos 4 alunos que indicou, apenas um não sabia nem mesmo reproduzir seu nome.

Quando essa mesma professora faz alusão a *cinco alunos que não lêem*, está incluindo em seu discurso o aluno que ela mesma se orgulha de ter alfabetizado no ano anterior, e que permaneceu em sua sala, ou seja, foi retido no 3º ano do Ciclo Básico.

Na escola particular, a Oficina foi extinta ao término da primeira etapa do ano letivo, após uma avaliação conjunta da supervisora e das professoras envolvidas. E, na escola pública, a Sala de Recuperação parou de funcionar devido à paralização dos professores; quando a paralização terminou, a sala não foi reativada por falta de professor disponível para tal função.

Ainda que não tenha sido o objetivo deste trabalho acompanhar, em suas salas de origem, os alunos diagnosticados e encaminhados às salas de reforço, não poderia deixar de apontar algumas observações feitas nas salas de origem.

A análise das atividades observadas, tanto nas salas de reforço quanto nas salas de origem, levou-me a refletir sobre a *(con) fusão* dos termos alfabetização e letramento.

É interessante notar que existem muitos momentos de *confusão e poucos de fusão*. Alfabetizar letrando, que caracteriza a fusão dos dois conceitos, pode ser percebido nas atividades desenvolvidas pela professora M.M., na sala do 3º Período, na escola particular.

As atividades propostas nas salas de reforço se atinham, na maioria das vezes, à alfabetização, às atividades de aquisição da base alfabética. Pude perceber, no entanto, uma tentativa de trabalhar, na Oficina de Leitura e Escrita, na proposta de letramento, fato que não percebi na Sala de Recuperação.

Sabendo-se que as intenções da escola/professores são de aperfeiçoar o sistema de ensino e de torná-lo cada vez mais acessível, percebe-se que práticas de letramento e de alfabetização, quando trabalhadas concomitantemente, possibilitam o sucesso dos alunos considerando suas características sociais, culturais, econômicas e cognitivas proporcionando um melhor aproveitamento pedagógico.

A proposta desta pesquisa, em descrever e analisar os processos de diagnóstico e encaminhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, acabou por revelar que, se os conceitos de alfabetização e letramento estiverem bem definidos e compreendidos pela escola/professores, a aplicação prática dos mesmos será sua fusão através de atividades de alfabetização que propiciem o letramento, e de eventos de letramento que propiciem a aquisição do código escrito.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, Marisley. *“Todas as letras – alfabetização”*. São Paulo, SP: Atual, 1996.
- BETTELHEIM, Bruno. Educação e princípio da realidade. In: BETTELHEIM, Bruno. *Sobrevivência*. São Paulo, SP: Artes Médicas, 1989. p.123-135.
- BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação, Portugal, Pt: Porto Editora LTD, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL, *Lei n°9394/96* (1996). Estabelece as diretrizes e bases para a Educação.
- _____, Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa e Alfabetização*, 2004.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *Psicologia da Aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.
- CARON, Mônica Filomena. *As relações da escola com a sociedade nos processos de diagnosticar/avaliar*. 2000. f.145. (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.
- CARRAHER, Teresinha Nunes. Alfabetização e Pobreza: três faces do problema, In: KRAMER, Sônia (Org.). *Alfabetização: Dilemas da Prática*. Rio de Janeiro, RJ: Dois Pontos, 1986.
- CARVALHO, Mauro Giffoni. *Os bons e os maus: interação verbal e rendimento escolar: do discurso à prática*. 1993. f.269.(Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

CARVALHO, Regina e ANDERSON, Vera Regina. *Grande Aventura: Alfabetização*. São Paulo, SP: FTD, 1998.

CÓCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antônio. *ALP – Análise, Linguagem e Pensamento*. São Paulo, SP: FTD, 1995.

CORCUFF, Philippe. *As Novas Sociologias: construções da realidade social*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

COSTA, Doris Anita Freire. *Diferença não é deficiência: em questão a patologização do fracasso escolar*. 1987. f.195. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.

