

CIBEC/INEP



B0006766



IV CONCURSO Premiados 1991

REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS

A B C D **ESCOLA**

F G H I J

L M N O

PÚBLICA

Vol.

QUALIDADE

R S T U

V X Z.

Compromisso e prática

2.415
23r

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria Nacional de Educação Básica
Departamento de Educação Pré-Escolar e Ensino Fundamental
Coordenação de Ensino Fundamental

Livros Grátis

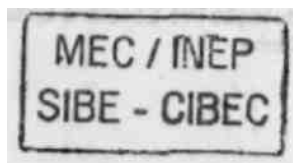
<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Presidente da República Federativa do Brasil
Fernando Affonso Collor de Mello

Ministro da Educação
José Goldemberg

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria Nacional de Educação Básica
Departamento de Educação Pré-Escolar e Ensino Fundamental
Coordenação de Ensino Fundamental



REGISTROS DE EXPERIENCIAS

PREMIADOS 1991 IV CONCURSO



Brasília, outubro de 1991

Secretário Executivo

Antonio de Souza Teixeira Júnior

Secretário Nacional de Educação Básica

Paulo Elpídio de Menezes Neto Diretor de Educação

Pré-Escolar e Ensino Fundamental

Célio da Cunha

SUMARIO

- **APRESENTAÇÃO** 5
- **"A BUSCA DE UMA IDENTIDADE NO EXERCÍCIO DE UMA NOVA PRÁTICA"**,
de Cynthia de Royá Freire, Jeanine Porto Teixeira, Eva Marialva Cozza Dourado e
Glória Maria Siqueira Mendes, do Instituto de Educação "Juvenal Miller", Rio Grande
- RS..... 7
- **"REPENSANDO A ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL RIO NEGRO -
PRIMEIRAS MUDANÇAS E A CERTEZA DE UM LONGO CAMINHO A SER
PERCORRIDO"**, de Marilze Therezinha C. Paixão e Vera Lúcia Cordeiro Delezu, da
Escola Municipal Rio Negro, Curitiba - PR 77
- **"ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE - PROFESSOR E ALUNO EM BUSCA DE
SOLUÇÃO"**, de Francisco Hermes Santos da Silva, da Escola de 1º Grau "Dom
Aristides Piróvano", Macapá - AP 103

APRESENTAÇÃO

O Ministério da Educação, através da Secretaria Nacional de Educação Básica, criou, a partir de 1987, o Concurso "Prêmio 15 de Outubro" em homenagem ao Dia do Professor, como uma das ações do Programa de Valorização do Magistério.

Este Concurso, instituído pela Portaria Ministerial nº 524, de 15/10/87, visa incentivar o exercício do magistério e identificar, entre os profissionais da educação, novos valores, objetivando colocar em destaque a figura do professor, como personagem principal e não como mero coadjuvante do processo ensino-aprendizagem.

O tema "Escola Pública de Qualidade - compromisso e prática" concorreu para que os profissionais da área refletissem sobre o seu compromisso com a melhoria da qualidade do ensino articulado à sua prática pedagógica.

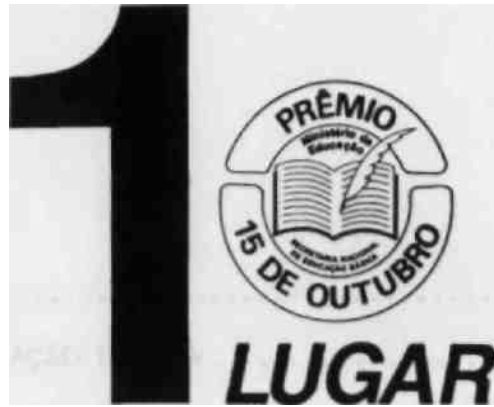
É imprescindível uma tomada de posição dos educadores no sentido de concretizar o fortalecimento da escola pública gratuita e de qualidade, tomando-se possível, assim, o alcance do objetivo maior - a democratização do ensino.

A realização deste Concurso tornou-se possível graças à participação dinâmica que o sustenta, pela reunião de esforços das DEMEC, como órgãos articuladores, das Secretarias de Educação dos Estados, na divulgação do concurso e na seleção dos trabalhos em âmbito estadual, sob a coordenação da Secretaria Nacional de Educação Básica do MEC.

Reúnem-se nesta publicação os textos premiados, segundo decisão da Comissão Julgadora Nacional.

Brasília, 17 de outubro de 1991

Paulo Elpídio de Menezes Neto
Secretário Nacional de Educação Básica



"A BUSCA DE UMA IDENTIDADE NO EXERCÍCIO DE UMA NOVA PRÁTICA"

CYNTHIA DE ROYA FREIRE
JEANINE PORTO TEIXEIRA EVA
MARIALVA COZZA DOURADO
GLÓRIA MARIA SIQUEIRA MENDES
(EGLÔ CUE DA SILVA)

RIO GRANDE-RS
1991

SUMARIO

INTRODUÇÃO	11
- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2 - PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS	21
- ESTRATÉGIAS	23
3.1. Dinâmica adotada	23
3.1.1. Quanto ao grupo de alunos	23
3.1.2. Quanto ao grupo de professores	24
3.1.3. Quanto ao grupo de pais	24
3.2. Operacionalização das estratégias	25
3.2.1. Quanto ao grupo de alunos	25
3.2.2. Quanto ao grupo de professores	49
3.2.3. Quanto ao grupo de pais	54
4 - DIFICULDADES ENCONTRADAS	57
5 - RESULTADOS ALCANÇADOS E/OU ESPERADOS	61
CONCLUSÃO	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da lecto-escrita tem sido objeto de estudo e preocupação dos maiores pedagogos do mundo em busca de solução para a erradicação do analfabetismo no Terceiro Mundo.

O Brasil é um país de milhões de analfabetos que lutam para sair de seu subdesenvolvimento.

Sabe-se que a alfabetização é um instrumento de transformação social e esta depende de uma escola pública de qualidade que permita ao sujeito o desenvolvimento de suas potencialidades, através do acesso à língua escrita, apropriação dessa língua e sua utilização crítica na sociedade.

comprometendo-se com a transformação social, buscou-se construir uma prática pedagógica onde o compromisso maior fosse resgatar a verdadeira identidade do processo de alfabetização, permitindo o que até então era negado ao alfabetizando: a construção de seu conhecimento.

O profissional, que é o educador, também foi em busca de novas aprendizagens, construindo o próprio conhecimento neste seu momento histórico de mudança, abandonando a postura de **saber**, adotando a de **conhecer** e **construir** junto com seu aluno, onde lhe compete apenas dinamizar o processo de aprendizagem e não mais conduzi-lo.

Para a reformulação da ação pedagógica, partiu-se de algumas constata-

- métodos tradicionais já não atendiam à realidade do aluno, que tinha de associar, mais cedo ou mais tarde, o par de fonema/grafema até memorizá-los para depois passar à nova dificuldade;

- método usado como um escudo para justificar o fracasso do alfabetizando e ocultar as falhas do alfabetizador;

- produção de textos estereotipados e pouco criativos, tendo por modelo uma cartilha onde a ordem das dificuldades era ditada por seu autor;

- falta de autonomia do aluno, condicionado a uma aprendizagem repressora;

- persistência, em séries mais adiantadas, de erros ortográficos e de concordância que já haviam sido tão intensamente trabalhados dentro dos conteúdos programáticos nas séries iniciais.

O repensar sobre sua prática levou o professor a entrar em conflito em relação ao seu próprio desempenho e ao desempenho do aluno. Tendo em vista a constatação de que o sujeito cognoscente é o sujeito que busca adquirir conhecimento, o grupo de professores percebeu a necessidade de reestruturação dos esquemas de ação até então empregados, propondo-se a vivenciar uma nova prática pedagógica que satisfizesse suas ansiedades enquanto educadores comprometidos com a melhoria da escola pública - essa escola pública tão sucateada e desacreditada em sua competência de formar homens capazes de julgar e questionar a realidade sócio-político-cultural em que estão inseridos.

Acreditamos que é possível transformar a realidade brasileira, apostando na educação e investindo no educando como o centro do processo de aprendizagem. Espera-se com este relato de experiências, baseado numa fundamentação teórica, concretizada através de estratégias de ensino e da dinâmica em que foram conduzidas, de alguma forma contribuir para a reformulação de uma prática ultrapassada e a construção de uma nova escola, onde o sujeito seja o protagonista de sua própria história.

1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para mudar, tem-se que refletir sobre o que se encontra na busca. Busca-se no saber do outro o ponto de referência para o princípio do saber, mas só sabe quem conhece e só conhece quem se dispõe a colocar em prática as teorias.

como diz Fernandez (1990):

"(...) para pensar novas idéias temos que desarmar nossas idéias feitas e misturar as peças, assim como um tipógrafo ver-se-á obrigado a desarmar os clichês, se deseja imprimir um texto num novo idioma." (p.23)

Desta forma foi-se em busca de um estudo teórico profundo que pudesse sustentar o desejo de criar uma prática, onde fossem resgatadas duas identidades: a do aluno e a do professor.

Para Freire (apud Ferreiro, 1990)

"(...) a teoria deve oferecer um substrato para que o professor veja melhor sua prática e redescubra como modificá-la. É preciso resgatar a pessoa do educador como elo central desse processo, para não fazer dele alguém que apenas espera uma nova teoria substitutiva. Se aceitamos que o educando é um sujeito que se alfabetiza ao interagir com seu próprio processo de alfabetização, o professor deve ser aquele a quem devem ser oferecidos instrumentos que resgatem sua reflexão teórica sobre sua prática, para que ele possa construir sua trajetória juntamente com a de seus educandos." (p. 24)

O ato de conhecer é um ato criador, porque só se constrói conhecimento quando as pessoas expressam suas afetividades e suas fragilidades, unidas num esforço de alcançar a verdade procurada na busca de um saber.

Ferreiro (1990), constata que é muito mais fácil conseguir mudança de atitude de crianças acostumadas à prática tradicional de ensino, que, rapidamente, engajam-se numa prática construtivista, do que mudar os esquemas assimiladores dos professores, relativos ao objeto do conhecimento - a língua escrita - e à concepção do processo de aprendizagem das crianças.

Freire (1990), argumenta que a questão para ele não é desaprender para aprender. O verdadeiro desafio seria resgatar o professor anestesiado, o educador adormecido, alienado de sua verdadeira função: seria resgatar a pessoa do profissional da educação.

Freire (1990), ainda diz que

"(,) construir o educador como responsável por sua própria prática - e, portanto, como sujeito - é algo que se dá como um processo histórico lento, porém, perdurável." (p. 24)

Segundo Harper et alii (1990)

"(...) não se trata mais de transmitir conhecimentos ou seguir um programa oficial, mas sim de fornecer recursos e instrumentos aos alunos para que eles possam reagir ao seu meio ambiente e construir, pouco a pouco, as noções próprias ao seu desenvolvimento intelectual." (p.10)

É evidente que ensinar/aprender só irá adquirir sentido se houver disponibilidade do educador em ingressar no mundo do aluno, sem tentar deturpá-lo, segundo a ótica em que este mesmo mundo é visto por um intelectual letrado.

Para Grossi (1990)

"(,) existem muitas professoras que se atrevem a iniciar por si sós uma experiência, e algumas delas alcançam bons resultados desde o começo. É importante identificar essas pessoas. Independentemente disso, acredito ser importante assessorá-las, acompanhar o desenvolvimento das professoras, porque são muito poucas as que têm a possibilidade de contar com alguém com quem discutir suas experiências." (p. 4)

A discussão da experiência é que leva à reflexão e à reestruturação da ação pedagógica do professor, destacando-se, assim, a importância de um grupo para a realização da troca entre iguais, onde a aprendizagem do educador também será mais significativa - como a do aluno.

Para Freire (1985), na fase de alfabetização:

"(...) o que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas (...) estimular a capacidade crítica dos alfabetizandos, enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. É exatamente a experiência sistemática desta relação que é importante." (p. 52)

É importante que o aluno deixe de ser visto como um receptáculo de conhecimento e mude a postura de **paciente** para **agente**, sendo capaz de criticar as condições sócio-econômicas e políticas da história presente de seu país e aja no sentido de reverter o quadro de analfabetismo social em que vive o Brasil atual.

Para Grossi (1990), as crianças brasileiras que chegam com sete anos na 1ª série, não têm déficit em sua capacidade de aprender e sim déficit de experiências com a língua escrita.

Às vezes o único contato com material escrito que a criança tem é o jornal que embrulha as compras que são feitas no armazém da vila onde mora, ou o papel da conta de luz, que chega mensalmente a sua casa.

Para Condemarín et alii (1986), a implementação familiar escassa

"(...) implica um ambiente familiar escassamente implementado quanto à quantidade de livros e revistas, objetos cobridos, figuras, jogos e suficiente número de objetos pequenos, apreensíveis e manipuláveis, móveis e outros itens à vista da criança." (p. 17)

Sabe-se que as crianças brasileiras, em sua maioria, não têm acesso nem mesmo a uma família estruturada, quanto mais a toda gama de materiais adequados a sua estimulação para a aprendizagem da língua escrita.

Torna-se, então, claro que o papel do educador que, como dinamizador do processo de aprendizagem de seu aluno, deve criar em sala de aula um clima de pesquisa, oportunizando, através de recursos materiais, o suprimento da carência ao acesso do mundo da lecto-escrita.

Enderle (1985), salienta o papel da família no processo de socialização e a influência negativa das atitudes de possessividade por parte dos pais, que não conseguem lidar com seu próprio sentimento de frustração ao deparar-se com a crescente autonomia dos filhos.

Franchi (1989), considera que

"(...) conhecer não é um processo puramente subjetivo e individual: a construção do conhecimento é, sobretudo, resultante de uma intensa interação com os outros. É certamente outra razão para uma prática discursiva, dialógica, que admita a negociação, a contradição, a partilha. " (p. 22)

O sujeito conhece à medida que interage com o outro e com o mundo, sendo que a troca de experiências faz com que vá estruturando os esquemas de ação daquele que a vivencia.

Segundo Ferreiro (1989)

"(...) Piaget obrigou-nos a abandonar a idéia de que nosso modo de pensar é o único legítimo e obrigou-nos a adotar o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento. " (p. 68)

Segundo Piaget (apud Ferreiro et alii, 1985), o sujeito que conhecemos é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca.

Em uma ótica destorcida, diz-se que é um sujeito que espera que alguém, que possui um conhecimento, transmita-o a ele.

como diz Ferreiro et alii (1985):

"(...) é o sujeito que aprende através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. " (p. 26)

Para que ocorra a aprendizagem, decorrente da ação do sujeito sobre o objeto, é necessário que surja o desejo de apropriação do objeto, no caso, a língua escrita.

Para Fernandez (1990)

"(...) junto com a satisfação e o gozo, que implicam em conseguir o objeto, aparece o desprazer e a necessidade de buscar outro objeto, continuando assim a circulação do desejo. " (p. 75)

Para a autora, à proporção que aumenta o conhecimento, proporcionalmente aumenta o desconhecimento, a ignorância, surgindo a necessidade de buscar novos conhecimentos.

Segundo Pain (1987), a ignorância tem por função gerar o desejo de conhecer, por isso não se pode dissociar o trinômio da aprendizagem, sexualidade e inteligência.

Sabe-se que, na fase de alfabetização, o sujeito que aprende está no que se chama de fase de latência, quando surge o pensamento operatório, onde a criança transforma a curiosidade sexual vivenciada no período edípico, direcionando-a para objetos de conhecimentos socialmente aceitos.

Para Fernandez (1990)

"(...) enquanto a inteligência se propõe a apropriar-se do objeto, conhecendo-o, generalizando-o, incluindo-o em uma classificação, o desejo se proporia a apropriar-se do objeto, representando-o." (p. 74)

Na alfabetização o objeto do desejo é a aprendizagem da lecto-escrita, daí a necessidade de transformar a aprendizagem em uma fonte de prazer.

Para o Grupo de Estudos sobre Educação - Metodologia de Pesquisa e Ação(1988)

"(...) o mundo pessoal emerge através do conflito que se estabelece com algo exterior, que força a separação do sujeito de vinculações que o alienam, como acontece no contexto edípico, onde a tomada de consciência do papel que o pai desempenha junto à mãe faz com que a criança desfaça o laço alienante com ele." (p. 28)

Na alfabetização o conflito gerado frente a uma hipótese lógica, sob o ponto de vista da criança, na busca da construção de seu próprio saber, leva-a ao desenvolvimento de uma autonomia carregada de criatividade, que lhe possibilitará o êxito na aprendizagem.

Conforme Enderle (1985)

"(...) já não se constitui novidade a denúncia da inadequação dos livros escolares, que além de inadequados são alienantes, uma vez que fogem da realidade da criança. " (p. 76)

Deixar de lado as cartilhas, estereótipos de produções literárias de qualidade, é um passo para a estimulação e a aceitação da produção de textos feitos pelos próprios alunos, como um direito até agora negado, onde serão valorizadas suas experiências de vida, até então ignoradas.

Para Ferreiro & Teberosky (1985)

"(...) a lecto-escrita tem ocupado lugar de destaque na preocupação dos educadores. Porém, apesar da variedade de métodos ensaiados para se ensinar a ler, existe um grande número de crianças que não aprendem. Juntamente com o cálculo elementar, a lecto-escrita se constitui num dos objetivos da instrução básica e, sua aprendizagem, condição de fracasso ou sucesso escolar." (p. 15)

Aprender é expor-se ao risco de uma aprendizagem para apossar-se do saber.

Sabe-se que a construção do conhecimento é universal e que o exagero da acomodação sobre a assimilação faz predominar a imitação como suporte de ação representativa.

Ferreiro & Teberosky (1985), com sua pesquisa, operacionalizaram a teoria de Piaget, provando que, quando a criança não consegue executar, tem falha na construção do pensamento e não na percepção, ou seja, o sujeito não pode ser inteligente, se não exercendo ativamente sua inteligência.

Conforme Piaget (apud Richmond, 1981), cada criança constrói, ao longo do processo de desenvolvimento, seu próprio modelo de mundo, onde ela é a própria ação do sujeito.

A obra de Piaget ajuda-nos a compreender por que as mensagens são interpretadas diferentemente, conforme o nível do desenvolvimento lógico da criança, mostrando o erro construtivo como resultado de um modo particular de interpretar a realidade, partindo de um modelo particular de mundo.

Piaget já considerava que, na escola tradicional, o adulto era o criador da moralidade e tinha a chave dos valores, fazendo com que a criança adquirisse o hábito de obedecer no plano moral e repetir no plano intelectual. Ele já defendia o direito da criança construir seu conhecimento.

É preciso garantir o direito de alfabetização às crianças desse continente, diz Ferreiro (1989):

"Mas isso não é o mesmo que ter por objetivos que essas crianças saibam desenhar letras, ou que aprendam a pronunciar corretamente até as palavras que não entendem. Isso não é estar alfabetizado. O que se quer é dar-lhes o direito de se apropriarem da língua escrita em toda a sua complexidade. Dar-lhes o direito de saber ler criticamente a palavra escrita pelos

outros e o direito de, escrevendo seus próprios textos, colocar suas palavras." (p. 12)

Ferreiro (1989), argumenta que

"(...) as crianças que estão crescendo em ambiente onde a língua escrita existe - onde se lê e se escreve não apenas como atos muito especiais, mas como parte da vida diária - onde são estimuladas a manusear livros, onde se permite a elas escrever e desenhar, estas crianças adquirem muitas informações sobre a língua escrita. Geralmente fazem por conta própria um bom caminho de alfabetização. "

Levanta-se nesse ponto um grande questionamento: se a criança nunca teve contato em seu mundo com a língua escrita e se essa não é significativa nem importante para as pessoas que a cercam, então, é quase impossível que, ao chegar à escola, tenha alguma noção do que quer dizer, ler e escrever.

