



Mto. Bom **9,5**
Neene

**UNIVERSIDADE DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PÓS GRADUAÇÃO LATO SENSU**

DESALFABETIZAÇÃO – EXCLUSÃO

PROPOSTA DE UMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO EM PROCESSO

nome do aluno

Monografia Apresentada à Universidade do Amazonas/
Faculdade de Educação/ Coordenação de Pós-Graduação Lato
Sensu como Requisito Parcial para obtenção do Título de Pós
Graduada do Curso de Especialização em Psicopedagogia.

**Boa Vista – RR
Novembro – 2.000**



**UNIVERSIDADE DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PÓS GRADUAÇÃO LATO SENSU**

**DESALFABETIZAÇÃO – EXCLUSÃO
PROPOSTA DE UMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO EM PROCESSO**

Ângela Maria Barbosa da Silva

Monografia Apresentada à Universidade do Amazonas/
Faculdade de Educação/ Coordenação de Pós-Graduação Lato
Sensu como Requisito Parcial para obtenção do Título de Pós
Graduada do Curso de Especialização em Psicopedagogia.

Orientadora: Niúra Luci Schuch

**Boa Vista – RR
Novembro – 2.000**

Instituto Superior de Educação

BIBLIOTECA

Boa Vista — RUA IMA

Procedência _____

Data da Entrada _____

Tombo No _____

Orientadora:

Prof.^a Níra Luci Schuch

Mestre em Educação

DEDICATÓRIA

*À minha mãe pelo seu amor e
dedicação
de toda uma vida .*

*Ao meu padrasto pelo incentivo,
apoio nos momentos difíceis e o
carinho de sua presença.*

*A querida Kelly que fez aflorar em
mim o sentimento maternal.*

AGRADECIMENTOS

Aos Professores e Orientadores da
Universidade do Amazonas pela
paciência e incentivo.
Às Diretoras, Supervisoras,
Orientadoras Educacionais e
Professoras alfabetizadoras das Escolas
Estaduais e Municipais do Ensino
Fundamental de Boa Vista – Roraima.

- Fora das Normas ABNT:
 - comentários em negrito

- ~~n~~ há resumo
 - ~~n~~ há referências literárias

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
2. REVISÃO DA LITERATURA..... <i>n tem</i>	14
2.1 CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR.....	15
2.1.1 Currículos desvinculados da realidade.....	15
2.1.2 A incompetência da Escola e valorizar os conhecimentos e experiências trazidos pela criança.....	18
2.1.3 A rejeição da linguagem da criança da camada popular.....	20
2.1.4 As diferenças e deficiências linguísticas da camada popular.....	24
2.2 O BIDIALETISMO COMO SOLUÇÃO NAS DIFERENÇAS DO DIALETO PADRÃO E NÃO-PADRÃO.....	26
2.3 RELAÇÃO DA LINGUAGEM E CLASSE SOCIAL.....	27
2.4 A LINGUAGEM SEGUNDO VYGOTSKY.....	29
2.5 AS DESCOBERTAS DE EMÍLIA FERREIRO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	30
2.6 O DESPREPARO PROFISSIONAL.....	37
2.7 AVALIAÇÃO, REPETÊNCIA E EVASÃO.....	41
a) A avaliação inicial.....	42
b) A avaliação e a Prática Pedagógica.....	44
8. PESQUISA EM ALFABETIZAÇÃO: REALIDADES E PROPOSTAS.....	46
CONCLUSÕES.....	53
RECOMENDAÇÕES.....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57
OBRAS CONSULTADAS.....	61
ANEXOS - Anexo A - entrevistas.....	62

RESUMO

Este trabalho procura diagnosticar as principais causas do fracasso escolar nas séries iniciais do **Ensino Fundamental da Rede Estadual de Boa Vista-RR** e conhecer com a prática dos professores que atuam nessas séries, a fim de estabelecer a relação dessa prática com o elevado número de repetência e evasão responsáveis pelo alto índice de analfabetos. Como também propor soluções e dar sugestões para realizar uma verdadeira alfabetização nessas escolas públicas.