COX, Maria Inês Pagliarini & ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

DOLLE, Jean-Marie. *Essas crianças que não aprendem: diagnósticos e terapias cognitivas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *Para compreender Piaget*. Rio de Janeiro, RJ: Agir, 2000.

ERICKSON, Frederick and Schultz, Jeffrey When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: GREEN, Judith and WALAT, Cynthia (Eds.). *Ethnography and Language in educational settings*. Norwood, New Jersey: Ablex corporation, 1981, p.147-160.

ERICKSON, Frederick. Prefácio in: *Cenas de sala de aula*. COX, Maria Inês Pagliarini & ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de.(Orgs). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p.9-17.

FERNANDES, Cláudia e FRANCO, Creso. Séries ou Ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? in: FRANCO, Creso (org.). *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.55-68.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1985.

FRANCO, Creso. Ciclos e Letramento na Fase Inicial do Ensino Fundamental. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação: ANPED*: nº25; jan./fev./mar../abr./, 2004. p.30-38.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. *Chico Bento na escola: um confronto entre o processo de produção de “maus” e de “bons” alunos e suas representações*. 1993. f.262 (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Os caminhos da Língua Portuguesa, 3ª série*. São Paulo, SP: Atual, 1995.

GRIFFO, Clenice. *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz*. 1994. f.100 (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, SP: Ática, 1987.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. É importante alfabetizar na pré-escola? *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, SP, Vol. 7, Nº1, p.27-41, junho, 1981 .

MAINARDES, Jefferson. A Organização da Escolaridade em Ciclos: ainda um desafio para os Sistemas de Ensino. in: FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.35-54.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Educação. *Resolução n° 6806/91*, de 29 de janeiro de 1991. Reconhece a validade e decide pela continuidade do ciclo básico de alfabetização nas escolas da rede estadual de ensino. Secretaria Estadual de Educação. Belo Horizonte, MG.

_____. Secretaria de Educação. *Resolução SEE n° 12/99* de 26 de janeiro de 1999. Delega às escolas públicas da rede estadual a competência para definir a forma de organização do ensino fundamental e dá outras providências. Secretaria Estadual de Educação. Belo Horizonte, MG.

_____. *Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*. Congresso Estadual de Alfabetização. Ceale, Belo Horizonte, 2003.

MONTEIRO, Sara Mourão. *Exercícios para compreender o sistema de escrita: O caso "Letra Viva"*. 2001. f.108 (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MOREIRA, Maria Carmen Schettino. *Ler e escrever é*: Departamento de Psicologia da PUC/MG. Disciplina: PEPA II. Belo Horizonte, MG: mimeo. 1993.

MOYSÉS Maria Aparecida Affonso & COLLARES Cecília Azevedo Lima. A História não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*. nº 28, Campinas, SP: Papyrus, 1992. p.31-47.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras. Fapesp, 2001.

PAVLOV, Ivan Petrovich. Reflexos condicionados : inibição. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1972.

PERRENOUD, Philippe. *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: RS, Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas: Problema Central do Desenvolvimento*. Ciências da Educação. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1976.

_____. A Epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel. *A Representação do espaço na criança*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul Ltda, 1993.

REGO, Lúcia Lins Browne. *Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo, SP: FTD, 1995.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo, SP: Global, 2003.

ROCHA, Glayds. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro de alfabetização. Ensino fundamental. São Paulo, SP: Moderna, 1999.

SOARES, Magda B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, nº52. São Paulo, fevereiro, 1985. p.19-24.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

_____. Novas Práticas de leitura e escrita: Leitura na cibercultura. In: *Revista Educação e Sociedade*, V. 23, nº 81. Dossiê Letramento. Campinas, SP: dezembro, 2002. p.26-37.

_____. Letramento e Escolarização in: Ribeiro, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo, SP: Global, 2003. P.89-113.