Mas, também, não se deve confundir falta de experiência com falta de inteligência. O que ocorre é que a criança, ao chegar à escola, segundo Ferreiro (1989), traz saberes diferentes, oriundos de um meio pobre em todos os aspectos.

A nova prática leva os profissionais envolvidos com a alfabetização a realijar intervenções pedagógicas mais conscientes, uma vez que passaram a entender e respeitar a aprendizagem sob o ponto de vista da própria criança e não mais sob o en-jue do adulto.

2 - PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS

Considerando a necessidade de repensar a prática pedagógica de alfabetização até então desenvolvida, criou-se uma nova proposta de trabalho, levando em conta os seguintes aspectos:

- construir uma nova prática pedagógica baseada na Psicogênese, considerando-a como uma concepção científica da construção do conhecimento da escrita;
- oportunizar situações de aprendizagem que possibilitem a construção do conhecimento pela criança, onde o professor será o dinamizador dessas situações, abandonando a postura de dono do saber;
- levar o aluno a questionar a função social e política da alfabetização;
- tornar situações de aprendizagem momentos de interesse e de prazer, despertando o desejo de aprender e respeitando o momento histórico de cada um;
- estudar a Psicogênese da leitura e da escrita, refletindo sobre a prática que está sendo desenvolvida;
- estimular o pensamento crítico e o julgamento social no aluno, proporcionando o desenvolvimento consciente da sua participação e integração na comunidade e na sociedade;
- utilizar os meios de fortuna pertencentes à realidade dos alunos.

3-ESTRATEGIAS

3.1. DINÂMICA ADOTADA 3.1.1.

Quanto ao grupo de alunos

Partindo da certeza de que o aluno é o agente de sua própria aprendizagem e que, para isso, necessita de oportunidade para estruturar seus esquemas de ação, desenvolvendo seu pensamento, o professor, em seu papel de dinamizador:

- considerou a bagagem cultural de cada aluno, respeitando as diferenças individuais e sua percepção de língua escrita à qual teve acesso em seu meio;

- oportunizou troca de experiência entre iguais, através de trabalhos de grupo, onde, pelo intercâmbio de idéias, surgiam diferentes hipóteses, gerando o conflito entre os alunos;

- permitiu o erro, considerando-o construtivo para formar uma hipótese lógica, que serviria como base para a reformulação dos esquemas mentais do educando, partindo do seu modelo particular de mundo;

- propiciou clima de pesquisa em um contexto escolar rico em atos de leitura e de escrita, utilizando revistas, rótulos, crachás, jogos, livros, aos quais os alunos tinham livre acesso;

- respeitou a heterogeneidade do grupo de alunos e o desejo particular de cada um na realização de atividades diversificadas, que surgiam como interesse do momento;

- estimulou: a) o pensamento crítico e o valor social da leitura e da escrita em uma articulação consciente do significante com o significado, proporcionando uma aprendizagem significativa para sua utilização na vida prática; b) a autonomia da criança, capacitando-a a tomar decisões próprias, considerando e respeitando o interesse do grupo.

3.1.2. Quanto ao grupo de professores:

Valorizada a educação, o desejo de conhecer do professor e a disponibilidade de construir seu conhecimento, começou-se, no primeiro mês de aula, a realizar encontros semanais entre os profissionais envolvidos com a nova proposta. Os encontros foram sistematizados obedecendo a quatro segmentos distintos, intimamente interligados, que se tentou dissociar para melhor compreensão:

1º) Estudo das teorias que fundamentam o construtivismo.

2º) Discussão e debate das ansiedades, conflitos e dúvidas que surgiam com a nova prática pedagógica, realizando troca de experiências e estabelecendo uma relação de ajuda entre iguais.

3º) Análise das produções gráficas da semana, acompanhando o processo de aprendizagem de cada criança, levantando hipóteses para as causas das dificuldades em despertar o desejo de aprender e descobrir que aprender/saber pode ser uma fonte de satisfação.

4⁵) Formulação, pelo próprio grupo, de sugestões de atividades, considerando a realidade e interesse de cada grupo de alunos.

3.1.3. Quanto ao grupo de pais:

Foram realizadas reuniões sistemáticas com o grupo de pais com a finalidade de:

a) proporcionar a aquisição de uma fundamentação teórica básica, através de encontros e debates, utilizando vídeo, fitas e pessoas-fonte, como recurso para reflexão, compreensão e questionamento da nova proposta pedagógica adotada;

b) solicitar o acompanhamento do processo de alfabetização de seus filhos, respeitando os princípios básicos da nova proposta;

c) diminuir sua ansiedade referente ao processo de alfabetização dos filhos.

3.2. OPERACIONALIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS

3.2.1. Quanto ao grupo de alunos:

A criança, ao ingressar na escola, além de sua bagagem cultural, leva junto toda uma expectativa familiar e pessoal quanto ao ato de aprender a lecto-escrita. Ela sabe que na escola vai aprender, justificando-se aí o afirmativo de Ferreiro (1985), quando diz ser desnecessário o período em que se trabalhavam as habilidades consideradas essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita: o período de prontidão.

Bettelheim (1984), em seu estudo psicanalítico, refere-se ao ato de aprender, destacando a frustração do aluno quanto à expectativa de escrever, pois vai à escola para aprender, já que esta é a mensagem social que recebe da família. A criança, em seu primeiro dia de aula, leva um lápis e caderno para serem usados com a esperança de, no mínimo, escrever.

com o trabalho desenvolvido, foi dada a oportunidade do aluno escrever, respeitando o conhecimento da forma como percebia a escrita, através de sua leitura particular de mundo.

Constatou-se que, em sua primeira utilização escolar da escrita, muitas crianças ainda não faziam distinção entre o ato de desenhar (icônico) e o ato de escrever (não icônico).

Parte dos alunos envolvidos no processo já haviam tido algum contato com a língua escrita e, portanto, representavam suas idéias por meio de signos gráficos; outros, com menor ou nenhum contato, faziam estas representações através de desenhos.

Representações icônicas



Representação não icônica



como parte das crianças já havia freqüentado a pré-escola, verificou-se que as não icônicas, por já haverem mecanizado a escrita de seus nomes, empregavam as letras destes para representar suas idéias.

Considerando que o nome é uma aprendizagem muito significativa e que o bebê, aos cinco/seis meses de idade, já é capaz de responder a seu chamado, podemos dizer que o nome é um significado carregado de significante.

com base nessa assertiva partiu-se da escrita do nome para oportunizar o primeiro contato com a escrita convencional.

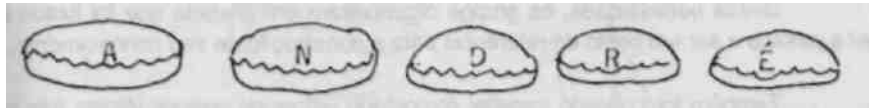
Após as crianças utilizarem os cadernos mostrando seu conhecimento da língua escrita, entregou-se a cada uma um crachá com seu respectivo nome.

Partindo do uso do crachá, foram feitas várias atividades de identificação vivenciadas como jogos, sugeridas ora pela dinamizadora (professora), ora pelos alunos, tais como:

- reconhecimento de seu nome em meio a um agrupamento de crachás espalhados sobre a mesa, substituindo a chamada tradicional;
- reconhecimento do nome de colegas, partindo da visualização dos respectivos signos gráficos;
- agrupamento de crachás pela letra inicial;
- levantada a hipótese de quantas vezes era necessário emitir sílabas para formar o nome, os alunos começaram a associar atos motores (como palmas e quicadas de bola) para cada sílaba pronunciada, destacando-se que o objetivo de tal atividade não

era a associação do par fonema/grafema, mas sim a associação de que a escrita é a representação da idéia e que esta idéia é desenvolvida pelo pensamento, que segue uma lógica culturalmente preestabelecida, tentando, dessa forma, estimular o surgimento da hipótese silábica.,

- formação do nome utilizando tampinhas de garrafas com as letras do alfabeto coladas dentro e confeccionadas pelos próprios alunos.



- classificação dos nomes utilizando cartelas, colando-os no quadro-de-giz, e agrupando-os quanto ao número de sílabas, aproveitando para desenvolver a noção matemática de numerais.

1 Rur	2 CÁTIA PEDRO	3 MARCELO RODRIGO BERNARDO	4 CAROLINA LEONARDO
----------	---------------------	-------------------------------------	---------------------------

A professora dinamizava, oportunizando conflitos para que as crianças chegassem a um consenso como, por exemplo, a hipótese do nome "RUI" ser ou não pronunciado em uma única emissão de voz.

Aproveitando a mesma atividade, a professora questionava o grupo quanto ao número de nomes com o mesmo número de sílabas, já trabalhando a idéia de quantidade.

A dinâmica com os crachás e os nomes foi uma experiência muito rica, servindo de referência para o trabalho de socialização do aluno e permitindo variações com a utilização dos nomes e com as letras dos mesmos, respeitando a heterogeneidade da turma, o interesse e o ritmo de cada grupo.

Pelo próprio tipo de atividade, os alunos agrupavam-se para atingir objetivos comuns, permitindo-lhes maior integração e aprendizagem mais significativa, uma vez que era realizada entre iguais.

A motivação eram os crachás e as letras que compunham seus nomes, mas o motivo já estava começando a ser delineado internamente: aprender estava começando a ser uma fonte de prazer - saber era um fato gratificante.

As perguntas surgiam, a professora começava a ser interrogada, mas as dúvidas eram devolvidas, debatidas, e o próprio aluno criticava suas hipóteses chegando, ele mesmo, às conclusões.

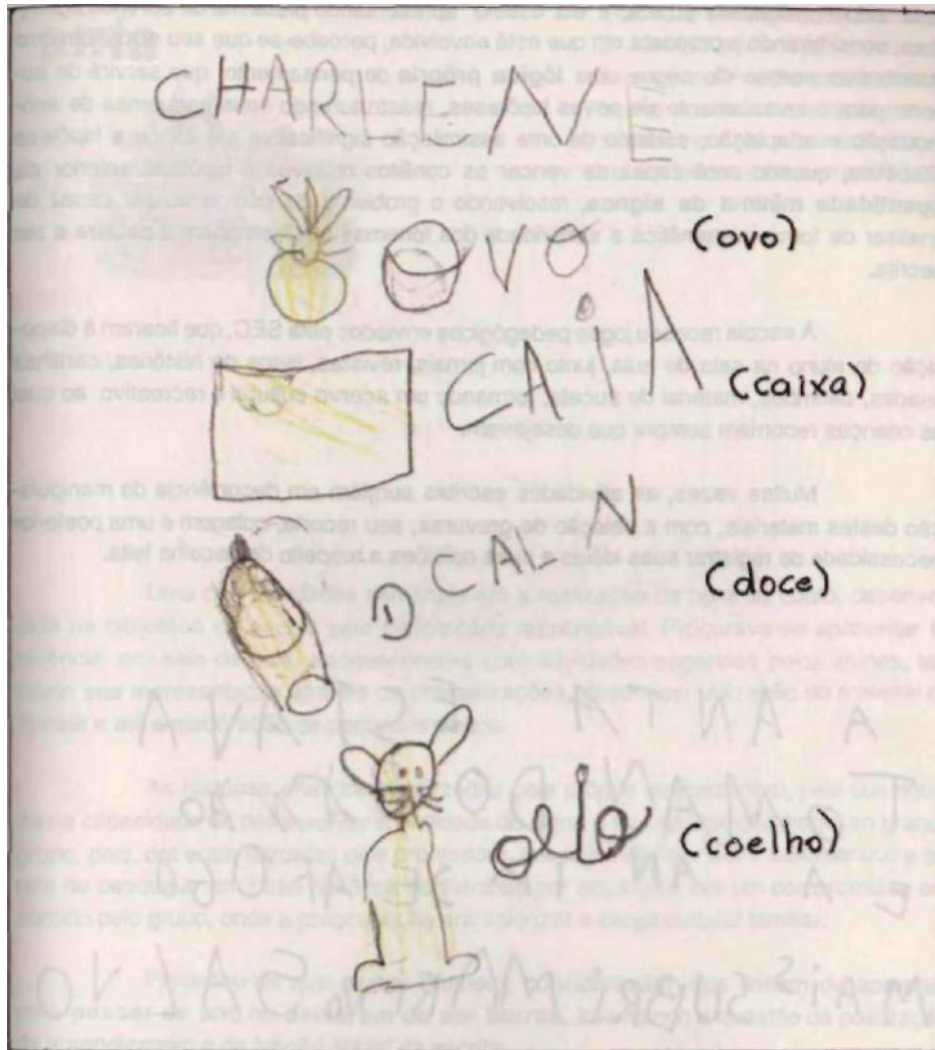
Dessa necessidade, os grupos organizaram um alfabeto que foi fixado em painel e passou a ser um ponto de referência para a construção de seu conhecimento.

Também foi coletado material e montado um mural com os rótulos das embalagens de produtos consumidos pelos alunos e por seus familiares: estava começando a ser formado um clima de pesquisa, onde a criança refletia sobre o objeto de seu conhecimento (a língua escrita), em cada momento que necessitava recorrer à consulta de um dos recursos presentes.

À proporção que conseguiam representar, através das letras, as idéias concebidas, iam adquirindo autonomia e já traziam de casa jogos e atividades envolvendo a escrita para serem trabalhados na sala de aula.

Os grupos foram crescendo em conhecimento e maturidade, sendo que as representações icônicas começaram a ser substituídas por uma escrita quase silábica: começaram a surgir as associações dos fonemas com as letras que os representam.

Os crachás, o painel, os rótulos e as tampinhas de garrafas passaram a ser material de uso constante. Sua manipulação permitiu aos alunos redescobrirem as palavras, além de seus nomes, e a reinventarem a escrita (conforme sua concepção).



Exemplo de produção de Charlene (6 anos e 7 meses)

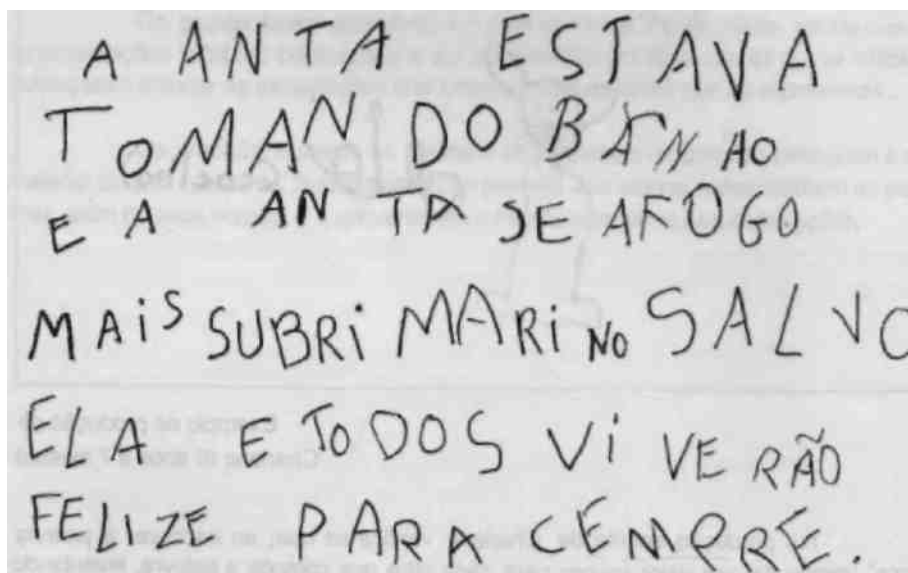
Na produção escrita de Charlene verifica-se que, ao escrever a palavra "caixa", tentou dar um valor sonoro para cada letra que compõe a palavra, levantando uma hipótese silábica. Esta corresponde a atribuir um valor sonoro a cada grafema ou letra correspondente, estabelecendo a relação entre oralidade e escrita.

Conforme Ferreiro (1985), num método tradicional a produção de Charlene

teria sido considerada errada, e ela estaria apresentando problema de aprendizagem, mas, considerando a proposta em que está envolvida, percebe-se que seu erro é um erro construtivo porque ele segue uma **lógica própria** de pensamento que servirá de suporte para o levantamento de novas hipóteses, reestruturando seus esquemas de acomodação e adaptação, partindo de uma assimilação significativa até atingir a hipótese alfabética, quando será capaz de vencer os conflitos relativos à hipótese anterior da **quantidade mínima de signos**, resolvendo o problema do código ao ser capaz de analisar de forma sistemática a sonoridade dos fonemas que compõem a palavra a ser escrita.

A escola recebeu jogos pedagógicos enviados pela SEC, que ficaram à disposição do aluno na sala de aula, junto com jornais, revistas, livros de histórias, cartilhas usadas, carimbos, material de sucata, formando um acervo cultural e recreativo ao qual as crianças recorriam sempre que desejavam.

Muitas vezes, as atividades escritas surgiam em decorrência da manipulação destes materiais, com a seleção de gravuras, seu recorte, colagem e uma posterior necessidade de registrar suas idéias e suas opiniões a respeito da escolha feita.



A ANTA ESTAVA
TOMANDO BANHO
E A ANTA SE AFOGO
MAIS SUBRI MARI NO SALVO
ELA E TODOS VI VE RÃO
FELIZE PARA CEMPRE.



Produção de Guilherme (6 anos e 5 meses) após três meses do ano letivo. "A anta está tomando banho e a anta se afogou, mas o submarino salvou ela e todos viveram felizes para sempre".

uma das atividades semanais era a realização da hora do conto, desenvolvida na biblioteca da escola pela bibliotecária responsável. Procurava-se aproveitar tal vivência em sala de aula, enriquecendo-a com atividades sugeridas pelos alunos, tais como sua representação através de dramatizações, desenhos, utilização do material de sucata e até a elaboração de pequenos textos.

As histórias eram muito utilizadas pela própria dinamizadora, pela sua riqueza na capacidade de desenvolver a oralidade do aluno e sua desinibição frente ao grande grupo, pois, ora eram narradas pela professora, ora pelos alunos. Cabe salientar que a tarefa de pesquisar em casa histórias conhecidas por seus pais era um compromisso assumido pelo grupo, onde a preocupação era valorizar a carga cultural familiar.

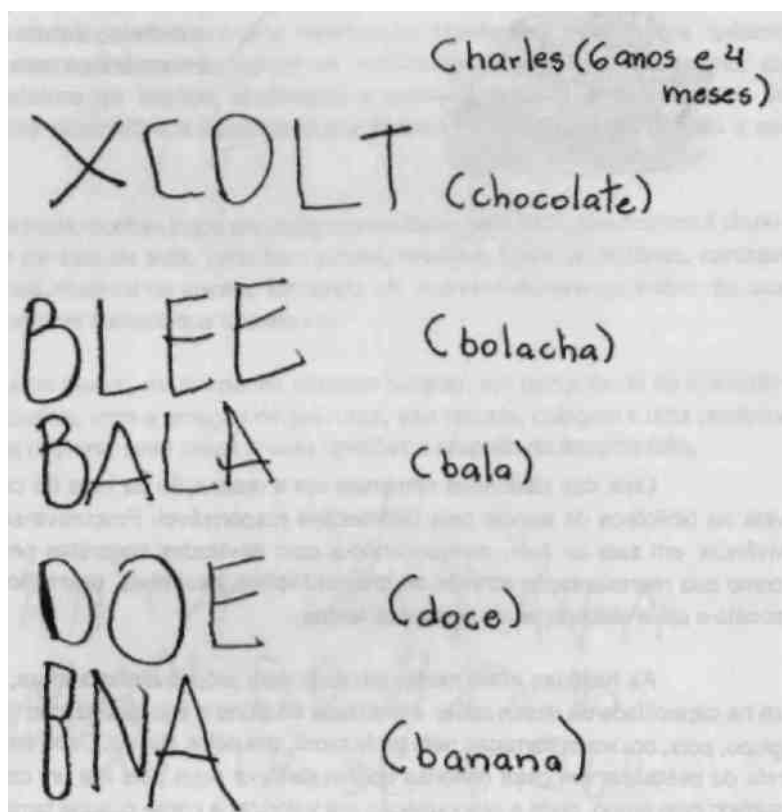
Percebeu-se que muitas crianças consideravam que tinham de aprender para **passar de ano ou deixarem de ser burras**, levantando a questão da Politização da aprendizagem e da função social da escrita.