Para a concretização deste estudo fez-se necessário conhecer o que vários autores abordam e consideram relevante para a construção de uma perspectiva pedagógica. Coloca-se pois, com grande ênfase, a necessidade de desvelar as práticas pedagógicas das alfabetizações que existem por detrás de estereótipos, modelos e esquemas simplificados. O que é feito dia-a-dia e como é feito, no sentido de determinar uma alfabetização rica, dinâmica, mais significativa e que seja inclusiva e não exclusiva.

Os procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados, constam basicamente de entrevistas estruturadas e observações das características da prática pedagógica interna junto às classes de alfabetização.

As entrevistas foram realizadas com professores de 1ª e 2ª séries para obter informações de aprofundamento sobre a ação educativa. As observações e conversas informais também objetivaram de adquirir explicações para determinadas práticas, cujas justificativas não se apresentavam com bastante clareza durante as observações.

VIII

O estudo apresenta conclusões específicas da ação pedagógica, da cultura e dos valores dos professores, de suas expectativas com respeito à educação, das práticas adotadas no cotidiano, dos meios utilizados para consecução dos propósitos educacionais com relação à criança e sobretudo dos recursos e das técnicas utilizadas.

Os dados obtidos através das entrevistas foram discutidos e analisados pela elaboradora deste estudo juntamente com os entrevistados.

Constata-se na prática docente vivenciada por professores de 1ª e 2ª séries, de um lado e possibilidade de uma ação pedagógica voltada para os interesses das camadas populares e de outro a descrença nessa mesma possibilidade. Isso tudo, traduzido nas atitudes de resistência e alienação fortemente evidenciados entre os professores, seja em relação à metodologia adotada, ao domínio do conteúdo específico, ao engajamento político profissional, entre outros.

Concluiu-se que apesar do depoimento das professoras entrevistadas que estão trabalhando numa linha construtivista, grande parte delas não têm embasamento teórico e desconhecem o construtivismo.

Alguns autores citados, como: **Ferreiro, Teberosky e Grossi**, enfatizam a necessidade do professor conhecer os níveis evolutivos da escrita para poder conduzir de maneira eficiente a criança na aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso há necessidade de respeitar a criança, de suprir suas deficiências e oferecer-lhes condições para compreender e criticar a realidade social em que vive através de um ensino eficiente.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva uma melhor compreensão sobre o angustiante problema que preocupa a todas as autoridades ligadas à área de educação – as principais causas do fracasso dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental pelo alto índice de reprovações, sendo uma das causas do analfabetismo e da exclusão escolar.

Procurando dar sua contribuição para o problema do analfabetismo e da exclusão escolar, a autora deste trabalho direciona suas pesquisas para algumas **Escolas Públicas, Estadual e Municipal, de Ensino Fundamental do Bairro Jóquei Clube - RR**, com a finalidade de não só fazer o **Diagnóstico da Desalfabetização e auto exclusão** nessas redes de ensino bem como apresentar propostas para uma **Alfabetização** mais real, como também, identificar nessas escolas as barreiras que se apresentam no cotidiano coibindo, assim, a inclusão escolar.

Por esse motivo, torna-se de extrema importância estudar os determinantes do rendimento escolar e destacar as principais características **psico-sociais e lingüísticas** das crianças de classes desprivilegiadas, com a finalidade de identificar os diferentes métodos, processos e linhas de trabalho e enumerar os critérios utilizados na avaliação dos alunos.

Fez-se necessário analisar a prática pedagógica dos professores das séries iniciais de **Escolas Estaduais e Municipais de Ensino Fundamental de Boa Vista** nos últimos 02 meses, para verificar os fatores que tem influenciado no aproveitamento da criança, facilitando, dificultando ou mesmo impedindo seu sucesso.