_____. *Letramento e alfabetização: As muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*: ANPED: nº25; jan./fev./mar../abr./, 2004. p.05-17 .

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, nº 29, fevereiro, 2004.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever*. Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo, SP: Editora Ática, 1994.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

VIDIGAL, Maria Helena de Souza. *No mundo das letras*. Belo Horizonte, MG: Editora Dimensão, 1993.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. *Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992.

NOTÍCIAS DE 2004

*“Eu já estou com o pé na estrada
Qualquer dia a gente se vê
Sei que nada será como antes, amanhã
Que notícias me dão dos amigos?”*

Que notícias me dão de você? (...)

(Nada será como antes, Milton Nascimento e Ronaldo Bastos)

Para compreender como os alunos com dificuldade de aprendizagem no processo de alfabetização foram diagnosticados e encaminhados às salas de reforço, seja na escola pública ou na particular, fiz um resgate de suas histórias escolares progressas, desde a matrícula e enturmação, iniciada no final ano anterior, 2002.

Investiguei e acompanhei todas as atividades/ações do corpo técnico escolar durante o 1º semestre do ano de 2003, dando ênfase às atividades relacionadas à primeira etapa do ano letivo.

Agora, em 2004, gostaria de noticiar o destino daqueles alunos e professores que acabaram por se tornar foco de minhas observações.

Na escola pública, dos 11 alunos que freqüentaram a Sala de Recuperação, o aluno G., que teve uma rápida passagem pela sala, e a aluna M., que teve algumas de suas atividades pedagógicas reproduzidas no presente trabalho, saíram da escola no fim de 2003.

Os quatro alunos da Sala 1 e o aluno M., da Sala do Porão, que também teve algumas de suas atividades reproduzidas, seguiram para o 1º ano do Ciclo Intermediário.

O aluno E. e a aluna A.C., ambos da Sala do Porão, foram retidos no último ano do Ciclo Básico e não permaneceram com a professora do ano anterior. A.C. tem aulas particulares com sua própria professora, uma hora antes do horário de aula regular, do turno vespertino. Foi uma iniciativa da professora e permitirá a presença do aluno E. às aulas com a condição de ele se envolver e se comprometer com o trabalho de reforço.

O aluno AN., também da Sala do Porão, que não havia vencido as etapas iniciais da aquisição da língua escrita, hoje freqüenta as aulas do 1º ano do Ciclo Básico, na tentativa de recuperar, ou melhor, de reiniciar seu processo de alfabetização em uma turma a isso destinada.

A professora da Sala 1, professora C., não trabalha mais na escola e a professora M., da Sala do Porão, continua nesta sala mas, segundo ela, com a melhor turma de 3º ano do Ciclo Básico, ao contrário do que ocorreu no ano anterior.

Sendo assim, dos dez alunos que freqüentavam a Sala de Recuperação, na escola pública, dois saíram da escola, cinco foram aprovados para o 1º ano do Ciclo

Intermediário, dois foram retidos no 3º ano do Ciclo Básico e um retornou ao 1º ano do Ciclo Básico.

Na escola particular, toda a turma da professora M.M. seguiu para a 1ª série do Ensino Fundamental. Não houve separação dos alunos, todos seguiram juntos para uma mesma turma de 1ª série, incluindo aqueles que freqüentaram a Oficina de Leitura e Escrita para os alunos com nível conceitual de escrita pré-silábico e silábico sonoro.

A professora M.M. continua com uma turma de alfabetização, de 3º Período e com seu curso de pós graduação em Educação Infantil.

ANEXOS

ANEXO 1

COMPETÊNCIAS, ATITUDES E HABILIDADES QUE DEVEM SER CONQUISTADAS NO CICLO BÁSICO

Referência: Parâmetros Nacionais Curriculares

1º ANO DO CICLO BÁSICO

ALFABETIZAÇÃO:

- Reconhecer as letras, sílabas e palavras.
- Ler frases dentro de pequenos textos.
- Comunicar-se oralmente.
- Ordenar e explicar idéias de forma lógica.
- Escrever palavras, frases e pequenos textos.