Decorrente da própria utilização das histórias, a preocupação citada no parágrafo acima começou a ser dissipada à medida que surgia na própria criança o desejo de expressar seu pensamento e utilizar a escrita como um meio de comunicação com o outro, surgindo a confecção dos primeiros livros de histórias produzidos pelos alunos.

A tomada de consciência da importância da escrita em seu meio fez aparecer uma nova proposta do grupo que permitiu uma enorme variação de atividades, **tais** como:

- Listagens sobre assuntos variados, que partiram do interesse dos alunos:

a) lista de supermercado



b) lista da feira

c) lista de materiais de que são feitas as coisas (ferro, madeira, plástico, vidro...)

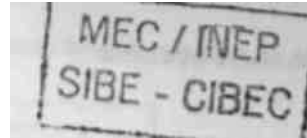
- Devido à própria idade das crianças e ao estímulo dos desenhos assistidos na televisão, os super-heróis fizeram parte durante todo o ano do acervo cultural da aula, sendo necessário que a professora se instrumentalizasse, assistindo aos desenhos para compreender e falar a mesma linguagem das crianças, criando atividades diversas:

a) desenhos livres

b) lista com os nomes dos super-heróis

c) histórias criadas pelos alunos

d) dramatização dos super-heróis



- Num determinado periodo, os alunos sentiram-se interessados em aprender sobre as máquinas, (o que eram, para que serviam, como funcionavam...). Partindo daí, foi apresentada em retroprojeter uma história sobre o surgimento das primeiras máquinas, o que desencadeou uma série de atividades sobre o tema:

a) pesquisa sobre as máquinas

b) recorte de gravuras

c) desenho de máquinas conhecidas ou criadas pela imaginação do aluno.



d) construção dessas máquinas com material de sucata

e) criação de histórias sobre máquinas

- Jogos feitos pela professora ou pelos alunos, sendo que a escolha do jogo ficava a critério de cada um ou do grupo.

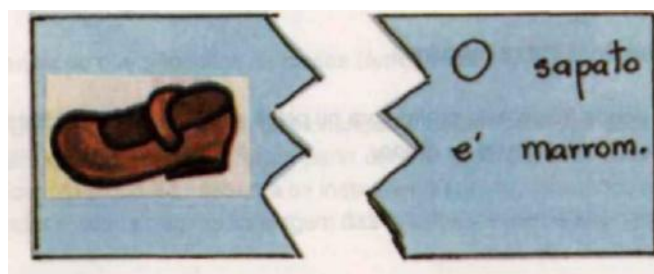
a) envolvendo a letra inicial



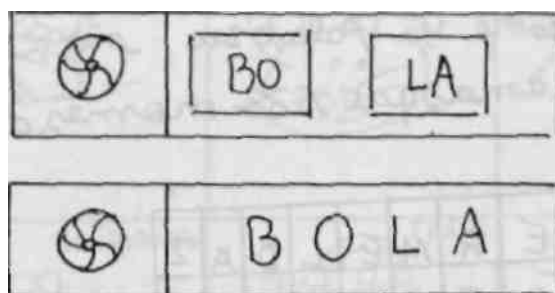
b) envolvendo palavras



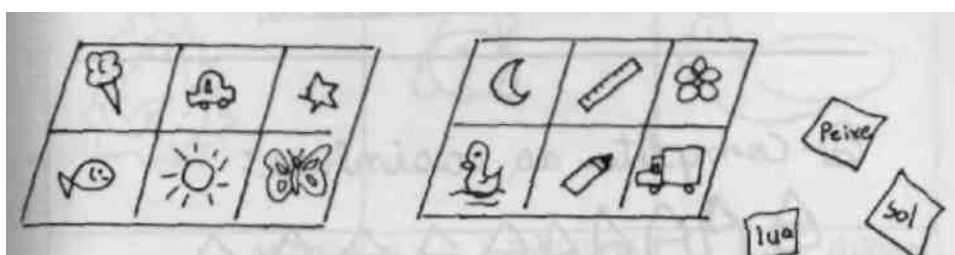
c) envolvendo frases



d) jogos com transparência (chapas de raio X), utilizando ficha de correção



e) jogos de vispóra: o aluno retira uma palavra de dentro de um saquinho e tem de colocá-la em cima do desenho correspondente em um tabuleiro. Ganha quem preencher seu tabuleiro primeiro.



- Muitas vezes eram feitas matrizes pelos próprios alunos, envolvendo exercícios criados espontaneamente por eles, a partir de conhecimentos que traziam de

- Também eram feitas matrizes utilizando os desenhos dos próprios alunos, para que as utilizassem da maneira que quisessem, como escrevendo o nome dos desenhos, recortando, escrevendo a letra com que iniciava cada palavra, etc.

- Os alunos organizavam festas, confeccionando os convites, combinando o tipo de roupas, o que cada um deveria trazer, sendo, depois, estimulados pela professora a contar de maneira oral ou escrita o que havia acontecido, se gostaram ou não da festa, etc.

- As crianças criavam textos oralmente que depois eram reproduzidos pela professora para lerem, interpretarem ou simplesmente ilustrarem cada unidade da história.

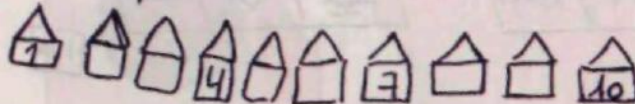
- Os alunos organizavam peças teatrais e depois representavam-nas para os colegas ou outras turmas, com histórias inventadas por eles mesmos.

NOME: _____

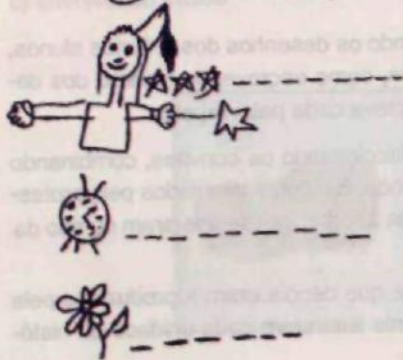
1) Descobre 4 palavras no diagrama que são nomes de cores.

V	E	R	M	E	L	O	A	Z
A	G	P	R	E	T	B	L	A
Ü	L	A	R	A	N	J	A	I
O	T	V	E	R	B	E	S	A
R	M	B	A	Z	U	L	B	O

2) Completa as casinhas:



3) Escreve os nomes:



Faz as contas:

$5+8=$




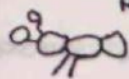
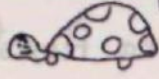
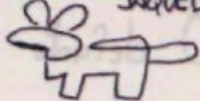



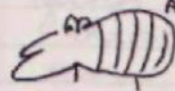





$3+2=$

$7+1=$

$4+3=$

Paula

ESCREVER OS NOMES DOS ANIMAIS:

 DANIEL	 RICK	 MARCELO
 HENRIQUETA	 THAIS	 JAQUELINE
 DOUGLAS	 MÁRCIA	 PATRÍCIA
 ANDERSON	 JOÃO LUIS	 MIRIAM
 CAROLINA	 LARISSA	 CAROLINE

História: Uma noite na floresta

O elefante vivia na floresta no seu casarão.

Ele bebia muita água e cerveja.

Até que um dia, ele foi convidado para ir
ao circo, mas acabou dormindo na corda bamba

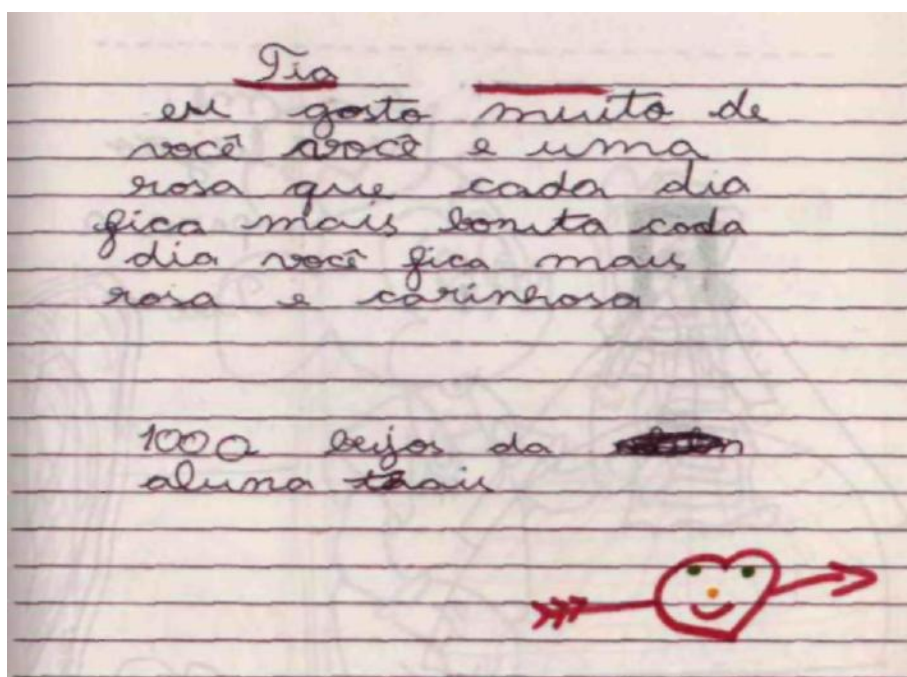
Quando acordou, caiu no chão.

FIM
Autores: Turma 11

- Também era estimulada a prática de correspondência através de cartas e bilhetes com pessoas que fossem significativas para os alunos dentro da comunidade.

Aconteceu um fato que mereceu destaque: uma das professoras envolvidas com a proposta ficou enferma, e os grupos, ao perceberem sua ausência, resolveram fazer bilhetes, mostrando seu afeto e decidiram que deveriam entregá-los em mãos. As dinamizadoras, sem alternativa, levaram as crianças para a visita desejada, sendo, neste momento, evidenciado que elas haviam atingido o objetivo maior da aprendizagem da escrita, a SUA FUNÇÃO SOCIAL.


Exemplos de alguns bilhetes enviados:



Tia... Você é tão bonita quanto tanto de Você
que não dá pra esquecer Você é linda de mais Você é linda
que nem uma estrela brilhante que não acaba
em todo o dia. Te amo muito



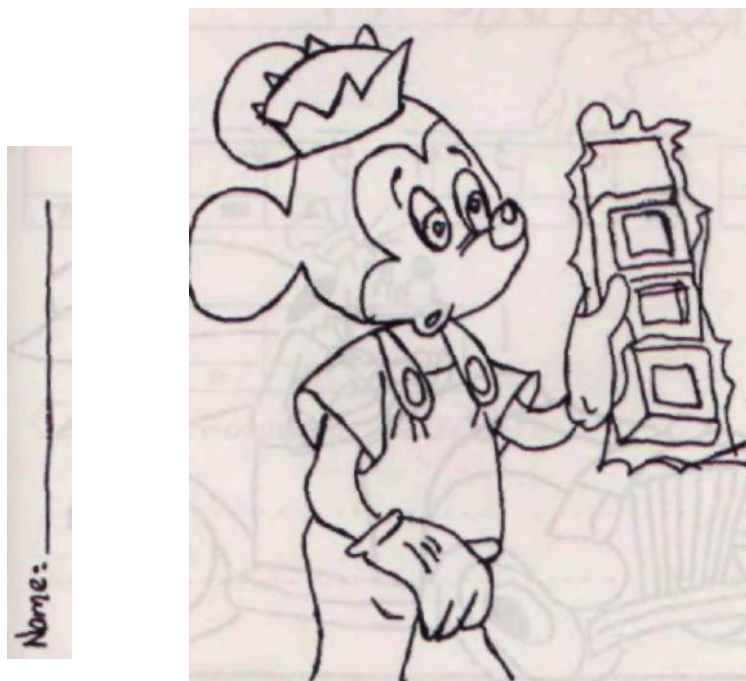
meu
bigão
para a
Tia



- Outro assunto de interesse dos alunos eram os personagens das histórias em quadrinhos, o que os fazia trazer uma grande variedade de gibis e também livros, *contendo* jogos e brincadeiras, os quais, por insistência dos alunos, eram reproduzidos em matrizes para todo o grupo:

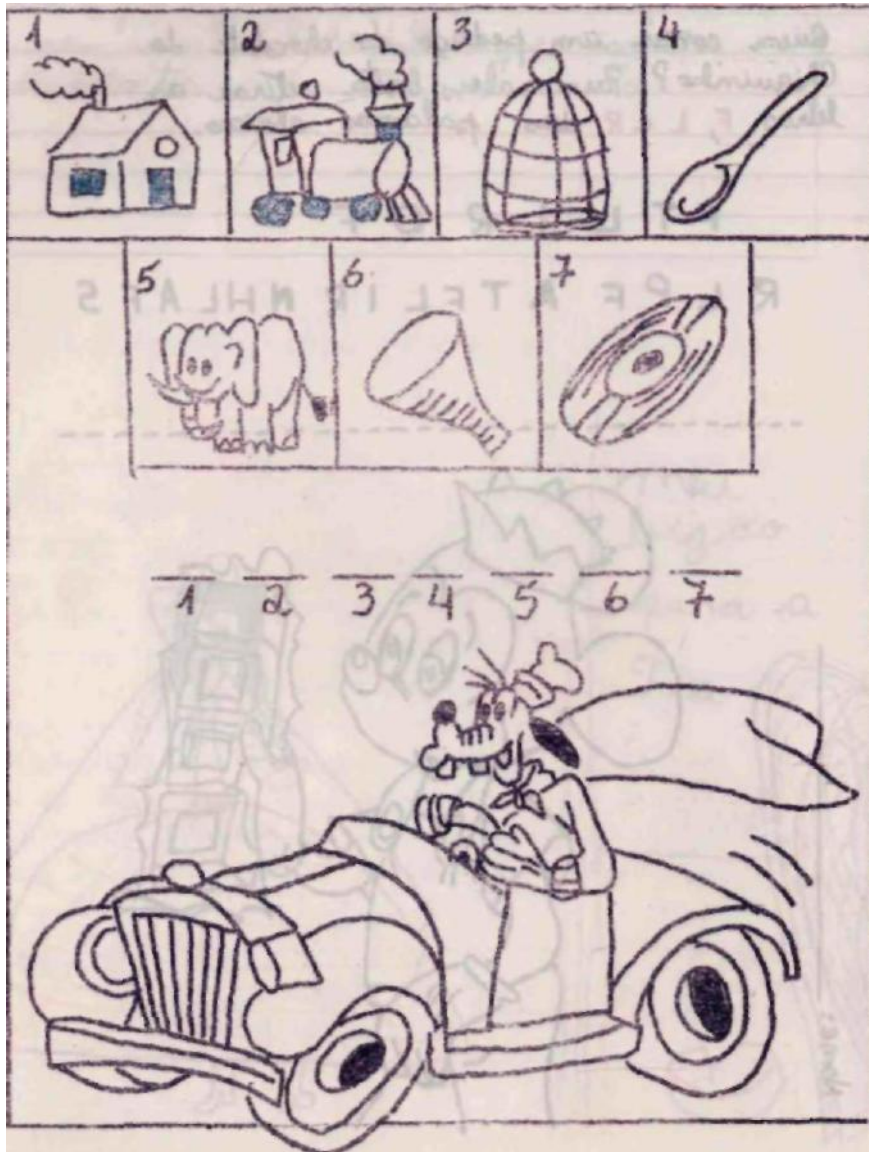
Quem comeu um pedaço do chocolate do Chiquinho? Para saber, basta retirar as letras **F**, **L** e **R** das palavras abaixo.

F T L I R O F
R L P F A T F L I R N H L A F S



Retirado do livro trazido pelo aluno Régis

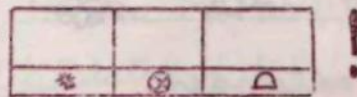
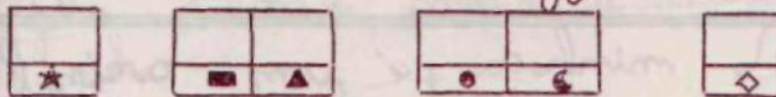
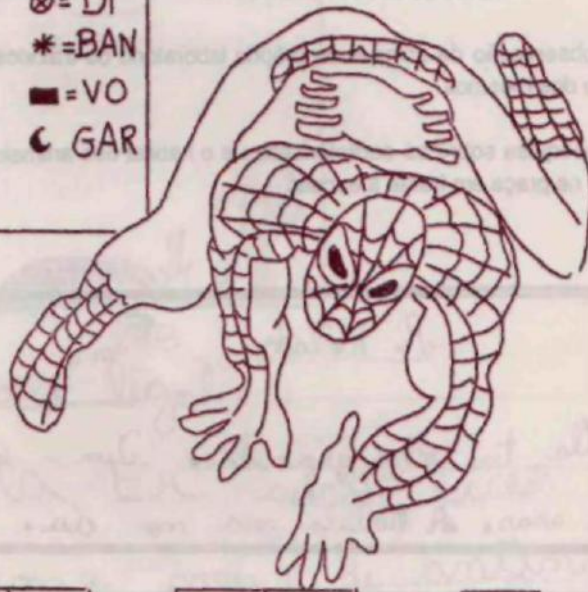
Escreva a última letra do nome de cada figura e descubra a cor do cavalo. Escreva uma história.