A fim de conseguir as informações necessárias, recorreu-se ao estudo de vários autores para conhecer as idéias sobre a problemática da alfabetização nas várias tendências curriculares, começando pela evolução histórica dos métodos de alfabetização.

parágrafo = 5 toques →

“... Desde o século XVIII, muitos educadores de renome já se preocupavam com a forma pela qual vinha sendo trabalhada a alfabetização. O questionamento, quanto à aplicação dos métodos tradicionais, vinha e vem acontecendo, a partir do pressuposto de que os mesmos esgotam a pouca atenção de que as crianças são capazes e em geral exigem delas um raciocínio de que são incapazes. Sem contar com uma metodologia arcaica que se caracteriza por aulas monótonas e repetitivas. Surge assim, os métodos globais ou analíticos que muito contribuíram para mudar os rumos da alfabetização, lançando princípios que hoje postos em práticas, parecem invenções atuais, como por exemplo:

- a globalização do conteúdo das diversas disciplinas em centro de interesses, selecionando palavras e atividades que fazem parte da realidade da criança;
- a organização da sala de aula que permite à criança agir com naturalidade e manusear diferentes tipos de materiais;
- a adaptação à Psicologia da criança, na qual a alfabetização deve explorar os recursos do jogo, do movimento e ensinar a criança a agir, fazendo-a agir” (FEIL: 1990, P.31).

De acordo com FRANCHI (1988, p.10), (*n̄ é em negrito*)

“...O interesse despertado pelo tema alfabetização produziu um aumento significativo de seminários, artigos, livros, pesquisas e teses. É o caso contribuição das pesquisas de cunho psicogenético de Emília Ferreiro, que tem repercutido no Brasil em vários grupos de pesquisadores e educadores...”

Sinclair diz que **Ferreiro e Teberosky** pertencem à escola do grande epistemólogo e psicólogo Jean Piaget (**FERREIRO & TEBEROSKY: 1987, p.13**).

“Num campo que o próprio Piaget não havia estudado, elas introduziram o essencial da sua teoria e de seu método científico ao transpor para a prática, suas idéias sobre a evolução do conhecimento humano”.

Piaget demonstrou que a formação das estruturas de pensamento da criança ocorre dentro de uma seqüência evolutiva; por isso demonstrou que o desenvolvimento cognitivo se dá em quatro grandes períodos ou estágios: **sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operações formais.**

Jean Piaget e Vygotsky muito contribuíram para a pesquisa em Psicologia, ao abordarem as dimensões construtivista e interacionista presentes nas pesquisas, trabalhos e elaborações teóricas, apesar de terem abordado certas questões de maneira diferente e muitas vezes divergentes. Os trabalhos de **L.S. Vygotsky** assinalam constantemente a origem social das funções mentais superiores – linguagem, atenção voluntária, etc – e procura mostrar de que forma a consciência emerge da vida social humana. Todavia, a teoria **Piagetinana** ressalta uma dimensão construtivista bem caracterizada e suficientemente estudada e um aspecto interacionista, que apresenta lacunas, no que se refere à contribuição do

meio, no desenvolvimento de conhecimentos. Em Vigotsky, a dimensão interacionista está bem definida e o meio sócio-cultural a que se refere está suficientemente caracterizado.

Os processos de mudança dentro de uma linha construtivista e interacionista, precisam ser estudados em profundidade para favorecer a milhares de crianças na compreensão dos problemas cotidianos, na aquisição de novos conhecimentos e ainda oferecer uma prática pedagógica em que possam se inserir como construtores da história.