MATEMÁTICA:

- Conhecer conjuntos.
- Ler e escrever números até 100.
- Operações de adição e subtração com resultados até 19.
- Resolver problemas com resultados de operações até 19.

CIÊNCIAS:

- Conhecer o próprio corpo.
- Desenvolver hábitos de higiene.
- Compreender a importância da preservação do ambiente para viver com qualidade de vida.

HISTÓRIA/ GEOGRAFIA:

- Conhecer a si mesmo e o espaço em volta (casa, escola).

2º ANO DO CICLO BÁSICO

LÍNGUA PORTUGUESA

- Ler e interpretar pequenos textos.
- Reconhecer diferentes tipos de textos.
- Saber expressar-se e transmitir recados.
- Produzir textos com princípio, meio e fim.
- Utilizar os conhecimentos no dia-a-dia.

MATEMÁTICA

- Efetuar as 4 operações (adição e subtração com reagrupamento, fatos da multiplicação e divisão).
- Resolver problemas envolvendo até 2 operações.
- Conhecer o sistema decimal até a 3ª ordem.
- Consultar o relógio.



- Ter noção de medidas de massa, comprimento e capacidade.
- Fazer cálculo mental.
- Conhecer e escrever números até 1000.

CIÊNCIAS

- Reconhecer a importância da natureza e de sua preservação.

HISTÓRIA/ GEOGRAFIA

- Conhecer a casa e a escola.

3º ANO DO CICLO BÁSICO

LÍNGUA PORTUGUESA

- Ler fluentemente.
- Interpretar textos pequenos e médios.
- Produzir textos com princípio, meio e fim.
- Acentuar e escrever palavras corretamente.
- Comunicar-se oralmente e por escrito.
- Desenvolver interesse pela literatura.

MATEMÁTICA:

- Efetuar as 4 operações e resolver problemas envolvendo-as.
- Fazer cálculo mental.
- Conhecer o sistema decimal até a 4ª ordem.
- Conhecer algarismos romanos.
- Conhecer medidas de tempo, massa, capacidade e comprimento.
- Ter noção de fração e de geometria.

HISTÓRIA/ GEOGRAFIA

- Conhecer a rua, o bairro e a cidade.

CIÊNCIAS

- Conhecer os recursos naturais do município.
- Compreender a importância da preservação do ambiente para viver com qualidade de vida.



Leitura

Como o homem começou a falar?

Ruth Rocha

Você já pensou como é importante saber falar?

Falando, a gente pode explicar o que quer, o que pensa, o que sente.

Muitos, muitos anos atrás, o bicho que foi o **antepassado** do homem não falava. Ele se comunicava, como os outros bichos, por gestos, por berros, por **grunhidos**.

Não se sabe bem quando, onde ou como, esse bicho começou a se modificar.

E pouco a pouco foi se tornando um animal diferente.

Uma das coisas mais importantes que aconteceram com ele foi aprender a falar.

O que será que as pessoas falaram primeiro?

Será que foram as palavras de queixa ou dor, como “Ai” e “Ui”?

Ou será que foram exclamações de medo, para chamar a atenção dos outros, num momento de perigo, como “Socorro!”?

Será que as pessoas começaram a imitar o som das coisas, como alguns índios americanos que até hoje chamam o coração de “tum-tum”?

Ou, ainda, será que as pessoas começaram a falar imitando os bichos, como as crianças pequenas, que chamam os cachorros de “au-au” e os passarinhos de “piu-piu”?



Nós nunca vamos saber disso com certeza, mas podemos afirmar que essa invenção foi um grande sucesso...

Algumas dessas línguas são faladas por poucas pessoas, como entre as tribos da Amazônia, por exemplo.

Outras são faladas por muitas pessoas.

As línguas mais faladas no mundo são o chinês, o inglês, o hindi, o russo, o espanhol, o japonês, o alemão, o indonésio, o português e o francês.