Retirado do livro trazido pela aluna Márcia

Trocando os símbolos pelas sílabas, descubra a mensagem secreta do homem aranha:

▲ = U	⊗ = Di
● = PE	* = BAN
△ = DÃO	■ = VO
★ = EU	☾ = GAR
◇ = O	

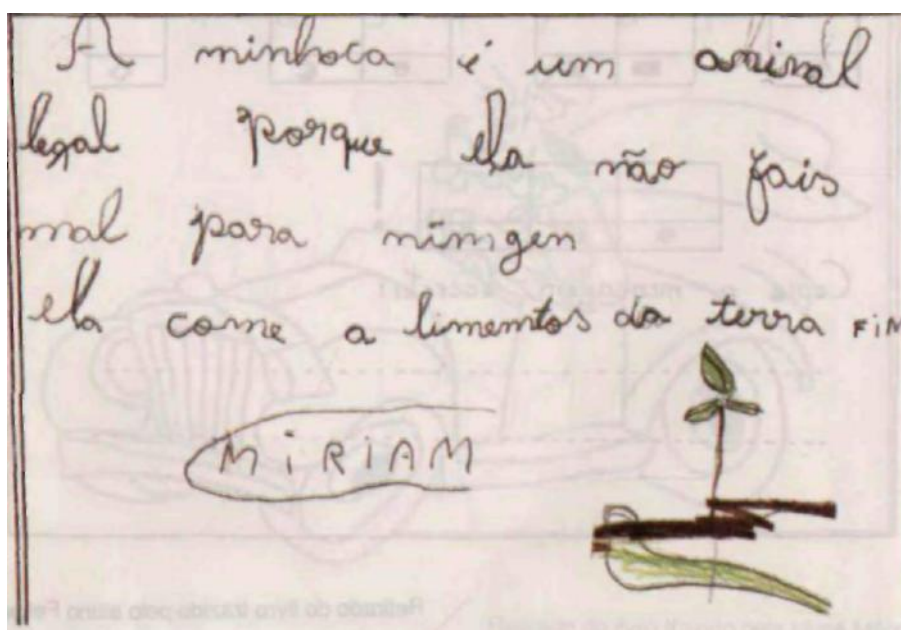
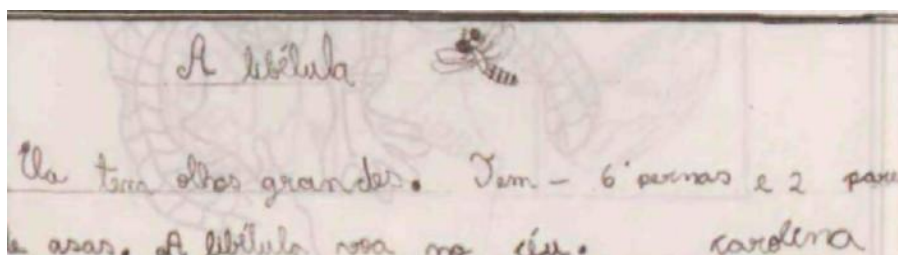


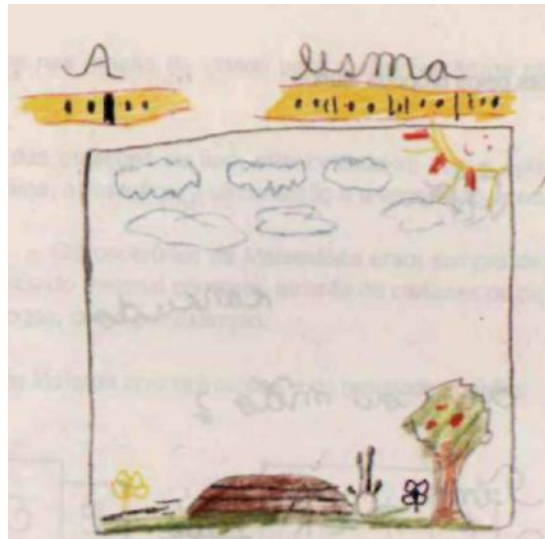
Copie a mensagem secreta:

- Os assuntos de Ciências, como os demais conteúdos, não seguiam um programa preestabelecido, sendo desenvolvidos à medida que fossem surgindo na sala de aula ou em casa. Muitos desses temas eram trabalhados no laboratório da escola.


Entre as atividades realizadas destacam-se as seguintes:

- a) observação de animais do próprio laboratório ou trazidos por algum aluno e desenho livre dos mesmos.
- b) pesquisa sobre as características e o habitat dos animais, trazidos de casa ou coletados na praça em frente à escola:






A lesma é legal.
 É bonita Em adorno bonito
 É o tema para de antenas
 Nos grandes tem
 os olhos A lesma é gostosa.
 N. N. N. N. N. N. N. N. N. N.



♥ ♥ ♥

Caroline FIM

e) fichas de observação feitas pelos próprios alunos

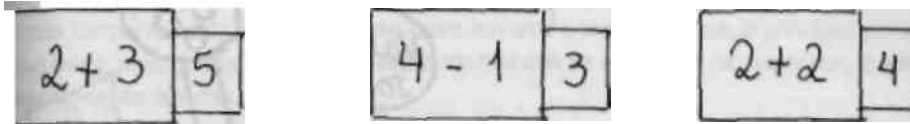

carudo
tem ou não?
Tem cor? não
Tem antenas? sim
É mole? não
É duro? sim
Tem pêlo? não
Tem bico? não
Vive na terra? sim
quantos não
patas: 6
antenas: 2
olhos: 2
cor: o
Fim

d) passeios nas praças da cidade para a observação de plantas e relatórios sobre as mesmas.

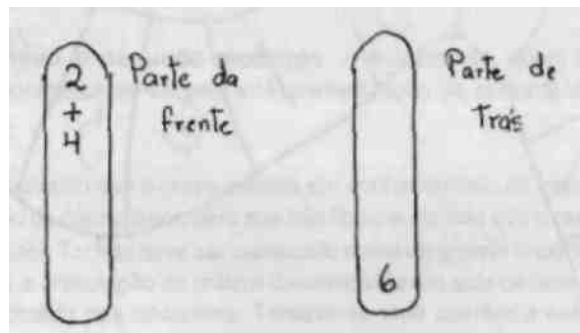
e) estudo das estações do ano, relacionando-as com a época em que ocorrem, distinguindo o clima, o vestuário, a alimentação e a vegetação correspondentes.

- Os conteúdos de Matemática eram sempre desenvolvidos de maneira informal, utilizando material concreto, através de cartazes ou painéis feitos pelos alunos ou ainda por jogos, como por exemplo:

a) caixas de fósforos com operações e os resultados dentro:



b) Jogo do palito de picolé: colocam-se dentro de um copo vários palitos contendo diversas operações. Cada aluno retira 1 palito e quem acerta a operação fica com o mesmo. Quem erra devolve. Ganha quem fica com mais palitos.

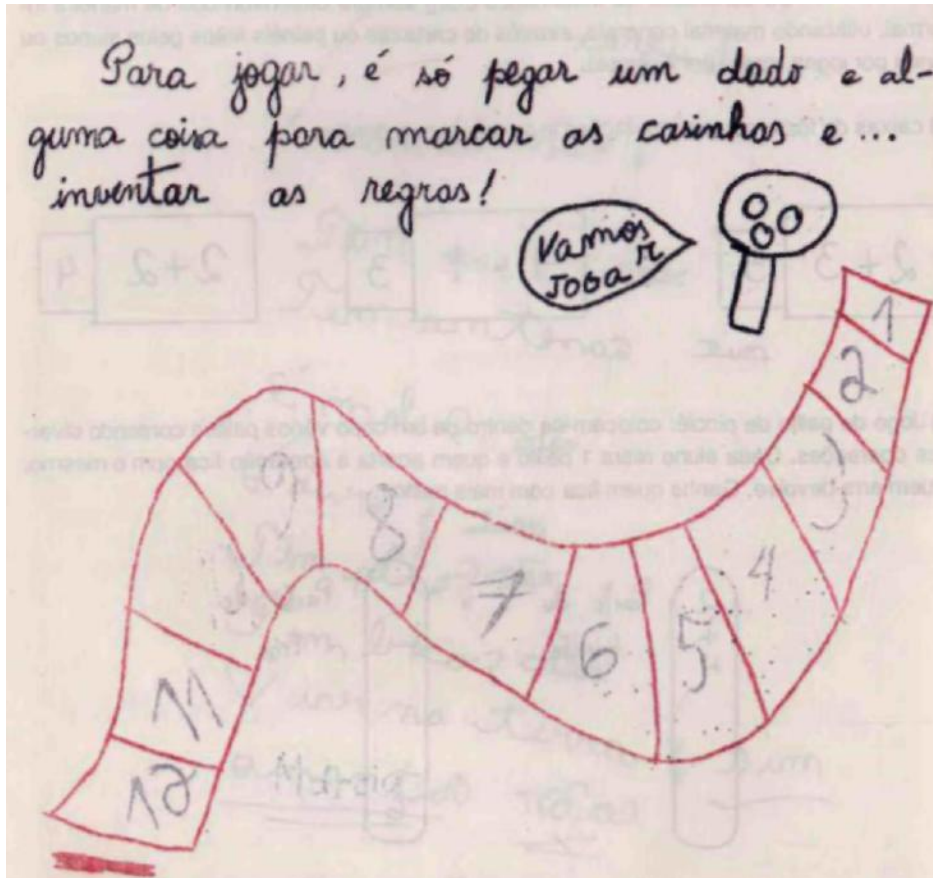


c) mico-preto de cartas com operações: quem faz um par mostra a cartas para os outros e deixa em cima da mesa. Ganha aquele que formar um maior número de pares.



d) atividades com blocos lógicos

e) jogos com seriação numérica, alguns elaborados pelos alunos.



f) jogos com dados: quem tira o maior número, quem tira o menor.

g) confecção de máquina de calcular, utilizando caixas de pasta de dente e tampinhas garrafa.

Quanto ao grupo de professores:

Na busca de uma prática pedagógica, que permitisse ao aluno a reconstrução da escrita, os profissionais envolvidos com a proposta assumiram um compromisso de estudo semanal, formando um grupo responsabilizado com a educação e com o resgate da qualidade da escola pública. Investiu-se na tentativa de inverter o quadro no qual o procedimento educacional vigente em nosso país atende ao sistema estabelecido pela classe dominante, dita intelectual, onde as necessidades das crianças e a realidade regional em que estão inseridas não são consideradas.

Os sentimentos de insatisfação, ansiedade e angústia foram companheiros de uma jornada, onde a heterogeneidade de formação profissional do grupo permitiu que cada elemento servisse de apoio ao outro em uma construção que, a princípio, parecia tão frágil, mas que ia sendo fortificada à medida que se avançava nas certezas, questionando-se as dúvidas.

A sistematização dos encontros oportunizou o desenvolvimento de uma dinâmica que se procurou obedecer à busca, estabelecendo-se quatro momentos. Por estarem profundamente inter-relacionados, os dois primeiros momentos da dinâmica adotada desenvolviam-se concomitantemente, pois o conhecimento adquirido suscitava novos questionamentos e as dúvidas surgidas levavam ao aprofundamento da teoria da psicogênese da língua escrita.

Primeiro e segundo momento - Inicialmente, quem detinha maior conhecimento responsabilizava-se pela instrumentalização do restante do grupo, por sua própria formação.

À proporção que o grupo crescia em conhecimento, os integrantes exerciam, um a um, a função de capacitador, para que não ficasse apenas sob a responsabilidade de um, o ônus do saber. Tal fato deve ser destacado como de grande importância por seu significado, pois era a articulação da prática desenvolvida em sala de aula em conformidade com a prática adotada nos encontros. Tentava-se uma coerência entre o discurso e a prática para a adoção de uma nova postura em sala de aula, a começar dentro dos próprios encontros.

A sucessão de reuniões e a posse dos conhecimentos geravam mudanças na atuação profissional, levando os integrantes envolvidos a serem capazes de determinar suas necessidades quanto ao aprofundamento teórico.

Para melhor compreender a teoria da psicogênese da língua escrita, sentiu-se que faltava conhecimento na área de lingüística, obrigando a recorrer-se à leitura es-

pecífica para clarificar alguns pontos. Era a limitação da formação profissional que surgia como entrave a ser superado.

Em sua busca, o grupo encontrou várias respostas que, no momento, satisfizeram as necessidades, mas ficou claro que era necessário adquirir ainda mais conhecimento sobre o assunto.

Foi levantada uma questão que serviu para discussão e reflexão dos profissionais envolvidos: se, com formação universitária e especialização, ainda tinham dúvidas a respeito do processo de alfabetização, o que dizer do aluno que começava a construir sua escrita?

Percebeu-se que o tema em estudo era bem mais complexo do que se podia imaginar e aí estava o perigo de afastar a prática da teoria.

A proposta passou a ser concebida pelo grupo, mas as teorias deviam ser obrigatoriamente o ponto de referência e não poderiam ser deturpadas; não havia uma **receita mágica**, e procurou-se não levar para as reuniões sugestões de atividades para que o grupo que não sofresse influência de trabalhos desenvolvidos por outrem.

A mudança de postura do professor foi gradativa. Os conflitos ocasionados pelas dúvidas quanto a sua atuação levaram-no a discutir as idéias que geraram a proposta, questionando-as e comparando-as com a postura que se tentava abandonar.

O grupo atingiu uma integração de tal nível que o clima das reuniões era de cooperação, onde cada um desempenhava uma função, sem que ninguém se sentisse ameaçado pelo saber do outro. Era o clima de reflexão e construção do conhecimento estruturado entre os elementos envolvidos.

Terceiro momento - O terceiro momento era dedicado à análise das produções gráficas da semana quando, então, o entusiasmo pelo acompanhamento do processo de aprendizagem de cada criança, que avançava mais um nível, despertava no grupo a certeza de estar no caminho certo.

Percebeu-se que alguns alunos demoravam a avançar nos níveis da escrita e foram debatidas as possíveis hipóteses para estas constatações.

Investigou-se a situação familiar e, através do relato dos pais, foram detectadas possíveis causas neurológicas e/ou emocionais, sendo algumas destas crianças encaminhadas para avaliação com profissionais específicos fora da escola, mantendo-se um contato com o acompanhamento.

Os casos psicopedagógicos foram trabalhados pela psicopedagoga da es-

cola em um trabalho conjunto com a professora de classe, já que havia sido verificada a resistência de algumas crianças em aprender. Tal resistência era duvidosa e tinha relação com o medo de perder a condição de bebês e ingressar no mundo dos adultos. Em vista disto, os jogos, o ambiente de pesquisa da sala de aula com seus painéis, seus crachás, seus rótulos e todo material escrito tinham de mostrar que aprender podia ser uma fonte de satisfação.

Aos poucos, as barreiras foram vencidas e estas crianças foram se deixando envolver pelas atividades lúdicas (individuais ou grupais) que realizavam com a língua escrita-objeto de seu conhecimento. Ultrapassados os entraves, o caminho estava desimpedido para construírem seu conhecimento até chegarem à escrita alfabética.

As produções de cada aluno das diferentes turmas eram analisadas por todos, o que permitia conhecer o nível em que se encontravam, propiciando a troca de experiências para as mesmas dificuldades.

Quarto Momento - Partindo-se do estudo das teorias das discussões, debates e análises das produções gráficas, o grupo procurava discutir alternativas de ação pedagógica que fossem ao encontro do interesse dos alunos.

A proposta era de cunho construtivista, logo não poderiam ser elaboradas atividades e, muito menos, serem levadas prontas para a sala de aula, pois estariam indo contra o princípio teórico básico que é permitir ao sujeito (no caso, o aluno) a construção do seu saber. Entretanto, havia algumas estratégias que o professor, em seu papel de dinamizador, poderia sugerir ao grupo, tais como a utilização dos jogos pedagógicos confeccionados pelo professor e/ou pelos alunos como recursos na sala de aula.

Muitas vezes, a reflexão sobre a prática levava algum elemento do grupo de profissionais a reformular atividades consideradas inadequadas ao novo desempenho. Eram os resquícios da antiga postura que surgiam inconscientemente na atuação presente e que precisavam ser eliminados numa ação futura; era o erro construtivo do professor que, na elaboração de sua nova prática, levantava hipóteses e reformulava seus esquemas de ação.

Destacava-se o fato de que todos os momentos da dinâmica dos professores estavam intimamente ligados e que todos tinham a mesma importância por serem considerados complemento um do outro - não pode haver dissociação entre teoria/reflexão/prática.

Vale ainda destacar que o plano diário tradicional, aquele onde o professor ia para a sala de aula com objetivos preestabelecidos e uma lista de atividades determinadas para atingi-los, foi abandonado. Entretanto, sabia-se da importância do registro diário ao final da aula, até mesmo para que a professora pudesse avaliar seu processo e o do

aluno. A maneira de registrar as situações ocorridas em aula foi deixada a critério de cada profissional, tentando oportunizar mais um ato construtivo.

Exemplos de registros diários:

1ª Série
Data 23/08/90

Propósitos

a) Professora	b) Alunos
<ul style="list-style-type: none">- Peças de teatro: Chapuzinho Vermelho e Cinderela, no auditório da Universidade.- Escrever uma história.- Folha mimeografada dos desenhos feitos por eles.- Correção das palavras no quadro pelos alunos	<p>Uma aluna levou um ímã e aproveitei para dar magnetismo, quais os objetos que eram atraídos pelo ímã, de que material eles eram feitos, e depois os alunos criaram um pequeno texto sobre "magnetismo" e ilustraram.</p>

Observações

Os alunos não quiseram escrever a história que rolou no teatrinho, preferiram escrever sobre outro assunto. O João está ficando mais interessado. Os outros alunos que estavam escrevendo, ^{quando} bateu para o recreio e continuaram escrevendo, preferindo ficar na sala de aula.

① Ao narrar uma história para os alunos, pude constatar que alguns não conseguiram manter a atenção.

Após a narração, pedi que fizessem um desenho sobre a história ouvida e tentassem escrever alguma palavra relacionada com a mesma (em grupos):

Raquel: borboleta

Francisco: OANDA → cobra

Marcelo: TUBAO → tubarão

Eduardo: LEÃO → LEON

Felipe: PECON → cocota (popota*) → Fala como bebê! (cobra = cobra)

Maicon: FR/PECON → cocota

Batael: AOTI → giraf

Alexandre: OANDA → cobra

Vanessa F → UTA → coelho

Charles: TUBARO → tubarão

Eliane: GATO

Giovani: OABUT → tubarão

Vanessa H: ELEFANTS

Sérgio: CACHORRO

Natália: ELEFANT

Thiago: SPBA → centopéia

Gabriela: GAHCO → gato

Carolina: BORBOLETA

Giovana: GALA → gata

Francine: BORBOLETA

Valéria: HAOD → galinha

Cristie: BORBOLETA

Janaína: ODAH → gato

Mariana: EUÔU → pato

Jordana: NAHAR → leão

: Viviane: TARTARUGA

3.2.3. Quanto ao grupo de pais

Por acreditar na importância da família e por constatar que em uma família em que são mantidas boas relações entre os pais e seus filhos o sujeito torna-se capaz de interagir satisfatoriamente com as pessoas do seu meio, conferindo significado à sua vida e a dos outros, as professoras sentiram necessidade de realizar reuniões sistemáticas com o grupo de pais.

O objetivo das reuniões era propiciar uma instrumentalização básica referente à proposta pedagógica adotada pelas professoras para facilitar a compreensão dos pais. À medida em que os pais foram se fundamentando na teoria, foi sendo mais fácil aceitar a ação pedagógica da dinamizadora e os princípios que norteiam o construtivismo, como a compreensão de que o erro construtivo faz parte da lógica da criança, possibilitando a valorização de suas produções gráficas no processo da reconstrução da escrita.

Os pais traziam para os encontros dúvidas e angústias que decorriam do acompanhamento do processo de alfabetização de seus filhos.

O grupo de professores provocava o debate dos conflitos dos pais para que a troca entre iguais também fosse desenvolvida entre esse grupo de adultos.

A utilização do vídeo como recurso, através dos filmes **A pata nada** e a **Construção da escrita** - foi de grande valia para melhorar a compreensão dos pais, pois permitiu que eles traçassem um paralelo entre o ensino tradicional e a nova proposta.

Assim, o processo já começava a ser compreendido e o nível de angústia baixava.

Pelas suas colocações nas reuniões, percebia-se o entusiasmo que começava a surgir, pois constatavam que seus filhos demonstravam autonomia na execução de tarefas, sem o medo decorrente da desconfiança de que seriam criticados por eventuais erros em suas produções gráficas.

Os pais tornaram-se capazes de entender e respeitar a lógica da criança, não exigindo, na execução das tarefas de casa, que ela seguisse a lógica do adulto, como até então era feito.

Alguns pais, acostumados com a pedagogia tradicional, questionavam a nova proposta. Entretanto, outros, já mais conscientes do processo, argumentavam sobre as **vantagens** da nova prática de alfabetização, traçando um paralelo entre o desenvolvimento escolar dos filhos que vivenciaram um método tradicional (silábico, até ao anterior

adotado pela escola) e os que estavam inseridos na **Proposta**, onde percebiam que era estimulado na criança o desenvolvimento de seu pensamento e sua independência, fato que nunca tinha sido observado no desempenho de seus outros filhos.

Foram poucos os pais que nunca compareceram às reuniões e, também, percebeu-se o que o número de pessoas presentes nunca decresceu.

Os pais ausentes, se não participavam, também não interferiam de modo negativo no processo de aprendizagem dos filhos, simplesmente omitiam-se.