Na tentativa de responder melhor as indagações que norteiam a ação pedagógica a elaboradora deste estudo manteve contato direto com professores de primeira e segunda série do Ensino Fundamental por intermédio de observações e de entrevistas estruturadas. Algumas questões foram levantadas nesta perspectiva, sem ter ainda o aprofundamento necessário. São elas:

- As causas do fracasso escolar se devem à inadequação dos métodos e processos desenvolvidos na escola de Ensino Fundamental?
- Seriam os alunos das camadas populares os que mais estariam sujeitos ao fracasso escolar?
- A incompetência da escola para conhecer e trabalhar com as camadas populares?
- O distanciamento da linguagem, do nível sócio-econômico e cultural entre professor e aluno pode contribuir para a evasão escolar?
- A maneira de avaliar os alunos no decorrer do ano letivo estaria favorecendo o alto índice de reprovação?
- Que critérios são utilizados pelas professoras para considerar seus alunos alfabetizados?

Dada a complexidade do problema – **o elevado índice de analfabetos** – e para atender aos propósitos acima estabelecidos, foi escolhida a técnica da entrevista estruturada, considerada como um dos procedimentos mais relevantes para a pesquisa. E, também por acreditar que através da mesma haveria maior aprofundamento em alguns conceitos e na obtenção de explicações para determinadas práticas, focalizando critérios de avaliação, métodos adotados, materiais usados, faixa etária dos alunos de 1ª e 2ª séries, etc.,

A entrevista foi realizada no período de **setembro a outubro de 2.000** com 12 professoras escolhidas aleatoriamente. Este estudo envolveu 06 (seis) escolas públicas de Boa Vista - RR, sendo 04 (quatro) estaduais e 02 (duas) Municipais. Não podemos omitir o apoio de diretores, supervisores e orientadores que colaboram com a pesquisa, permitindo o acesso às salas de aula, local da realização das observações e das entrevistas.

~~2. REVISÃO DA LITERATURA~~ m

A crise generalizada pela qual atravessa o país, principalmente no sistema de ensino, preocupa autoridades, educadores e pesquisadores da área. Nessa crise abrangente do sistema de ensino, é na Alfabetização que está o problema principal – o alto índice de exclusão e repetência nas 1ª s séries do Ensino Fundamental – e o sistema não sabe como resolver a questão.

De acordo com as estatísticas, de cada mil crianças que ingressam nas primeiras séries do Ensino Fundamental, menos da metade chega à quarta série. A alfabetização continua, infelizmente, sendo o maior desafio à educação nacional.

~~#~~1 CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR

O fracasso escolar gerado pela incompetência da escola para educar crianças das camadas populares, muito tem contribuído para acentuar as desigualdades sociais e sobretudo legitimá-las.

A respeito do fracasso escolar, **Ceccon (1989, p.23) diz:**

“... Na verdade a escola produz muito mais fracassos do que sucessos, trata uns melhor do que outros e convence os que fracassam de que fracassam porque são inferiores. Ela só educa e instrui uma minoria. A grande maioria é excluída e marginalizada.”

Além do que já foi citado, existem outros fatores que influem no fracasso da criança pobre, entre eles estão:

- a falta de vagas nas escolas públicas;
- a localização da escola;
- o horário rígido das escolas em geral;
- as despesas com escola (material escolar, uniforme, condução, etc);
- o despreparo do professor;
- as condições precárias de vida;
- a falta de ambiente alfabetizador, etc.,

~~#~~1.1 Currículos Desvinculados da Realidade

Segundo Leal (1987, p. 28)

“(...) a escola é primeira instituição a marginalizar a criança favelada. A escola tem seus métodos, seus conteúdos programáticos que excluem as crianças logo na primeira série.”

Dentre os vários motivos das reprovações em massa dos alunos iniciantes, há falta de adequação da escola à realidade em que a mesma está inserida. Embora, seja voltada para as classes menos favorecidas da população, o alto índice de reprovação indica que ela não está adaptada para servir a clientela para a qual foi construída e destinada. **Franchi (1985, p. 11)**, “**Discurso Falho**”, na qual é focalizada a causa da repetência nas escolas do Rio de Janeiro, afirma:

“Quando metade dos alunos não entende nada do que diz o professor, o mais provável é que a aula seja realmente ininteligível.”