Cada uma dessas línguas é falada por mais de cinquenta milhões de pessoas.

Mas se tirarmos dessa lista o chinês, o japonês e o indonésio, todas as outras começaram juntas, eram uma língua só.

Essa língua, que foi batizada de indo-europeu, surgiu no centro da Europa há vinte e cinco mil anos!

A gente sabe disso porque nessas línguas há muitas palavras e muitos sons parecidos.

Veja a palavra “mãe”.

Em inglês se diz *mother*, em alemão *mutter*, em latim *mater*, em espanhol *madre*, em português *mãe*, em russo *mat*, em hindi *matar*.

(O livro *das línguas*. São Paulo: Melhoramentos, 1997.)

Dóris gosta muito dos livros da Ruth Rocha. Que tal você também ler *O livro das línguas*?



Ol! Interpretação do texto

— ■ — ■ Vamos conversar! — ■ — ■

1. Você já viu uma criança, bem pequenininha, começando a falar? Como é?
2. Como os adultos fazem para ensinar uma criança a falar?

OI AMIGO(A)!

EU SOU O CHICO BENTO.
GOSTO DE NADAR NO RIO, PESCAR,
APRENDER COISAS NOVAS,
CHUPAR LARANJA NO PÉ.
E VOCÊ?
QUERO LHE CONHECER.



1) MEU NOME COMPLETO: _____

2) TENHO _____ ANOS.

3) FAÇO ANIVERSÁRIO: _____

A ROSINHA É
MINHA AMIGA.
OI ROSINHA!



4) ESCREVA OS NOMES DE TRÊS AMIGOS SEUS.

5) DESENHE VOCÊ COM SEUS AMIGOS. CAPRICHE! NÃO SE
ESQUEÇA DO COLORIDO.

6) VEJA OS AMIGOS DO CHICO BENTO:

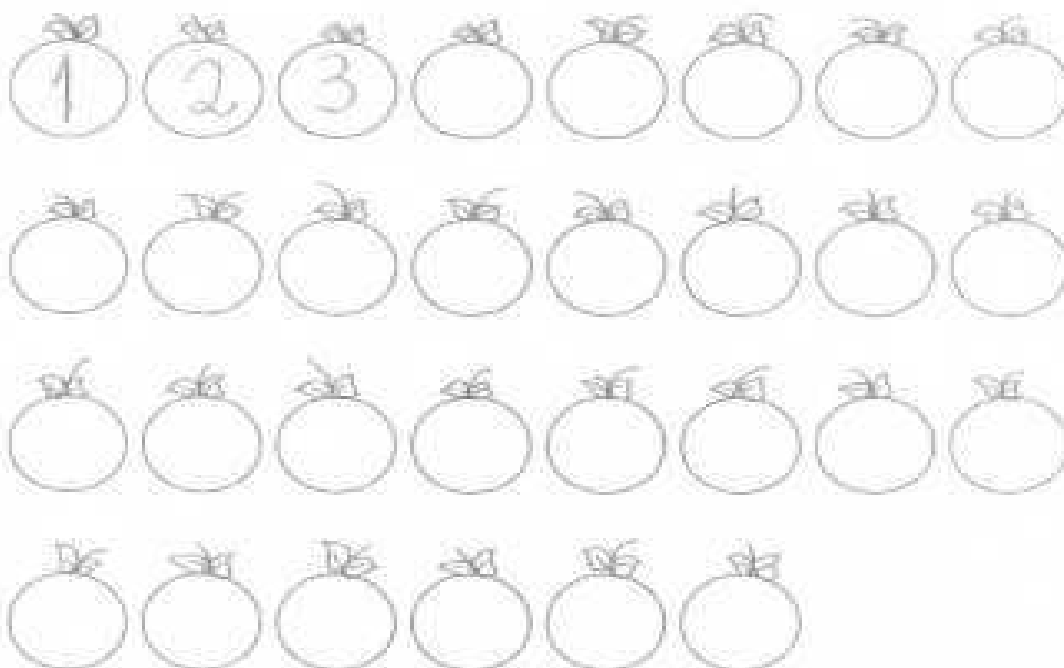
LUPA! SEI SUBIR EM ÁRVORES. QUE LARANJAS GOSTOSAS!