A reflexão e o questionamento de suas próprias atitudes, enquanto progenitores, levava-os, também, a construir uma nova postura frente à alfabetização dos filhos. Muitos sentiam-se frustrados por não participarem de modo mais ativo no acompanhamento escolar daqueles. As crianças já não dependiam tanto de seu auxílio; eram os primeiros sinais de crescimento e maturidade sendo evidenciados.

Se foi doloroso para algumas crianças aprender a ler, porque isto significava ingressar no mundo dos adultos, também foi doloroso para alguns pais aceitarem o fato de que seu filho estava crescendo, que deixava de ser bebê.

Percebia-se nos encontros a preocupação dos pais com a continuidade do processo nas séries posteriores, o que comprovava sua satisfação com a prática pedagógica adotada.

É importante ressaltar a alegria dos pais quando analisavam as produções gráficas de seus filhos, sempre orientados pela professora que explicava a evolução da criança na sua caminhada singular da apropriação da escrita.

Procurou-se enfatizar a importância de se estimular a leitura e a pesquisa no ambiente familiar.

Neste momento estava se formando a consciência política da função da alfabetização e os pais começavam a perceber que o importante não era mais **passar de ano**, mas que o fundamental era que seu filho ocupasse, no futuro, o lugar que lhe competiria por direito na sociedade.

4 - DIFICULDADES ENCONTRADAS

Na busca de uma **Escola Pública de Qualidade** foram encontradas algumas dificuldades para o desenvolvimento da nova proposta metodológica.

a - Ambiente físico

Salas de aula pequenas para o número de alunos, dificultando a formação e trabalho em grupos.

Mobiliário inadequado para guardar e expor os recursos disponíveis para utilização dos alunos. As salas de aula dispunham de apenas um armário para guardar o material de uso da professora e dos alunos, dificultando, desta forma, o estímulo à organização dos recursos.

A escola, apesar de possuir um pátio grande, quase nunca oferecia condições para a prática de atividades ao ar livre com os alunos da primeira série, uma vez que o mesmo era ocupado pelos alunos maiores na realização de exercícios físicos e jogos.

Também, o auditório da escola (que possui uma boa área), estava impedido de ser utilizado em virtude de encontrar-se interditado por apresentar perigo de desabamento.

b - Recursos materiais

Apesar do apoio recebido do CPM e da direção da escola, sentiu-se que faltaram recursos para um desenvolvimento mais efetivo da proposta, uma vez que, ape-

sar de a Secretaria de Educação do Estado ter enviado alguns jogos e livros de história, o número foi insuficiente para atender a quantidade de alunos existentes nas turmas. Desta forma, fêz-se necessária a confecção de vários jogos para suprir a carência detectada e oportunizar meios lúdicos que atendessem a nova dinâmica.

Constatou-se, também, a falta de recursos audiovisuais básicos para o bom desempenho das atividades, tais como: retroprojeto, gravador, toca-discos, aparelho de televisão, videocassete, fazendo-se necessário recorrer a outras instituições da comunidade, toda vez que se quisesse utilizá-los. Ressalta-se, nesse momento, que se deve oportunizar às crianças de baixa renda o acesso a tais meios, pois considera-se que o contato com os mesmos favorece o enriquecimento de vivências que não lhe são oportunizadas em seu meio social.

c - Recursos humanos

Quanto ao grupo de alunos, sentiu-se a dificuldade dos alunos repetentes em abandonar o condicionamento adquirido pelo fracasso de um processo de alfabetização tradicional vivenciado no ano anterior: era difícil deixar de lado os textos memorizados e estereotipados da cartilha e expressar a escrita de suas idéias com palavras próprias.

Dificuldade de alguns alunos em abandonar a representação icônica (relativa a desenho) para ingressar na utilização dos signos gráficos. Mais tarde, vencida esta etapa, observou-se a resistência na construção de frases e textos, ao invés de palavras soltas. Uma das hipóteses levantadas para explicar tal entrave foi o fato de que os alunos não viam necessidade da utilização dos verbos, por esses não significarem algo concreto, como a maior parte dos substantivos. Para superar o problema foi preciso recorrer à dramatização das ações.

Outra hipótese seria a de que muitas crianças apresentavam dificuldade em elaborar o luto pela perda da segunda infância. Era-lhes doloroso ingressar no mundo dos adultos, pois muitos pais ainda insistiam em tratá-las como bebês. Salienta-se que com esses pais foi realizado um trabalho individual para que adotassem nova postura.

Os alfabetizadores sentiram-se discriminados por outros professores que, sem nenhum ou pouco conhecimento da proposta, criticavam a prática do grupo, questionando e pressionando a validade de adotar uma prática paralela à fundamentação teórica. Havia um clima de descrença e crítica, pois a nova postura era uma ameaça para uma possível mudança daqueles que criticavam: de novo, o método surgia como um escudo de proteção para salvaguardar a competência do professor.

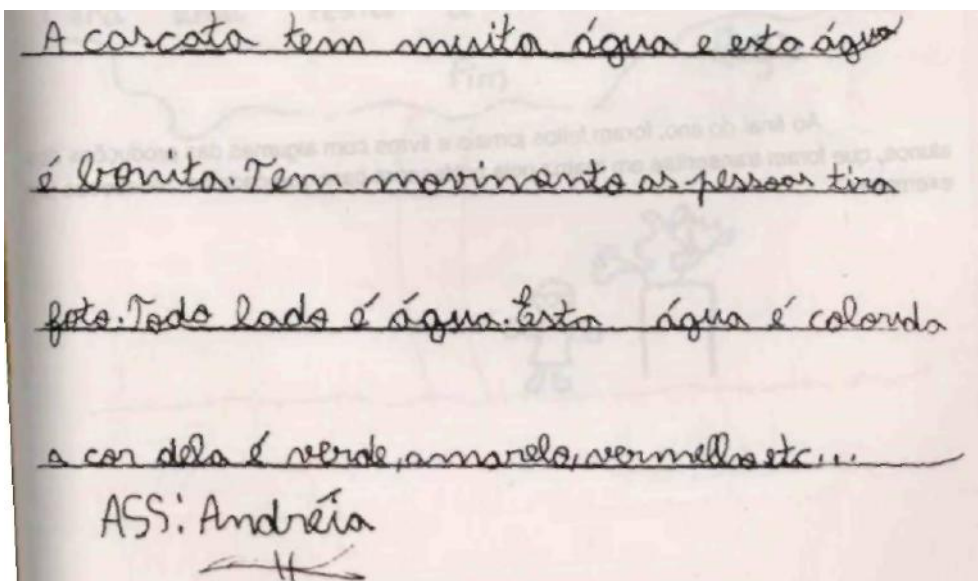
Ao final do ano letivo, surgiu mais um problema, pois se esbarrou no aspecto legal do regimento adotado pela escola, cujo critério de avaliação era através de notas

numéricas, o que dificultou avaliar o aluno através do processo. como um dos objetivos era tentar a coerência entre a prática e a teoria, gerou-se um sério conflito, sendo necessário recorrer a um subterfúgio para solucioná-lo, atribuindo um valor numérico ao processo de aprendizagem - evolução das produções gráficas - salientando-se sempre que o objetivo a ser atingido ao final da 1- série era que o aluno se tornasse alfabético, uma vez que a validade e a legalidade do histórico escolar poderiam ficar comprometidas se não seguissem as diretrizes do regimento da escola.

5 - RESULTADOS ALCANÇADOS E/OU ESPERADOS

Ao término do ano letivo, foram comparados os resultados obtidos com os atingidos nos anos anteriores, verificando-se uma melhoria muito significativa na qualidade da aprendizagem, quanto à produção escrita, leitura, atitudes críticas e raciocínio, como pode ser observado através da análise dos trabalhos abaixo:

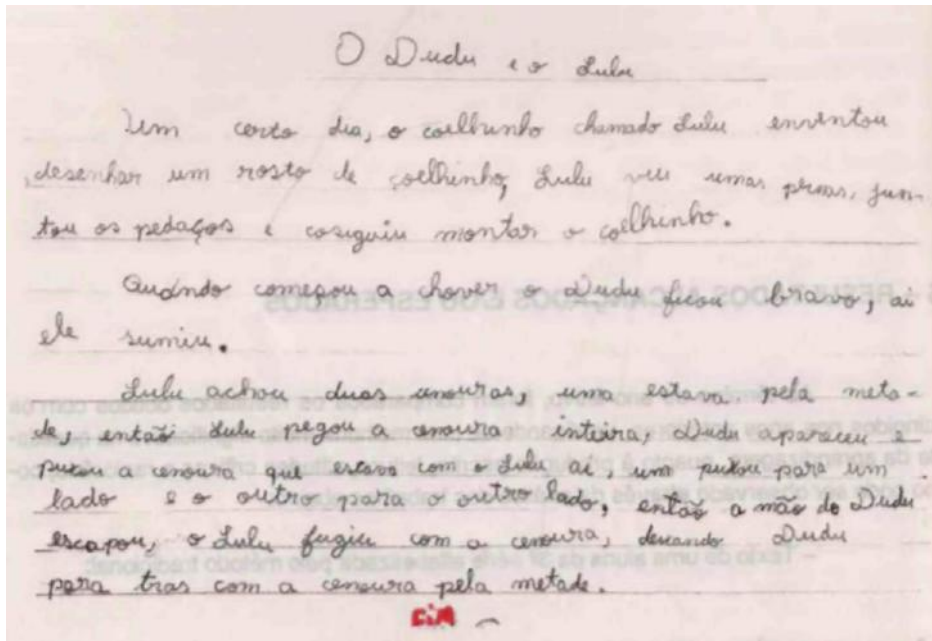
- Texto de uma aluna da 3ª série alfabetizada pelo método tradicional:



A cascata tem muita água e esta água
é bonita. Tem movimento as pessoas tira
fotos. Todo lado é água. Esta água é colorida
a cor dela é verde, amarelo, vermelho etc...

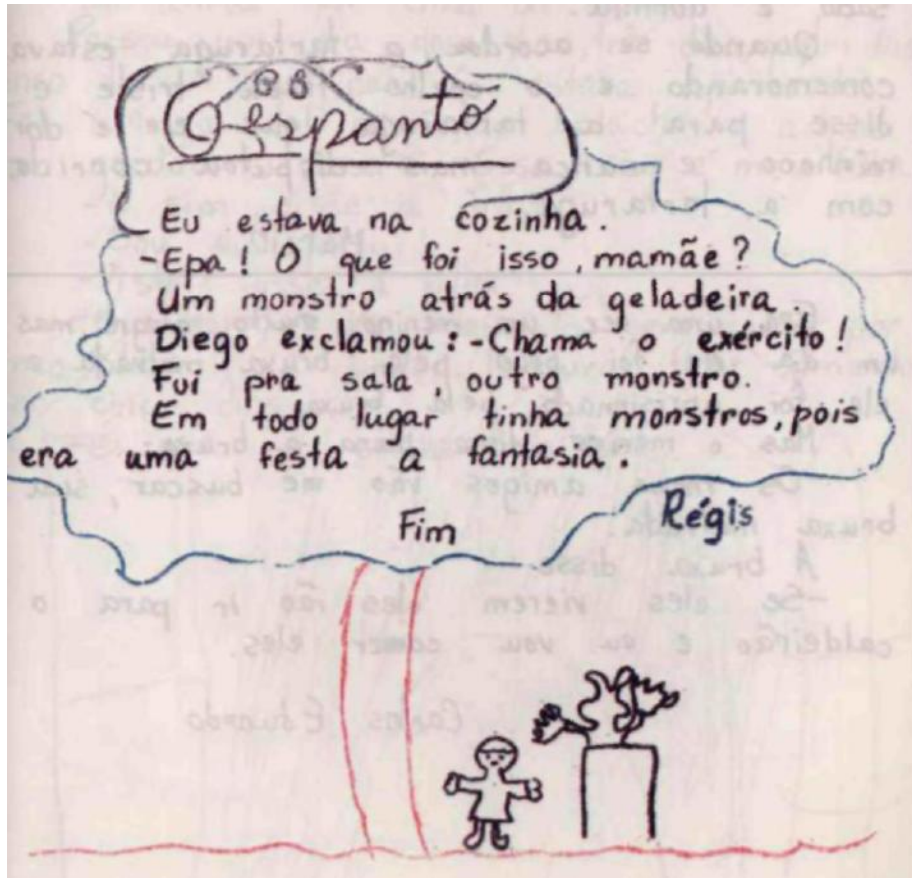
ASS: Andréia

- Texto de uma aluna da 1ª série, ao final do ano letivo pela proposta:



Ao final do ano, foram feitos jornais e livros com algumas das produções dos alunos, que foram transcritas em matriz pela professora para que cada um recebesse um exemplar.

- Amostragem de parte do jornal produzido:



A tartaruga

- Oi, tartaruga Ana.

- Oi, coelho Daniel.

- Ei, você quer disputar uma corrida comigo?

- Quero sim.

Aí correram até que o coelho ficou cansado e dormiu.

Quando se acordou, a tartaruga estava comemorando e o coelho ficou triste e disse para a tartaruga que ele é dorminhoco e nunca mais disputou corrida com a tartaruga.

Márcio

Era uma vez um menino muito alegre, mas um dia ele foi pego pela bruxa malvada e ele foi aprisionado pela bruxa.

Mas o menino disse para a bruxa:

- Os meus amigos vão me buscar, sua bruxa malvada.

A bruxa disse:

- Se eles vierem eles vão ir para o caldeirão e eu vou comer eles.

Carlos Eduardo



A casa de bolacha

Era uma vez... um guri chamado Felipe.

Um dia ele foi pegar lenha na selva.

Aí ele disse: - Vou preservar a natureza.

- Vou até aquela casa de bolachas ah, ah...

Vou comê-la todinha.

Minutos depois chegou.

Se atirou por cima da casa.

Passou um dia, dois dias, três dias, quatro dias,

cinco dias. Seu pai já estava apavorado.

Foi até a tal casa de bolacha e achou

um gordão e disse: - Esse não é meu filho.

- É sim, disse a filha.

- Sou eu, papai!

- Viste? disse a filha.

- É mesmo. Vou deixá-lo sem comer por

cinco dias. É uma loucura ficar comendo

por cinco dias.

- É que eu estava com fome.

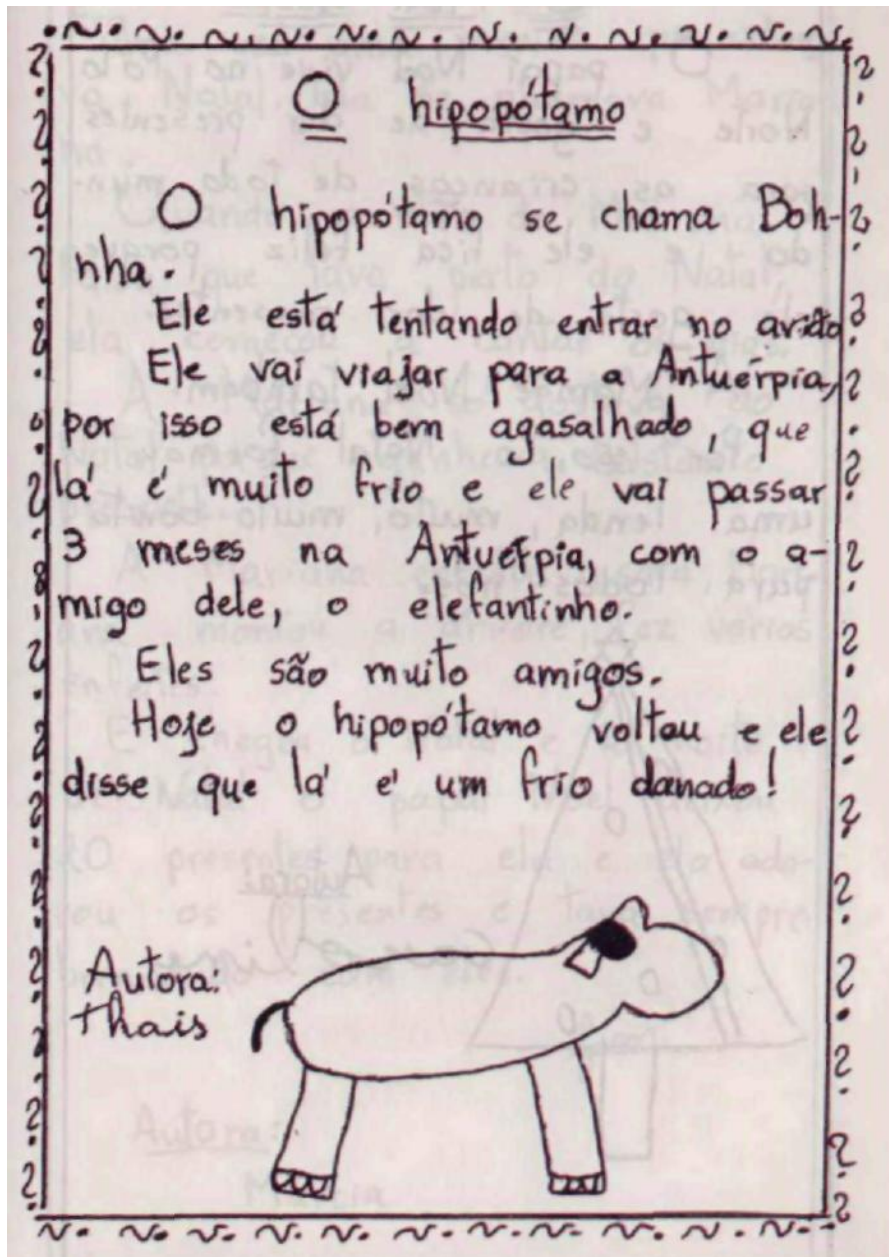


O Papai Noel

Chegou o Natal.
Todas crianças estão felizes.
Menos um guri pobre.
Todos ganharam presente. Menos ele.
Ele ficou triste.
Todos ficaram com pena dele. E
deram presentes para ele.
Ele ficou feliz.

Enzo

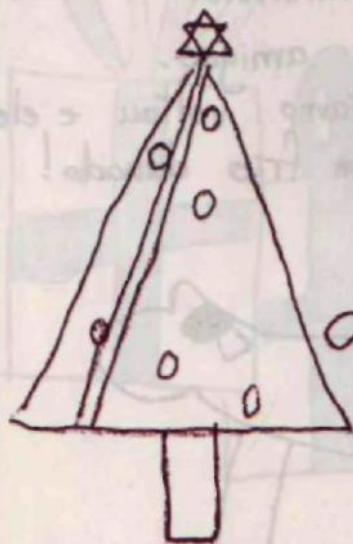




O Papai Noel

O papai Noel vive no Pólo Norte e gosta de dar presentes para as crianças de todo mundo e ele fica feliz porque ele gosta de dar presentes.

A Mamãe Noel também.
Por isso, o Natal formou uma lenda, muito, muito bonita para todos nós.



Autora:

Caroline

O dia de Natal

Era uma vez uma menina que adorava Natal. Ela se chamava Mariana.

Quando a mãe de Mariana falou que tava perto do Natal, ela começou a contar os dias.

A Mariana só gostava do Natal porque ganhava bastante presente.

A Mariana enfeitou a sala, Mariana montou a árvore, fez vários enfeites.

E chegou o Natal e na noite de Natal o papai Noel deixou 20 presentes para ela e ela adorou os presentes e tava sempre brincando com eles.

Autora:
Márcia

fmm

O gatinho, o amigo de todos

Um certo dia, num planeta muito distante, morava um gatinho. Ele gostava muito de seus amigos, mas os animais não gostavam dele.

Ele disse para a sua amiga:

- Hoje é o meu aniversário.

Ele foi passear.

Quando ele chegou, tinham feito uma festa para ele e ele ficou feliz.