A matéria faz um comentário sobre uma pesquisa em escolas públicas cujos resultados põem em dúvida a eficiência da comunicação entre professores e alunos. Diz ainda o seguinte:

“Desde a linguagem empregada nas salas de aula, até o conteúdo da alfabetização, a escola é uma instituição inteiramente estranha ao universo da criança carente.” (p.11)

É interessante notar que é apontada como falta séria – além da não observância das diferenças regionais – a insistência “**num português impecável e, por isso mesmo, incompreensível.**” Neste caso, entende-se que alfabetizar significa padronizar, pois ingressar na escola, exige-se da criança o dialeto padrão. O problema também se constitui quanto à organização dos currículos e as metodologias de trabalho.

Kramer (1991, p. 49), sugere um currículo escolar que leve em consideração três aspectos fundamentais:

- a realidade social e cultural das crianças (os conhecimentos que adquiriram, a linguagem, os valores, o saber, enfim, do meio em que vivem);
- o desenvolvimento e as características próprias do momento que estão vivendo (cognitivo-lingüísticas, sócio-afetivas e psicomotoras);
- os conhecimentos socialmente disponíveis em relação ao mundo físico social (a língua portuguesa, a matemática, as ciências naturais e as ciências sociais).

Na prática cotidiana o currículo deve estar centrado na realização de atividades significativas, sendo prazerosas (lúcidas) e geradores de produtos reais. Segundo **Kramer (p. 50)**, os temas geradores propostos pelos professores, detectados no grupo ou sugeridos pelas crianças, darão um colorido especial ao trabalho escolar em geral e favorecerão o crescimento infantil e a construção de novos conhecimentos, pois irão possibilitar a articulação do trabalho pedagógico com a realidade sócio-cultural das crianças e seus interesses específicos.

Os temas geradores imprimem ainda um clima de trabalho conjunto e de cooperação na medida em que os conhecimentos vão sendo coletivamente construídos, ao mesmo tempo em que vão sendo respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados das crianças. Assim, ao se desenvolver cada tema, é preciso prever quais conhecimentos possivelmente estarão em jogo e como as crianças poderão reconstruí-los nas diferentes atividades. Ainda como ressalta **Kramer (p.90)** no dia-a-dia há formas de organização do espaço e do tempo sendo fundamentais para prover as condições de funcionamento do currículo. Mostra assim, a necessidade de se fazer um

planejamento diário no início e uma avaliação no final com as crianças, com atividades individuais e/ou coletivas, essenciais para uma prática efetivamente cooperativa, crítica e responsável, evitando a repetitividade e mecanização, tão avessos à criatividade e ao espírito de investigação e descoberta. **Kramer (1991, p. 106), diz:**

“... O fazer e refazer currículo, da prática pedagógica são os passos cotidianos de um percurso intencional, sistemático e ao mesmo tempo prazeroso, no qual adultos e crianças descobrem e aprendem de forma ativa, crítica e criativa.”

1.1.2 A Incompetência da Escola em Valorizar os Conhecimentos e Experiências Trazidas Pelas Crianças.

A escola brasileira deveria ser a escola para o povo, no entanto ela é insatisfatória em todos os sentidos. Observada do ponto de vista quantitativo, está longe de atender à demanda. Ao invés de se tornar uma instituição criada “para” o povo, a maioria das escolas está “contra” o povo. Embora na Constituição Federal o ensino gratuito seja direito de todos, fixado em Lei, as condições econômicas do país tornam isto, impossível de ser realizada na prática, pela falta de condições estruturais das famílias em poder dar o mínimo de assistência aos seus filhos, para que se mantenham na escola.