AGORA RESPONDA:

QUANTAS LARANJAS ESTÃO CAINDO DA ÁRVORE? _____

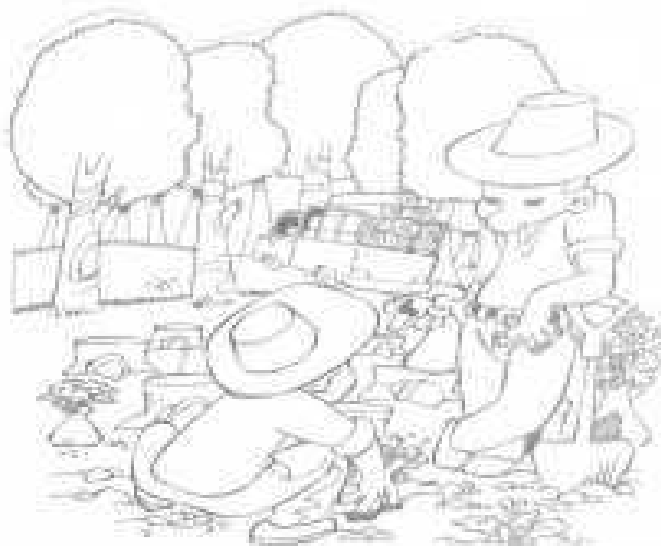
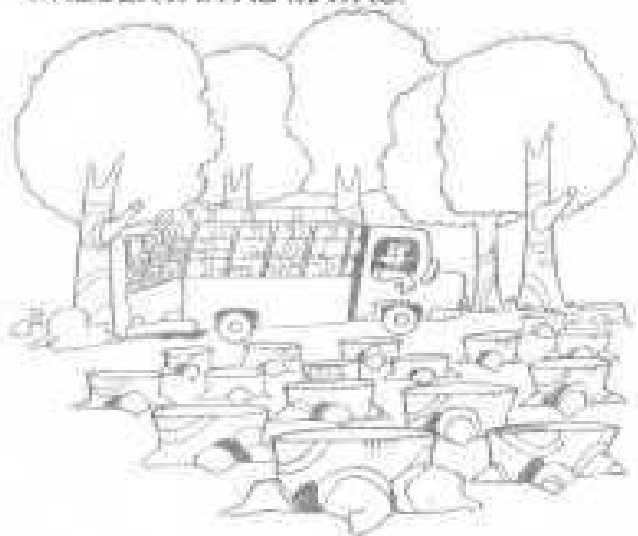
7) COMPLETE A SEQUÊNCIA DE NUMERAIS:





EU SOU UM AMIGO DA
NATUREZA!
E VOCE?

NY?
8) PINTA A CENA QUE MOSTRA QUEM ESTÁ SABENDO
PRESERVAR AS MATAS.



9) O CHICO BENTO PRECISA ESCOLHER ALGUMAS PLACAS QUE INCENTIVEM A PRESERVAÇÃO DA NATUREZA. VAMOS ENCONTRÁ-LAS PINTANDO-AS DE VERMELHO)

GUIE DAS PLANTAS

Chico Bento Chico Bento

LIXO É NO LIXO

Chico Bento Chico Bento

CORTE AS ÁRVORES

Chico Bento Chico Bento

MOLHE AS PLANTAS

Chico Bento Chico Bento

SUJE A ÁGUA

Chico Bento Chico Bento

PROTEJA OS ANIMAIS

Chico Bento Chico Bento



AH... AGORA VOU
PODER
DESCANSAR EM
PAZ!

ANEXO 4

1º DIAGNÓSTICO – FEVEREIRO – 2003 – 3º P (ver arquivo anexo)