FIM



Autora:
MIRIAM

Os alunos também demonstraram uma maior maturidade crítica e consciência em relação ao valor social da leitura e da escrita, como pode ser constatado nos depoimentos abaixo:

TATIANE: "Eu senti uma emoção muito grande. Quando eu li uma coisa para minha irmã, eu senti uma coisa muito forte, que nunca vai sair de dentro de mim."

ALAN: "Eu senti que a gente sabe mais que outras pessoas que são analfabetas, pessoas adultas. Sinto também que a gente pode transmitir bastantes coisas para as pessoas que não sabem."

CARLOS: "Eu senti que é uma coisa que eu vou levar para toda a minha vida".

PRISCILA: "Que a gente, quando for grande, pode trabalhar em qualquer serviço".

RAFAELA: "Eu sinto que quando eu passar eu posso ensinar para minha vó muitas coisas que ela não sabe."

FERNANDO: "Eu sinto que vou poder ler para meus filhos".

RAFAELA T.: "Eu sinto que quando eu crescer eu vou poder ajudar todo mundo que não tá aprendendo a ler e a escrever."

Quanto ao percentual de aprovação, verificou-se um alto índice, como demonstram os gráficos seguintes.

GRÁFICO DO PERCENTUAL DE APROVAÇÃO DO GRUPO DE ALUNOS NÚMERO 1

PERCENTUAL DE APROVAÇÃO: 100%

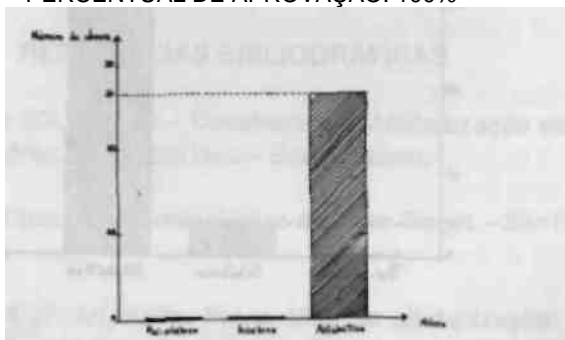


GRÁFICO DO PERCENTUAL DE APROVAÇÃO DO GRUPO DE ALUNOS NÚMERO 2

PERCENTUAL DE APROVAÇÃO: 84,6%

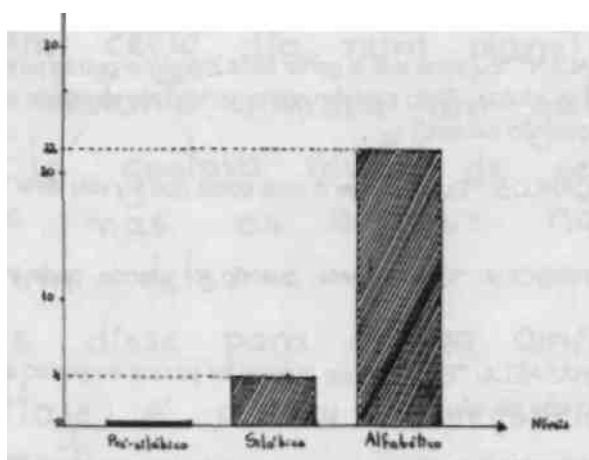
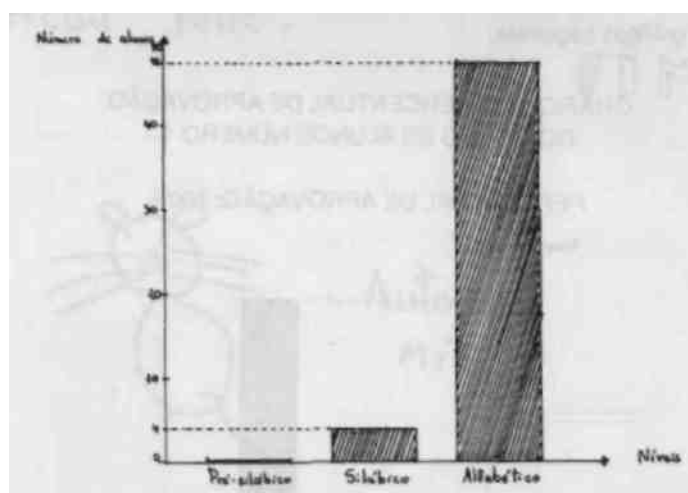


GRÁFICO DO PERCENTUAL DA TOTALIDADE DE ALUNOS ENVOLVIDOS com A PROPOSTA

PERCENTUAL DE APROVAÇÃO TOTAL: 92,3%



CONCLUSÃO

Sentiu-se que foram atingidos alguns dos objetivos propostos, pois os conflitos, as angústias, as frustrações e a dor foram caminhos percorridos para se chegar ao prazer e à alegria de um desempenho profissional, que dissipou as ansiedades e superou as expectativas.

Percebeu-se que os alunos demonstravam grande interesse pelas situações de aprendizagem, e que aprender era motivo de satisfação, atingindo plenamente a prática pedagógica proposta - fato evidenciado pelo desejo que os alunos demonstravam em querer freqüentar a escola em período extra-classe e pelas atividades realizadas no ambiente familiar, como pesquisas e leituras espontâneas.

Foi um trabalho simples e repleto de erros construtivos, mas que permitiu crescer como educadores no encontro da própria identidade do aluno, como autor de sua aprendizagem, porque se melhorou a qualificação profissional do educador que, em decorrência, oportunizou uma aprendizagem mais significativa ao educando, que foi capaz de ser o sujeito de sua própria construção do saber.

Este momento é histórico para um grupo de formação heterogênea que, unido pela busca do conhecimento, ultrapassou a fragilidade a que se expôs para aprender e ser capaz de mudar sua postura para adotar uma prática construtivista.

A crença nos ideais, apesar dos baixos salários e do descaso com que o governo, até então, vinha tratando a educação, levou a acreditar que qualquer mudança, ainda que pequena, serviria para auxiliar na construção de uma ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMAE - COLETÂNEA EDUCANDO - **Construindo a Alfabetização do Pré-Escolar à 4- série**. Ed. Lancer Ltd. - Belo Horizonte.

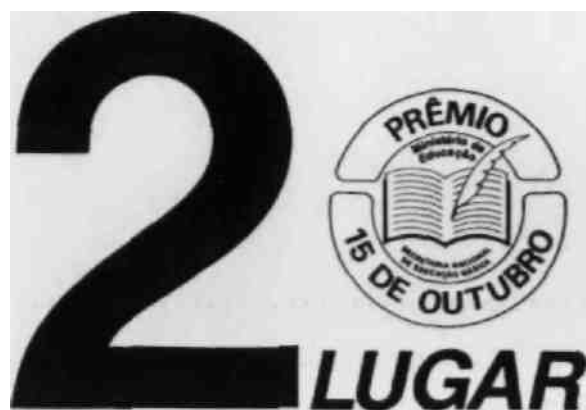
BATTRO, Antonio M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget** - São Paulo: Pioneira, 1978.

BETTELHEIM, Bruno & ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ler e do aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

- CABRAL, Leonor Scliar. **Introdução à lingüística**. Rio de Janeiro, Globo, 1988,.
- CONDEMARÍN, Mabel et alli. **Maturidade escolar**. Rio de Janeiro, Enelivros, 1986.
- ENDERLE, Carmen. **Psicologia do desenvolvimento**. Porto Alegre, Artes Médicas 1985.
- FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- FERREIRO, Emília & PALACIO, Margarita. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo, Cortes: Autores Associados, 1989.
- FERREIRO, Emília. **Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRO , Emília & TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da lingua escrita** - Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia de Alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 1985.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática do Nivel Alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO - Metodologia de Pesquisa e Ação, Alfabetização em classes populares, em 4 ed. Porto Alegre Kuarup, 1988.
- HARPER et alli. **Cuidado, Escola!** São Paulo, Brasiliense, 1990.
- KAMII, Constance. **A criança e o número**. 11 ed. - Campinas, SP: Papirus, 1990.
- PAIN, Sara. **A função da ignorância**. Vol. II. A gênese do inconsciente. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- PIAGET, Jean. **O possível e o necessário**. Vol. 1 e Vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- REVISTA NOVA ESCOLA. Anos IV e V. Fundação Victor Civita.

RICHMOND, Peter Graham. **Piaget: teoria e prática** 2ª ed. São Paulo: IBRASA, 1981. SCOZ, Beatriz et alii. **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

TEBEROSKY, Ana & CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. São Paulo, Trajetória Cultural. 1989.



**"REPENSANDO A
ALFABETIZAÇÃO NA
ESCOLA MUNICIPAL
RIO NEGRO
PRIMEIRAS MUDANÇAS E A
CERTEZA DE UM LONGO CAMINHO
A SER PERCORRIDO"**

**MARILZE THEREZINHA C.
PAIXÃO VERA LÚCIA CORDEIRO
DELEZU
(CONSTRUTORAS DE UM NOVO SABER)**

CURITIBA - PR
1991

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	81
PRIMEIRA PARTE.....	81
Fundamentação Teórica	83
Construtivismo.....	84
SEGUNDA PARTE	87
A difícil jornada da alfabetização: início de um longo caminho	87
. Língua Portuguesa	87
. Leitura	88
. Escrita	89
. Matemática.....	91
. História e Geografia.....	92
. Ciências.....	93
. Avaliação.....	94
TERCEIRA PARTE	97
Conclusão	97
BIBLIOGRAFIA	'
.....	100

INTRODUÇÃO

Buscando uma escola pública de qualidade para as crianças que nela se encontram e que são oriundas da classe trabalhadora, montamos um projeto de pesquisa, tendo como base teórica o **construtivismo** e, mais especificamente, as experiências realizadas por Emilia Ferreiro.

O nosso principal propósito, ao adotar essa teoria, era diminuir o grande número de reprovação existente nas séries iniciais. Sendo direito de toda criança o acesso e permanência na escola pública, assim como é também dever da escola pública dar condições a esta criança de permanecer no seu meio, fica centrado no professor o maior compromisso de conduzir o trabalho para conseguir que seus alunos construam o conhecimento necessário para poderem avançar na escolarização. Partindo desse pressuposto, o **bom professor** deixa de ser aquele que mais reprova e passa a ser aquele que estuda, busca novos caminhos para a educação e faz com que seus alunos sejam indivíduos críticos e responsáveis, donos do saber sistematizado historicamente acumulado pelo homem.

Cabe ao professor conscientizar-se que, apesar de mal remunerado, existe um compromisso assumido politicamente com a educação brasileira.

Dentro desse contexto, iniciamos nossa caminhada para o resgate da qualidade do ensino da escola pública, com um novo conceito de educação, ou seja, a quem esta escola serve e para quem serve.

Tendo claro que a educação é a **socialização do saber sistematizado** (Demerval Saviani), elaboramos nosso projeto de trabalho. Não é algo pronto e acabado, mas passível de alterações, sempre visando aumentar o grau de compreensão do aluno. A aprendizagem é o ponto fundamental em nosso trabalho. O aluno deve ser capaz de elaborar os conceitos necessários para entender a sociedade em que está inserido, sabendo estabelecer relações, utilizando o conhecimento que a escola propicia, contribuindo assim para a melhoria da qualidade de vida de seu grupo social.

PRIMEIRA PARTE

Fundamentação Teórica

Sendo o Currículo Básico (1988), a proposta pedagógica da Prefeitura Municipal de Curitiba, onde estão arrolados o básico de conteúdos necessários às séries iniciais do ensino de 1º grau e centrados os planejamentos existentes nesta rede de ensino, nosso propósito não era ir contra o documento, mas sim adequá-lo a uma nova metodologia de ensino que atendesse tanto à melhoria da qualidade do ensino quanto à necessidade do aluno.

Posicionamo-nos contra o reprodutivismo existente nas escolas porque este visa o homem individual e não o homem social e coletivo. Visa, também, o homem liberal, competitivo, buscando somente privilégios que a sociedade possa lhe oferecer, somando forças, mas sem um embasamento profundo que o leve à construção de uma sociedade igualitária, tratando todos seus membros com respeito e dignidade.

Vivemos em uma sociedade dividida em duas classes fundamentais, dominantes e dominados, mas nem por isso a educação de qualidade vem a ser um privilégio de um grupo restrito, daquele que detém o poder. Ela é direito de todos.

A escola existente ainda privilegia a classe dominante, tentando simplesmente reproduzir conteúdos de forma mecânica, desarticulados da realidade concreta do aluno, impedindo-o de fazer a relação homem-meio-sociedade. Não dá condições, também, para que ele confronte as duas realidades existentes, pois sua intenção é formar pessoas capazes de continuar a dominação.

A escola que queremos é aquela que, através da socialização do saber sistematizado, supera a dominação existente.

Em vista dos problemas de conflito existentes na sociedade, tornou-se necessário instrumentalizar o indivíduo desde o início de sua escolarização para tentar reverter o processo desta sociedade.

Por concordarmos que a função da educação básica é propiciar o domínio da leitura, da escrita, da construção de conceitos matemáticos e o conhecimento das ciências naturais e sociais, adotamos uma nova metodologia para que os alunos possam construir seu conhecimento de forma mais completa, eliminando, assim, a discriminação de que existe escola para os ricos e escola para os pobres.

Se existem conteúdos mínimos a serem trabalhados nesta fase de escolarização, é porque neles está implícito o conhecimento necessário para o indivíduo continuar sua formação. E se estes forem adequadamente trabalhados, não haverá o porquê de reprovações em massa e muito menos a evasão escolar. A educação passa a ser encarada em sua totalidade e não apenas como acontecimento social.

Não vemos a escola como **redentora da humanidade**, mas um local onde o saber pode ser realmente socializado.

Construtivismo

Em contraposição a outras duas correntes psicológicas, o inatismo - que considera o conhecimento pré-formado e que o indivíduo, no decorrer de seu desenvolvimento, vai apenas atualizando o empirismo - que tem sua expressão maior nas experiências que o indivíduo realiza e acumula -, vem o construtivismo admitindo que o conhecimento se dá através da interação do indivíduo com o ambiente.

A maior expressão desta corrente psicológica é Jean Piaget que, durante mais de 50 anos, analisou o **psiquismo infantil**, afirmando que, no decorrer de seu desenvolvimento, cada criança constrói seu modelo de mundo.

Para Piaget, o desenvolvimento é visto como um processo de adaptação do biológico do organismo em interação constante com o meio..

Para que haja aprendizagem, torna-se necessário que sejam respeitados os conceitos de assimilação, acomodação e adaptação, termos oriundos da biologia, onde o citado autor começou sua formação.

Todo indivíduo passa por esses três conceitos, sempre que se defronta com uma nova situação até conseguir dominá-la completamente, em qualquer área do conhecimento.

Para Piaget, o conhecimento não é estático e sim uma relação com o conhecimento anterior e com as características do objeto estudado.

"O interacionismo próprio de Piaget considera o ambiente como o conjunto de estímulos mais próximos do sujeito", (Apostila Oficina - Iris Barbosa Goulart - pg. 3).

"O objeto de investigação de Piaget é o homem conhecedor em geral, ao invés de um conhecedor singular".

Piaget, ao contrário de outros autores como Wallon, Vigotski, Leontiev e Lúria, não levou em consideração em suas pesquisas o meio social onde o indivíduo está inserido.

Na mesma linha de pensamento de Piaget encontra-se a pesquisadora Emília Ferreiro, que teve o privilégio de colaborar com o citado autor em algumas pesquisas.

É doutora pela Universidade de Genebra, e sua contribuição na educação é na alfabetização, com novas propostas para que a criança aprenda a ler e a escrever, envolvendo processos de diferenciação dos elementos com os quais a criança vai trabalhar e elaborar os conceitos necessários à construção de seu conhecimento.

Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma evolução regular com três grandes eventos:

a) Distinção entre o modo de representação icônico e não icônico, o sincretismo desenho x escrita.

b) Construção de formas de diferenciação (controle das variações quantitativas e qualitativas).

c) Fonetização da escrita em três períodos que são: nível pré-silábico, nível silábico e nível alfabético.

No nível pré-silábico, a criança começa a utilizar os sinais gráficos para nomear os objetos que compõem o desenho.

Toda escrita que não tem correspondência sonora é chamada pré-silábica" (Emília Ferreiro).

Nesta fase, o uso de letras está relacionado ao tamanho do objeto desenhado.

No nível silábico, que sucede ao pré-silábico, há um aumento de letras, ou seja, a criança estabelece que as letras correspondem às sílabas e faz a leitura apontando uma letra para cada sílaba.

No nível alfabético, segundo Ferreiro e Teberoski, "aqui a criança chega ao final da evolução, já franqueou a barreira do código, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas nas palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir deste momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá mais problemas de escrita no sentido restrito".

Cabe ao professor e à escola a função de criar situações estimuladoras da passagem de um nível ao outro, intervindo no processo de ensino-aprendizagem.

É fundamental a intervenção do professor para que o aluno chegue à construção do objeto conceitual que se propõe, tendo claro que as atividades estimuladoras precisam estar de acordo com a teoria proposta, pois ninguém descobre nada sozinho.

SEGUNDA PARTE

"A difícil jornada da alfabetização": Início do longo caminho.

Língua Portuguesa

Sendo a educação a socialização do saber sistematizado, tomou-se imprescindível a organização dos conteúdos a serem desenvolvidos nesse **continuum** de dois anos para a construção do processo de alfabetização.

Respeitando a listagem de conteúdos da escola, estipulados no planejamento anual, propusemo-nos a fazer um trabalho diferenciado dos demais profissionais de sala de aula da escola, visando à promoção da criança em todos os aspectos: da aprendizagem individual, social e política.

Quanto à aprendizagem, nosso propósito foi levar a criança a construir conceitos necessários à aquisição do conhecimento.

Todas as atividades trabalhadas tinham um objetivo definido a ser alcançado, respeitando a individualidade existente em cada ser humano.

Nossa escola está localizada na periferia de Curitiba, e as crianças que a freqüentam são oriundas de camadas populares de trabalhadores com baixa renda.

com o conhecimento desta realidade e do alto número de crianças reprovadas em anos anteriores nas 1^{as} séries dessa escola, não barateamos em momento algum os conteúdos, nem os fragmentamos para **facilitar** a aprendizagem, fazendo com que a criança domine apenas mecanismos; pelo contrário, lançamos mão de todos os recursos que pudemos para tornar a educação para estas crianças algo importante e necessário para sobreviver dentro de uma sociedade dividida em classes distintas, sabendo

discernir o que realmente vai ser importante para o desenvolvimento de um bom trabalho em sua vida profissional. Assim, depois de ter construído a base de seu conhecimento não cairá mais nos **molde**s tão presentes ainda hoje em nossas escolas.

Foi prioridade o estudo da Língua Portuguesa por ser, em nosso entendimento, o principal instrumento que o indivíduo tem para se fazer entender e compreender as diversas situações que encontrará ao longo de sua sobrevivência.

Segundo Luis Carlos Cagliari, o papel fundamental da escola na formação dos alunos é a leitura. "É muito mais importante saber ler do que escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chance no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, tornou-se um bom leitor", (pág. 148).

Leitura

As atividades de leitura desenvolvidas durante a pesquisa tinham por objetivo levar à compreensão do significado dos objetos estudados e identificá-los dentro de cada texto.

Partimos da leitura do alfabeto, pois é ponto fundamental para a identificação das letras em palavras e textos.

O nome dos alunos da classe, por ser a primeira palavra, significa muito para a criança. É o ponto de partida para a construção de novas palavras que passam a fazer parte do vocabulário das crianças, ainda que em forma de pseudoleitura.