Por outro lado, como afirma **Ceccon (1989, p. 30)**, o número de alunos carentes que vão sendo reprovados e expulsos da escola ao longo dos anos é assustador. Essas crianças, no entanto, aprendem a cuidar de si mesmas e a resolver sozinhas os problemas que forem aparecendo. Vivem situações e enfrentam problemas que as crianças da classe média não conhecem. Elas inventam brinquedos e jogos com muita criatividade e imaginação, até mesmo com poucos

recursos. Mas, na escola, elas não entendem o que o professor diz e, por isso, se sentem incapazes de aprender e se fecham em si mesmas, se tornando cada vez mais passivas, tristes e caladas.

De acordo com **Ceccon (1989, p. 60)**, a escola não foi feita para criança pobre, pois nada tem a ver com o seu jeito de falar, de se comportar, com suas preocupações, problemas e interesses. Ela não procura valorizar tudo aquilo que a criança já sabe, o que ela aprendeu na rua, em casa, no seu meio ambiente, enfim não aproveita suas experiências de vida. Sendo assim, essa criança terá pouca chance de:

“... responder certo a uma pergunta ou de fazer uma prova porque o que ela sabe não é levado em conta e o que tem que aprender nada tem a ver com suas experiências de vida fora da escola. (p. 64)

Esta bagagem que ela traz, não é aceita e nem valorizada pela escola. As crianças pobres são corrigidas a todo momento e o resultado é que muitas ficam com medo de serem criticadas e passam a não se manifestar na sala de aula. Ficam quietas, com vergonha de falar, de perguntar ou mesmo de responder e, aos poucos vão se tornando incapazes de se comunicar.

Ceccon (1989, p. 61) diz:

(...) como o jeito de falar está muito ligado à maneira de pensar e de raciocinar, as crianças que têm dificuldades de se comunicar, acabam também tendo cada vez mais dificuldade de pensar e raciocinar.

Com isto, vão se sentindo incapazes de aprender o que a escola ensina. E assim, ficam desinteressadas, distraídas ou então rebeldes e agressivas, causando indisciplina na escola. Para **Leal (1987, p.36)**,

(...) a criança que é criadora por natureza, ativa e viva, se transforma em elemento passivo, espectador e ouvinte de um professor onisciente, que pertence a outra classe social e que pretende moldar tal criança à imagem da classe dominante.

Ao entrar na escola, tem que deixar seu mundo do lado de fora e criar outros hábitos e atitudes. Ainda, segundo **Leal (1987, p. 37)**,

“A criança tem que ser sujeito de sua própria transformação e não aluno objeto, apático, a ser enquadrado.”

Oportunizando-a a trazer seu mundo para dentro da escola, a criança terá chance de elaborar e organizar seus conhecimentos, refletindo e operando sobre eles.

1.1.3 A Rejeição da Linguagem da Criança da Camada Popular

A incompetência da escola também se deve em grande parte a problemas de linguagem. O conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas cujos padrões lingüísticos usa e quer ver usados e o dialeto não-padrão das camadas populares que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar. Um dos aspectos da escola que mais diretamente contribui para a regressão da criatividade, sobretudo em crianças mais desfavorecidas é o fato de terem essas crianças seu dialeto marcado como: vulgar “incorreto”, “feio”.

Segundo Soares (1988, p. 14) esse dialeto é avaliado em comparação com o dialeto de prestígio, considerado a norma-padrão culta, e julgados, naquilo em que são diferentes dessa norma, “incorretos”, ilógicos e até “feios”.

A língua falada na escola é a da classe média. Lá a criança pobre vai ter que aprender a falar e a escrever numa língua diferente daquela que sempre falou em casa, com os pais e amigos. Segundo **Franchi (1980, p. 13)**, do ponto de vista do uso da língua, os professores querem adequar o dialeto da criança à “bela” linguagem da escola que normalmente não é a sua nem a de seus pais, nem a de sua comunidade, mas a única oficial, a única certa. Tudo o que, na linguagem correta, não corresponda às normas de um dialeto padrão é corrigido e estigmatizado pelo mestre. Essa atitude negativa vê acompanhada, habitualmente de um processo de desprestígio e ridículo, das formas dialetais utilizadas pela criança em razão da sua idade, de sua origem social e regional.