As atividades de identificação dos crachás, colagem de sementes nas letras de seu nome, jogos de associação de letras e palavras, relacionadas com o nome, recorte de jornais e revistas, de letras que formam o nome, cartazes com os nomes dos objetos existentes na sala de aula, embalagens de produtos encontrados em supermercados, e que fazem parte do conhecimento da criança, foram utilizados para a superação da pseudoleitura.

O contato com o material escrito deu-se no início com a professora lendo textos para os alunos.

O treino para se chegar à leitura individual foi feito através dos textos produzidos coletivamente, pois entendemos que só se aprende a ler, lendo.

Por ser o texto produzido significativo para as crianças, estas tinham gosto de ler, tanto para elas mesmas, quanto para a professora e para outras pessoas que mantinham contato com a turma, principalmente as professoras das aulas especiais (Educação Física e Educação Artística).

A leitura individual e coletiva em voz alta foi feita para irem adquirindo o hábito de ler, para a compreensão dos textos e interpretação das ideologias existentes na diversas situações.

Procuramos deixar evidente a importância da leitura na vida dos alunos desde seu início, pois é necessária para compreensão dos textos, dos enunciados das atividades, dos recados, dos bilhetes aos pais, aos colegas e à professora. Para localização de sua comunidade no Município, no Estado e no País. Para, também, compreender e penetrar no mundo mágico dos livros infantis e das revistas em quadrinhos.

Ler para entender as informações contidas nos jornais, nas revistas e em textos mimeografados que mereçam ênfase.

Ler para debater em sala de aula com os colegas, em princípio, e mais tarde com outros, tendo como objetivo o desenvolvimento do senso crítico.

Escrita

A criança vive num universo de escrita, portanto, ela tem alguma noção do que seja a escrita e para que serve, embora a maioria que chega para iniciar a 1- série domina apenas a escrita em forma de grafismos primitivos.

O processo de construção da escrita para a criança percorre um caminho de superação de hipóteses que a criança elabora até chegar a escrita ortográfica. Ao serem respeitadas as hipóteses levantadas pelas crianças, nas diversas fases de construção da escrita, não se considera mais como errado o que ela usou para representar um objeto, e sim a descoberta do jogo da escrita alfabética.

como os alunos que chegam às 1^{as} séries, em sua maioria, estão na fase silábica, as crianças ao realizarem suas atividades de escrita estão acrescentando letras ao invés de estarem **engolindo letras**, como se costumava considerar em metodologias tradicionais.

Partindo deste entendimento, realizamos atividades que estimulassem a passagem das crianças do nível em que se encontravam no início dos trabalhos para o nível seguinte, até chegarem a ser alfabéticos.

Nesta etapa do trabalho, é necessário se ter clareza de que não é a informação pura e simples que cria o conhecimento. Este é o resultado da construção que a criança faz do objeto de estudo, ou seja, a linguagem escrita.

O sistema de escrita não é mais entendido apenas como um meio de comunicação, mas, como afirma Emilia Ferreiro, "é uma função de um sistema de representação por oposição a outros sistemas de representação. Na verdade, as crianças começam a lidar com três diferentes sistemas de representação: desenho, letras e números. Um de seus problemas é compreender qual é a especificidade de cada um desses sistemas com referência a outros, enquanto sistemas representacionais (isto é, o que eles podem representar, o que não podem representar e como representam o que se espera que representem)", (pg. 40 - Alfabetização em Processo).

Assim, como na leitura, o alfabeto móvel foi o ponto de partida para se chegar à escrita alfabética, sempre como material de apoio para as crianças fazerem o registro de palavras, pequenos textos e a escrita do nome.

A prática de produção de textos iniciou-se com a professora como escriba dos alunos, tanto produção coletiva como individual. A adoção da escrita em letra caixa alta propiciou maior gosto pela escrita, levando a criança a sentir prazer em escrever e procurar cada vez mais produzir seus textos sem a interferência do professor.

A produção de textos, em sua grande maioria individual, era feita através de desenhos, onde a criança escrevia sobre seu desenho; histórias contadas ou lidas, onde a criança escrevia sobre o que mais lhe chamava a atenção.

Na escrita espontânea, as crianças criavam bilhetes, avisos e histórias com o objetivo de compreender a importância social da escrita.

Dentro da prática de produção de textos, sempre foram respeitadas as hipóteses de escrita levantadas pelas crianças até que todas chegassem à escrita alfabética. Os textos eram analisados com as crianças, reestruturando-os. Levamos em conta a qualidade e não a quantidade, e nem a ortografia na escrita das palavras.

Por se ter consciência de que um texto não tem limites, procuramos trabalhar este conceito com as crianças, até que elas o tivessem construído, pois um texto pode e deve ser reescrito várias vezes para ser melhorado.

A partir daí, entramos na prática de análise linguística, ainda que de forma superficial, pois nossa formação de pedagogas não nos deu grande entendimento nesta área.

Nosso conhecimento sobre a prática de análise lingüística fêz-se a partir de leituras, entrevistas com profissionais da área e assessoramento fornecido pela Secretaria Municipal de Ensino (Curitiba).

Tendo claro que a aprendizagem da leitura e da escrita envolve a lingüística, torna-se necessário que a análise da produção feita pelas crianças obedeça a certos aspectos, ainda que superficiais, mas que levem à construção correta da escrita.

Ao reestruturamos os textos produzidos pelos alunos, a intenção era trabalhar conteúdos gramaticais que constam do plano curricular da escola. Nas produções iniciais este trabalho não era prioridade, visto as crianças estarem elaborando suas hipóteses com relação à escrita. Quando chegamos ao nível alfabético, a importância tornou-se evidente para se melhorar a qualidade das produções das crianças.

Um dos aspectos a ser observado foi a forma da criança se expressar dentro da escrita, ou seja, se a criança estava respeitando o tema escolhido, se seu raciocínio apresentava-se com lógica, se havia respeito quanto à seqüência temporal, a importância do título e do autor. Se a criança escrevia um texto, respeitando os critérios acima, ainda que não respeitasse as normas de ortografia da Língua Portuguesa, seu texto apresentava grande valor e, conseqüentemente, sua avaliação atingia os objetivos propostos.

Para trabalhar a ortografia, a reestruturação de textos ajudou no sentido de as crianças adquirirem o conceito da **escrita correta** que a escola, a vida, e a língua exigem. Por ser um processo lento e que ocorre ao longo da escolarização, a visão, de que na 1ª série a criança deva sair lendo e escrevendo corretamente, foi substituída pelo conceito de que alfabetização é um processo que se constrói a longo prazo. Portanto, não se tem alunos com prontidão para encarar a série seguinte, mas preparados para continuar seu processo de construção, até dominar todas as regras necessárias ao **jogo** da escrita e não ao **jogo de imposição** da escola.

Matemática

Tão importante quanto saber ler, falar e escrever, é saber **matematizar**, pois tudo isso representa condição para o conhecimento de qualquer área. Assim como a Língua, a Matemática também foi repensada, pois não se concebe mais o seu ensino apenas mecânico.

A reflexão sobre uma nova metodologia do ensino da Matemática levou à reorganização dos conteúdos quanto aos aspectos de seleção e distribuição.

No início o trabalho nos pareceu difícil, pois estávamos, também, **construindo** nosso conhecimento acerca de uma nova visão do ensino da Matemática.

As atividades trabalhadas estavam interligadas com o vocabulário adequado da linguagem matemática, aproveitando todas as oportunidades para desenvolver o raciocínio.

Por estarem as atividades integradas com as outras áreas, nem sempre houve os resultados imediatos que eram esperados, tendo que ser trabalhados, muitas vezes, até que as crianças adquirissem os conceitos necessários para poderem encontrar respostas para as questões estudadas.

Concluimos que as crianças construíram o conhecimento necessário para a continuidade de sua escolarização, apesar de nem sempre termos interferido de maneira adequada que favorecesse uma maior compreensão do conteúdo estudado.

As atividades giraram em torno de classificação e seriação, onde foram aproveitadas as situações trabalhadas em Língua Portuguesa, em que as crianças classificavam palavras quanto ao número, seqüência e série, outras situações surgidas em sala de aula, como formação de fila, distribuição de folha, cadernos, lanche, etc.

A construção do sistema de numeração decimal deu-se com o apoio do ábaco, para o entendimento do valor posicional que assumem os numerais, dependendo da ordem que estão ocupando. Partindo deste pressuposto, a resolução de problemas envolvendo as idéias aditivas, subtrativas, multiplicativas e repartitivas, tornou-se um trabalho estimulante e agradável para as crianças.

Após o trabalho concreto com as situações-problema, foram trabalhados os algoritmos da adição e subtração.

com relação à geometria, o trabalho foi desenvolvido a partir do espaço da criança, da comparação das formas dos objetos da sala de aula, dos materiais de sucata trazidos pelas crianças, até chegarmos aos prismas e suas faces que dão origem a figuras geométricas.

O sistema de medidas foi trabalhado a partir de medidas arbitrárias como palmo, pé, polegada, etc, até se chegar às formas padronizadas de medidas, sempre utilizando os materiais da sala de aula e também os trazidos pelas crianças.

Trabalhar Matemática foi mais fácil a partir do momento em que ficou claro que o concreto não é apenas o que pode ser manipulado, mas as diversas situações que levam ao entendimento.

História e Geografia

Para a superação do ensino tradicional de História, que privilegia apenas os grandes eventos, fatos, causas e conseqüências ordenadas cronologicamente, surge

uma nova concepção de História, que coloca o indivíduo como sujeito transformador da realidade, ativo, construtor de sua sociedade através das relações de trabalho. uma sociedade concreta precisa ser vista em sua totalidade, e não analisada apenas por fatos isolados.

A Geografia, para estar de acordo com o que se propõe a História, passa a ser o local onde o indivíduo irá agir como agente transformador. Para tanto, este indivíduo precisa localizar-se no espaço, através das relações sociais de produção historicamente situadas.

Sendo o homem parte da natureza, deve organizar sua produção, decidindo como utilizará o espaço para a paisagem, a agricultura, a pecuária e a criação de indústria.

O espaço geográfico é ponto determinante para o homem construir sua história.

Tendo como ponto de partida a família e a comunidade onde está inserida a escola, nosso trabalho partiu do reconhecimento do espaço geográfico da criança, seu grupo familiar e a contribuição deste grupo para o desenvolvimento da comunidade e a importância do trabalho como instrumento de transformação de seu espaço.

A escola é encarada como um dos locais de trabalho da criança, bem como das outras pessoas que nela realizam suas atividades produtivas, estabelecendo uma relação com outros tipos de trabalho existentes na sociedade.

Ao se destacar a importância da habitação, cidade, lazer, locais de oração, meios de transporte e comunicação, usos e costumes, artes e técnicas, festas populares, tivemos por objetivo dar ao aluno condições de entender e valorizar os elementos culturais que estão presentes na sociedade.

Dentro do estudo de seu espaço, está a importância da natureza e seus fenômenos que vão ajudar na preservação e dar melhores condições de vida para o grupo.

Ciências

O ensino de Ciências não pode ser privilégio de poucos, fechados em laboratórios, mas sim da comunidade que participa da construção desse conhecimento, cabendo aos especialistas o controle para realizar uma análise mais profunda. O princípio norteador do ensino de Ciências é a compreensão das relações do homem com a natureza e do homem com o homem, levando à compreensão do mundo em que vivemos.

É fundamental que nesse ensino estabeleçam-se as bases que assegurem a veracidade do conhecimento científico. A contextualização do conteúdo no processo de

reelaboração vai depender da ação do professor em estabelecer articulações do que é de domínio do aluno, com o conhecimento produzido historicamente.

Os conteúdos básicos de Ciências devem estar fundamentados nas múltiplas relações de interdependência dos elementos que constituem o ecossistema e das relações entre os ecossistemas.

como nas demais áreas, o conteúdo desenvolvido foi trabalhado de forma integrada, evidenciando a construção de conceitos necessários à aprendizagem da leitura, escrita, noções básicas de Matemática e da área específica.

Ao desenvolver o conteúdo, tomou-se cuidado para colocar a criança em contato com a leitura e escrita, montando as partes do corpo, os cuidados com o mesmo, as necessidades vitais e a relação do homem com a natureza, a produção alimentar, as transformações energéticas e noções sobre o universo.

Avaliação

Quando nos propusemos a realizar uma nova metodologia de trabalho, reformulamos, também, a nossa maneira de avaliar.

Entendemos que o objetivo da avaliação é a promoção do aluno, não de maneira fragmentada, mas com como um todo. Avaliação é um instrumento de diagnóstico, tanto do desempenho do aluno quanto do professor.

Se a avaliação passa a ter caráter diagnóstico, a maneira de conduzir o trabalho tem que ser repensada dia-a-dia, pois nem sempre as atividades planejadas conseguem fazer com que todos aprendam da mesma maneira e na mesma proporção. Deve-se considerar tanto o aluno individualmente quanto a ação pedagógica.

Tendo claro que uma visão **comportamentalista** de língua não teria destaque em nosso trabalho, os critérios e os instrumentos de avaliação utilizados foram, sem dúvida, os que não valorizavam pontos e notas.

Sendo a linguagem o resultado da interação entre os homens, que acontece nas relações sociais, uma avaliação tradicional não pode mais ser levada em consideração. Não encaramos a avaliação como um **instrumento de poder** que o professor tem na mão.

Levamos em consideração a produção do aluno para analisarmos o domínio do conteúdo quanto à clareza do texto, organização, coerência e coesão; sobre a com-

preensão da leitura, o domínio geral da linguagem nas dimensões do falar, ler e escrever, respeitando a graduação do processo de aquisição da escrita, observando a evolução de cada um.

Por exigências burocráticas da Secretaria Municipal de Ensino (Curitiba), de ter um valor numérico como resultado de rendimento bimestral para a transformação em nota, era respeitado o trabalho desenvolvido pelo aluno de forma cumulativa, sempre considerando o avanço qualitativo onde a produção de texto era o maior parâmetro da avaliação.

Nas outras áreas a forma de avaliar, na maioria das vezes, foi mediante este instrumento, pois temos consciência de que através das produções das crianças pudemos perceber os conteúdos dominados e os que ainda precisavam ser retomados para permitir o avanço científico.

Ao trabalhar a Matemática como um todo, para que possam ser estabelecidas as relações necessárias entre números, medidas e geometria, a avaliação também não pode ser feita de forma fragmentada, pois é fundamental que o aluno construa os conhecimentos necessários para a compreensão da Matemática.

A avaliação aí deve ser também diagnóstica, não levando em conta somente o resultado, mas também o processo de construção do conhecimento.

A partir do resultado da avaliação, foram retomados os conteúdos não dominados a fim de que os alunos pudessem completar sua aprendizagem.

A avaliação não foi utilizada como um instrumento de medida conclusiva, mas ocorreu ao longo do processo, dando ao aluno múltiplas possibilidades de demonstrar seu conhecimento de Matemática.

Sem perder de vista a socialização do saber sistematizado, permitindo ao aluno a reelaboração de sua visão de mundo, através dos conteúdos estudados, a avaliação em Geografia, História e Ciência levou em conta o entendimento, a escrita (produção de textos coletiva e individual) e a apresentação do conteúdo por parte das crianças.

TERCEIRA PARTE

Conclusão

"A certeza de um longo caminho a ser percorrido"

O fator social não interferiu em momento algum na aprendizagem dos alunos, pois se comparados à realidade de maior poder aquisitivo e, conseqüentemente, mais estimulados para a leitura e escrita, nossas crianças, ainda que demorassem um pouco mais de tempo, construíram o conhecimento necessário para continuar sua escolarização.

O fator **social**, porém, interferiu quanto à garantia de permanência das crianças na escola, uma vez que, aproximadamente 21% dos 60 alunos iniciantes (13 alunos), não concluíram ou desistiram, simplesmente.

Dos 47 alunos que chegaram ao final da 1ª série nas nossas turmas, 12 alunos não apresentaram condições para seguirem imediatamente para a 2ª série, ainda que num **continuum**, pois não haviam construído, ainda que minimamente, os conceitos necessários para a aquisição da leitura e da escrita, visto que necessitavam demais tempo para aprender. Achemos melhor que estes continuassem numa 1ª série, com uma de nós responsável por esta turma, para dar continuidade ao trabalho.

Não os retivemos para fazê-los retornar, mas para avançar a partir do conhecimento já adquirido.

Cabe, também, destacar que, entre os **aprovados**, 08 alunos, numa metodologia tradicional, seriam reprovados impreterivelmente. Isso não ocorreu, porque con-

forme nosso entendimento, eles construíram o processo de aquisição da leitura e da escrita, ainda que não na **forma padrão**, ou seja, ortograficamente.

como este grupo teria continuidade na série posterior, com a outra professora responsável por este trabalho, não houve necessidade de retê-los, pois o trabalho de estimulação para transporem as etapas continuaria sendo feito até que chegassem ao nível alfabético.

Quanto aos 12 retidos, não sabemos definir qual foi a causa real para essa ocorrência.

Por estarmos construindo junto com as crianças, assumimos nossa **falha** neste aspecto, pois não nos consideramos donas absolutas do saber ou da aplicação desta nova metodologia.

Não podemos nos omitir, pois, resta a conclusão de que não soubemos encaminhar de maneira mais adequada a aprendizagem destes alunos e quando buscamos recursos com profissionais envolvidos no mesmo tipo de trabalho, isto não surtiu o efeito desejado.

Assumimos estas 12 **reprovações** e hoje, 31 de maio de 1991, ao escrevermos esta conclusão, temos certeza de nossa inexperiência no ano passado, pois se fosse hoje poderíamos prever outra situação, desde que tivéssemos garantia por parte do sistema no qual estamos inseridos, de que os 47 alunos pudessem permanecer numa turma única com duas professoras. Sem termos essa garantia e sem a visão de mundo que temos hoje, optamos pela retenção para o bem dessas crianças.

Não é demagogia barata, nem discurso apenas, é a realidade que temos e a tristeza que sentimos por não termos nos arrojado mais; contribuimos, embora em pequena proporção em relação às outras turmas de 1ª série, para que ainda houvesse **reprovação**.

As retenções incomodaram-nos e incomodam até hoje, embora tenham sido em número pequeno, pois a escola que queremos é aquela que **está para o aluno**, portanto, não achamos conveniente que haja reprovações. Estamos no início de uma longa e difícil jornada em defesa da qualidade do ensino da escola pública. Conseguimos baixar o índice em até 25%, se compararmos o desempenho de nossos alunos com o resultado final de outras turmas de iniciantes.

com isso podemos concluir que nossa experiência, já em seu primeiro ano, mostrou progresso, embora nossa maior preocupação tenha sido a Língua Portuguesa, porque ao nosso ver é através da construção dos conceitos de língua que se chega ao conhecimento historicamente acumulado.

Saber ler não significa apenas decodificar sinais, mas sim compreender a totalidade dos fenômenos em suas múltiplas determinações, pois, captando a essência de cada texto os alunos vão se tornando capazes de entender o movimento real de sua sociedade e de superar a dominação existente, construindo uma sociedade igualitária. Desde o início, a leitura deve ser trabalhada no sentido de se entender realmente o que está escrito.

Não acreditamos que haja uma idade certa para se começar a **ler** realmente. Desde as primeiras lições, se faz necessário que haja compreensão do que se lê. O objetivo principal no **treino** da leitura é o desenvolvimento do senso crítico.