Mesmo que não tenham feito pesquisas satisfatórias, para avaliar as conseqüências desse comportamento, no desenvolvimento da linguagem da criança, ele é certamente uma das condições restritivas iniciais da escolarização. Pode-se antecipar também, a observação intuitiva de inúmeros professores que atentaram para o problema da imposição da norma culta. Paga-se um alto preço, quando se rompe o sistema lingüístico da criança e a submete a situações de ridículo no uso de suas expressões dialetais. A isso se acrescentam as várias formas de opressão e repressão, a que ela está submetida, enquanto oriunda de uma classe menos desfavorecida: **a repressão lingüística e a opressão da norma culta.**

Ainda, segundo **Franchi (1980, p. 14-15)**, o comportamento impositivo e normativo em relação à linguagem, contribui de dois modos para isso: pela incompatibilidade, que se tem demonstrado em várias dimensões da atividade humana, entre o comportamento autoritário e repressor e a criatividade livre; e pelo fato do rompimento do sistema lingüístico da criança **(que é sempre uma violência)**, inibindo o mecanismo de representação e reduzindo a expressividade.

Outras razões podem ser aliadas, como é o caso da artificialidade das situações de linguagem na escola e a prática pedagógica de caráter sempre corretivo. Parece, por isso, extremamente importante avaliar, com maior cuidado, o peso da normatividade, que toma por padrão o dialeto culto nesse processo de sufocamento da linguagem infantil.

Uma criança de sete ou oito anos possui já, de bom tempo, uma variada experiência assimilada que lhe permite a utilização satisfatória e eficaz da linguagem. Esta não lhe serve somente de instrumento de comunicação com seu grupo social, mas ainda oferece e constitui a forma de manifestação e organização de sua própria experiência. Assim, ao chegar à escola, as crianças já possuem uma gramática tão sistemática quanto a gramática do dialeto culto, e adequada aos mesmos procedimentos de análise e síntese verbais. As crianças já dominam determinadas regras implícitas que lhes possibilitam compreender o sistema lingüístico da comunidade, rejeitando algumas expressões percebidas por elas como inaceitáveis.

Ao conflito entre diferentes sistemas gramaticais da criança e do adulto **“instruído”**, se acrescenta novo conflito: aquele que contrapõe maior facilidade ou maior dificuldade na

aprendizagem das formas-padrão, na extensão da competência às regras e restrições do dialeto culto. Essa facilidade ou dificuldade na aprendizagem reflete sobretudo menor ou maior distanciamento entre o padrão e a variedade lingüística de uso do aluno.

As crianças das classes mais desfavorecidas não possuem, como as outras, muitas possibilidades de acesso a um mundo diversificado e mais rico em informações. O seu mundo fica quase circunscrito aos limites de seu bairro ou vila e às relações de sua comunidade. O recurso a certas representações – via rádio ou televisão, não substituem experiências mais ricas de vida.

Do ponto de vista funcional, a linguagem se exercita em situações locais e perfeitamente delimitadas: é uma linguagem dialogal e situada. Por outro lado, no seu ambiente, o dialeto social é o instrumento adequado de comunicação para uma satisfatória interação com a família e colegas. Em seus primeiros grupos sociais, certamente não podem “falar difícil” ou servir-se do dialeto das classes privilegiadas dominantes, mesmo que sejam expostos a ele. Possuem assim, uma linguagem diferenciada e restrita, sobretudo no que diz respeito ao léxico, aos tipos de discursos, aos temas sobre que lhes é dado discorrer. Fora de sua comunidade, fora de seu espaço vivencial de interação, a condenação de suas formas dialetas restringe ainda mais seu exercício de uma linguagem ativa. A escola se transforma, nesse sentido, no lugar mesmo de inibição e restrição. Podem-se constatar desse modo as razões de insucesso dessas crianças no sistema de educação formal e institucionalizada, desatenta em relação a essas peculiaridades.