Se a leitura tem importância, mais importante é saber escrever. Escrever não é apenas saber transpor letras de imprensa para letras manuscritas, mas passa a ser encarado como representação do pensamento. Portanto, a escrita é a **herança** mais importante que o indivíduo leva da escola. Inicia-se a escrita como sistema de representação na 1 - série, mas esta não será concluída com a escolarização, mas trabalhada durante o tempo da criança na escola, respeitando todas as hipóteses levantadas por esta durante o processo e aperfeiçoada na prática cotidiana de cada uma. A escrita ortográfica é uma exigência da vida, portanto, cabe à escola dar conta para que os alunos a dominem.

com relação à pesquisa em si, concluímos que nesta primeira fase podemos nos considerar vitoriosas, pois nossos propósitos foram atingidos. Conseguimos reduzir o índice de reprovação e, ao continuarmos trabalhando com as crianças na 2ª série, estamos observando o avanço na aprendizagem de maneira significativa, pois elas demonstram clareza quanto às formas de ler, escrever e **matematizar**. Estão construindo um conhecimento sólido e preparando-se realmente para a vida, conseguindo estabelecer relações dos conteúdos estudados com a realidade do cotidiano.

Quanto aos que ficaram retidos, também se nota um avanço significativo, demonstrando que, na maioria dos casos, a construção está ocorrendo lenta mas, progressivamente, provando que era uma questão de tempo.

O sucesso da experiência resulta de buscas constantes com relação à teoria construtivista, através de leituras, palestras, debates, vídeos e cursos. É ponto fundamental o estudo para se melhorar a prática e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

Somos idealistas, sim, pois queremos uma escola de qualidade para todos, independente da classe a que pertencem os alunos. Concordamos que nem só de ideal vive a humanidade, mas sem um ideal esta não progride.

Segundo Emilia Ferreiro, em uma palestra proferida no dia 06 de abril de 1991, em Curitiba, a cartilha atravessa oceanos passando a ideologia de que tudo é bo-

nito, mas sabemos que um único referencial de leitura é que ocasiona tal conceito. Por isso concordamos com a autora de que o mundo está rico de material escrito para ser lido e interpretado. Não podemos reduzir o conhecimento da criança a um único instrumento. É nosso dever abrir os horizontes dessas crianças, proporcionando-lhes um conhecimento que lhes dê condições de selecionar suas leituras.

É o que podemos concluir até aqui, já que a pesquisa está em andamento e o resultado final não irá ser muito diferente do que foi descrito, porém, surpresas poderão surgir, contribuindo cada vez mais para nosso conhecimento.

Agradecemos a oportunidade que o corpo administrativo da Escola Municipal Rio Negro nos proporcionou e a confiança depositada em nosso trabalho.

Temos certeza que a jornada é longa e igualmente temos esperança que outros profissionais ingressem nesta nova proposta para a construção de uma escola pública de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikail, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1986.

CAGLIARI, Luiz Carlos, *Alfabetização e Linguística*. São Paulo, Editora Scipione, 1989.

CARRAHER, Terezinha et alii, *Na vida: dez, na escola: zero*. São Paulo, Cortez, 1988.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Ensino. *Currículo Básico*. 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil, *Educação e Contradição*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

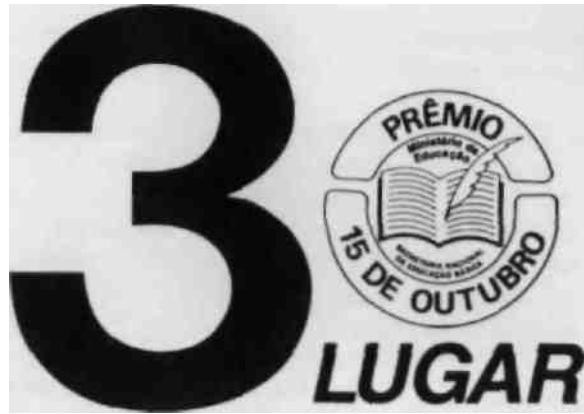
FERREIRO, Emilia e TEBEROSKI, Ana, *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emilia, *Alfabetização em Processo*. Porto Alegre, Cortez/Autores Associados, 1988.

_____, *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

_____, *Os filhos do Analfabetismo: proposta para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

- FERREIRO, Emilia e PALACIO. Margarita G., Os Processos de Leitura e Escrita - novas perspectivas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- GROSSI, Esther, Didática do Nivel Alfabético. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- KOSIK, Karel, Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- LEMLE, Mirian, Guia Teórico da Alfabetização. São Paulo, Ática, 1988.
- PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. Propostas preliminares nas áreas de Alfabetização, Matemática, História, Geografia, Ciências. Curitiba, 1989.
- RODRIGUES, Neidson, Por uma nova escola - o transitório e o permanente na educação. São Paulo, Cortez, 1985.
- SAVIANI, Demerval, Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- _____, Ensino Básico e a Democratização da Escola. Revista Ande n. 7.
- _____, Escola e Democracia. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1988.
- _____, Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.



**"ESCOLA PÚBLICA DE
QUALIDADE
PROFESSOR E ALUNO EM
BUSCA DE SOLUÇÃO"**

FRANCISCO HERMES SANTOS DA SILVA
(TUCANO)

MACAPÁ - AP
1991

INTRODUÇÃO

A comunidade educacional **brasileira** encontra-se numa encruzilhada entre o ensino público gratuito, inquestionavelmente de má qualidade, e o ensino privado de suposta boa qualidade, mas **de difícil** acesso à maioria das famílias brasileiras.

uma das causas mais apontadas para o caos do ensino público é o salário dos professores que, associado às precárias condições sócio-econômicas do aluno, **atinge** o ponto crítico da crise. A má formação dos professores é muito pouco evidenciada, e buscar novas formas de ensino parece ser uma maneira coerente de se tentar melhorar a qualidade do mesmo. A crise econômica do país e as diferenças culturais entre as regiões tornam **quase** impossível o avanço tecnológico educacional, pelo menos, a médio prazo. Há também desconfiança sobre algumas técnicas sofisticadas, por várias razões, como por exemplo, o interesse na divulgação de equipamentos por parte das grandes indústrias dos meios de comunicação de massa para venderem suas máquinas e invenções de alto custo.

Diante destes fatos, este trabalho teve como proposta desenvolver um método de avaliação do ensino de matemática, utilizando, como recursos técnico-pedagógico. exercícios extra-classe com o objetivo de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA E ESTRATÉGIA

Este trabalho foi desenvolvido em uma escola pública, na cidade da Macapá, Estado do Amapá. A clientela é proveniente de famílias menos favorecidas sócio-economicamente. A escola está situada próxima ao bairro central, mas tem características periurbanas. As turmas de estudo foram as 7ª (três) e 6ª (uma) séries, totalizando quatro turmas. perfazendo 117 alunos.

O trabalho foi essencialmente baseado no desenvolvimento de exercícios extra-classe, comumente chamados de "dever de casa" e exercícios resolvidos em classe.

Os trabalhos extra-classe (TEC) foram desenvolvidos através dos exercícios do livro e/ou exercícios produzidos em classe e resolvidos ao final de cada tópico do programa estudado. O controle dos T.E.C., para averiguar suas resoluções, dava-se com o "Visto" do professor, sem exigir, contudo, que os exercícios estivessem corretos, mas tão somente trabalhados pelo aluno. A correção era realizada pelos próprios alunos no dia seguinte à aula, no quadro de giz, através de discussões, de modo que aqueles que tivessem errado, percebessem seu erro e corrigissem, visando sua compreensão acerca do assunto.

Para análise dos resultados deste trabalho, os alunos foram divididos em três grupos de estudo, a saber:

- . Grupo 1 - alunos que apresentaram todos os exercícios ao longo dos bimestres;
- . Grupo 2 - alunos que apresentaram mais da metade dos exercícios porém inferiores a 100%;
- . Grupo 3 - alunos que apresentaram menos da metade dos exercícios, inclusive nenhum.

O estudo foi avaliado através de testes individuais em nível de análise e interpretação dos problemas e questões, aplicados ao final de cada unidade do programa abordado, além das apresentações e correções dos exercícios extra-classe.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do trabalho foram analisados por bimestre. comparou-se o rendimento de cada grupo e verificou-se que, no resultado geral, o melhor rendimento escolar foi daquele que apresentou maior número de TEC (Trabalhos Extra-Classe).

Foi notório que à medida que os alunos se dedicavam em fazer os TEC e exercícios em classe, melhoravam seu rendimento e vice-versa. Para atender os alunos que encontravam dificuldades para acompanhar a disciplina, foram ministradas aulas em horários especiais. KAMII (1983), relaciona a qualidade do ensino com o desempenho dos professores, o tipo de material de instrução ou o programa abordado, através de análise de resultados apresentados por grupos de alunos, reportando que "*deveríamos partir da suposição de que cada aluno pode necessitar de técnicas e de tipo de ensino totalmente diferentes para dominar uma matéria*".

Não foi de interesse neste trabalho classificar ou promover o aluno. A esse respeito, MEDIANO diz que

"Não interessa classificar o aluno como fraco, carente, incompetente, mas buscar caminhos para que realmente adquira a cultura valorizada pela atual sociedade. Deseja-se uma avaliação que possa levar todos a adquirirem o

saber, e não eliminar aqueles que, logo de início, por fatores presentes na própria escola, não o conseguem adquirir".

Durante as investigações, o professor não se preocupou com os acertos dos exercícios, mas orientou os alunos de forma que cada um pudesse avaliar suas possibilidades e suas próprias dificuldades e, em conjunto, em classe, buscassem soluções através de discussões e trocas de idéias. Muitas vezes, o professor ausentava-se da sala de aula para deixá-los mais à vontade para discutirem acerca das soluções encontradas. KAMII (1990), diz que

"... a tarefa do professor não é a de corrigir as respostas, mas de descobrir como foi que a criança fez o erro. Baseado nesta compreensão, o professor pode, muitas vezes, corrigir o processo de raciocínio, o que é muito melhor do que corrigir a resposta. ...Portanto, um princípio fundamental no âmbito lógico-matemático é o de evitar o reforço da resposta certa e a correção das respostas erradas, mas, ao invés disso, encorajar a troca de idéias entre as crianças".

Através das análises dos resultados, ao final do ano, verificou-se que o índice de aprovação em Matemática, foi em torno de 80%, nas turmas de 7- séries e de 100%, na 8- série. Nesta última, os alunos já desenvolviam a técnica dos TEC desde o ano anterior, com o mesmo professor, o que provavelmente permitiu resultados altamente positivos a longo prazo, contribuindo para melhoria da qualidade do ensino de Matemática.

Carrol, citado por KAMII et alii (1983), explica que a aptidão e a quantidade de tempo requerida pelo estudante para atingir o domínio de um assunto está teoricamente ao alcance de todos, se conseguirmos encontrar os meios corretos de ajudar o aluno. LUCKESI (1983), critica a prática de avaliação que vem sendo realizada, por ainda encontrar-se enraizada no autoritarismo vinculado à figura do professor, "possuidor do direito de cátedra". Portanto, torna-se necessário mudar esse quadro, ou seja, fazer da avaliação um mecanismo de controle dinâmico da qualidade de nossa ação.

Durante a investigação deste trabalho, a única dificuldade encontrada foi a de convencer alguns alunos de que a prática dos exercícios fora de sala de aula os beneficiaria, na compreensão dos mesmos. No entanto, no decorrer do ano letivo, o constante diálogo entre professor e alunos e as avaliações rmais descontraídas promoveram adesão à prática dos TEC, de modo responsável. Outros mostravam-se tão motivados que até sugeriram aulas fora do horário normal, como mostra o depoimento de um aluno, entre vários: "Deveríamos ter rmais aulas de matemática durante a semana e aos sábados..."

Este trabalho não se deteve apenas em verificar a eficiência da técnica, como também houve a preocupação com a aceitação da mesma pelos alunos, considerando-se que não basta a técnica ser eficaz, é preciso também ser bem aceita pela clientela que a utilizará. '

Segundo o questionário de avaliação do método utilizado, junto aos alunos, os resultados foram os seguintes:

Quanto à preferência pelo estudo de Matemática, as respostas obtidas foram: gosto (61,21%); gosto muito (24,14%); não gosto (9,48%); não opinou (5,07%).

Quanto à preferência pela realização dos TEC, as respostas obtidas foram: gostou (67,52%); gostou muito (18,80%); não gostou (11,97%); não opinou (1,7%).

Quanto à influência dos TEC na aprendizagem dos alunos as respostas obtidas foram: ajudou (76,72%); foi indiferente (16,38%); prejudicou (3,45%); não opinou (3,45%).

com relação à quantidade dos TEC, as respostas obtidas foram: deveria ter mais TEC (21,95%); ter em menor número (75,78%); não deveria ter (0,86%).

Quanto à correção dos TEC pelos alunos, no quadro de giz, as respostas obtidas foram: não gostou (10,34%); gostou (89,66%); não opinou (0,0%).

Para a primeira questão, um dos depoimentos que confere com as respostas dos alunos foi o seguinte: *"Eu não gostava de Matemática, porque a achava difícil, ruim. Agora, não. Acho que aprendi como Se deve estudá-la"*. com relação à segunda questão, verificou-se que 86% (no total) dos alunos consideraram importante a realização dos TEC para sua apreensão e compreensão acerca dos assuntos estudados. Sobre a terceira questão, os alunos ratificaram a importância dos TEC para a aprendizagem de Matemática. Numa análise global, notou-se que 75,87% dos alunos gostavam e queriam fazer trabalhos extra-classe, porém, com moderada quantidade. Vale salientar, entretanto, que 97,92% dos alunos do terceiro turno opinaram pela realização de TEC. Este resultado está de acordo com a afirmação de CARVALHO (1986), que diz:

"A ausência de mais rigor é sentida pelos alunos do terceiro turno, provocando confissão espontânea ou queixa, porque percebem que dessa forma estão sendo excluídos. Se não se importam com eles, é mau sinal".

Os resultados mostraram que a maioria dos alunos do noturno não querem tratamento diferenciado dos demais, por acharem que é justamente esse tratamento que os marginaliza da escola e da boa aprendizagem.

A respeito das correções dos TEC, verificou-se que quase 90% dos alunos responderam que devem ir sempre ao quadro corrigir os exercícios. Os resultados mostram que os alunos exigem sua participação efetiva em sala de aula. Não querem sentir-se agentes passivos de sua própria aprendizagem. Isto ficou evidente quando, por alguns dias anteriores à aplicação do questionário, os TEC foram corrigidos nos moldes tradicionais e um dos alunos cobrou uma justificativa para essa mudança: *"Por que se deixou de fazer as correções e exercícios por nós mesmos?"*

Foi interessante notar que os alunos buscavam, de fato, a compreensão dos conteúdos por si mesmos, pois, no momento da correção, ocorriam verdadeiros debates entre eles, cada um buscando convencer o outro, através de argumentos, que seu exercício estava correto, até que todos chegassem à solução verdadeira.

CONCLUSÃO

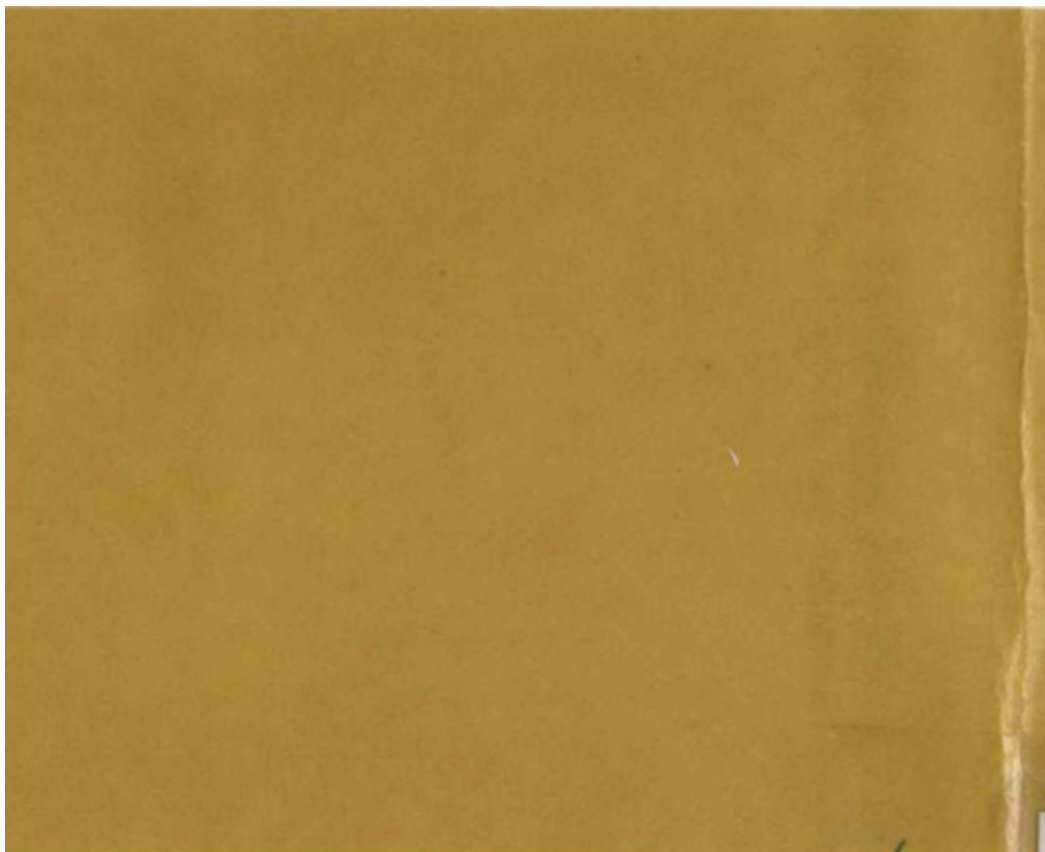
Após a análise dos resultados, concluímos que a prática dos TEC, sistematizada e consciente pelos alunos acerca de suas responsabilidades para com as tarefas escolares, contribuiu efetivamente para uma boa aprendizagem e bom rendimento dos mesmos. Essa prática revelou-se altamente vantajosa por tratar-se de uma técnica de baixo custo e não requerer grande tempo para efetivá-la, além de que a familiarização com os TEC levou o aluno a necessitar do professor apenas como orientador para as resoluções dos trabalhos escolares.

A técnica mostrou-se versátil e muito bem aceita pelos alunos do 1- grau, podendo ser aplicada em diferentes séries, tanto para alunos novos na série, como para repetentes. Ao professor possibilitou aumentar o tempo necessário para acompanhar a aprendizagem dos alunos, bem como para dispor de maior tempo para fazer abordagem de novos conteúdos. Há, porém, uma restrição com relação à utilização desta técnica: para melhor aproveitamento dos alunos, ela não pode ser utilizada indiscriminadamente por todos os professores da turma ao mesmo tempo, sob pena de sobrecarregá-los com tarefas escolares. Recomenda-se, pois, que seja aplicada em disciplinas que dispõem de maior carga horária ou naquelas em que o aluno tenha maior dificuldade de compreensão e apreensão. Torna-se necessário, entretanto, que o professor demonstre constante interesse pelas práticas escolares dos alunos, estimulando-os à discussão, ao debate, à busca do conhecimento, desmistificando a figura do professor como dono do saber.

Para que a prática docente alcance sucesso, é imprescindível que os professores sejam comprometidos politicamente com a educação e, junto aos alunos, haja uma ce-responsabilidade para com a formação humanística e social, contribuindo efetivamente para o tão sonhado ensino público de boa qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino noturno. Realidade e Ilusão*. 4- ed. São Paulo, Cortez, 1986.
- KAMII, Constance et alii. Domínio da aprendizagem. In: *Manual de avaliação somativa do aprendizado escolar*. São Paulo, McGraw-Hill, 1983. cap. 3, p. **47-64**. . *A criança e o número*. 12- ed. São Paulo, Papyrus 1990.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação: otimização do autoritarismo. In: *Equívocos teóricos na prática educacional*. 2- ed. Rio de Janeiro, ABT, 1983. p. 44-52.
- MEDIANO, Zélia de. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau. *Educação e Seleção*, São Paulo, 16:11-20, Fundação Carlos Chagas, Jul./Dez. 1987.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)