Para **Bernstein (1979, p. 43-57)**, o professor deve compreender a linguagem da criança em lugar de transformá-la, sobretudo se transformar significa substituir a linguagem com que

opera na realidade, por um dialeto escolar em estilo formal, que é o que justamente se observa na prática pedagógica usual. Essa forma sutil de repressão lingüística e de agressão – a linguagem familiar e socialmente utilizada pelas crianças – levam-nas não ao desenvolvimento de sua competência comunicativa, mas a “perda da linguagem”.

4.1.4 As Diferenças e Deficiências Lingüísticas das Crianças da Camada Popular

A linguagem das camadas populares mostrada em pesquisas já realizadas, é, diferente da linguagem socialmente prestigiada, mas não é inferior nem deficiente. Segundo Soares (1988, p. 16),

(...) a linguagem é o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão.

Ainda, segundo Soares:

“Portanto, o que está presente é um confronto ou comparação entre os usos da língua numa ou noutra cultura. Em conseqüência, nesse quadro de confrontos culturais, a linguagem é também fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua na escola, que mais evidencia as diferenças entre os grupos sociais e gera discriminações e fracasso” (p. 17).

As diferenças culturais passaram a ser tomadas por deficiências. Tal teoria baseia-se no pressuposto de que os indivíduos das camadas populares têm genericamente um pensamento inferior ou deficiente por este se manifestar diferente do pensamento tomado como modelo padrão, ou seja, o pensamento da classe dominante ou de prestígio.

Soares, em seu livro **Linguagem e Escola (1988, p. 19)**, comenta que no Brasil a partir de meados da década de setenta, quando a ideologia da deficiência cultural aqui chegou – embora seja severamente criticada nos Estados Unidos – o fracasso das crianças das camadas populares passou a ser atribuído, tanto no discurso oficial da educação, quanto no discurso pedagógico, à **“pobreza”** do contexto cultural dessas crianças e às **“deficiências”** que daí resultam: carências afetivas, dificuldades cognitivas e déficit lingüístico.

Como afirma Soares (p. 20):

“Essas convicções continuam enraizadas no discurso oficial pedagógico, principalmente na prática das escolas e dos professores, que oferecem em nome dela uma educação em vários níveis quantitativa e qualitativamente inferiores, para as camadas desfavorecidas. Empregam expressões para caracterizar esses alunos como: ‘carência afetiva’, ‘incapacidade de discriminação visual e auditiva’, ‘falta de desenvolvimento psicomotor’, ‘vocabulário pobre’, ‘erros de linguagem’, ‘baixo nível intelectual’, comportamento social inadequado’”.

Entre tantas outras deficiências, destaca-se o **“déficit lingüístico”**, resultado da **“privação lingüística”** de que as crianças das camadas populares são vítimas no contexto cultural em que vivem na família e na comunidade. Daí vai decorrer um **“déficit cognitivo”**, responsável pelas dificuldades de aprendizagem dessas crianças na escola. Ora, a solução segundo Soares (1988, p. 48) não seria exigir da criança um dialeto-padrão, mas uma mudança de atitudes dos professores e da população em geral, que deveriam ser educados para compreender e valorizar todos os dialetos, sem discriminar as pessoas que usam dialetos não-padrão.

Ressalta ainda a importância da sociedade livrar-se dos “preconceitos lingüísticos”, para que as pessoas tenham liberdade de expressão, sem serem discriminadas ou ridicularizadas. E, sugere uma escola que não interfira no comportamento lingüístico da criança. Na sua opinião, o ensino, os livros escolares e a alfabetização deveriam fazer uso do dialeto não-padrão dos alunos.

2 O BIDIALETISMO COMO SOLUÇÃO NAS DIFERENÇAS DO DIALETO PADRÃO E NÃO - PADRÃO

Soares (1988, p. 49) afirma que:

(...) a postura mais amplamente adotada, na perspectiva das diferenças dialetais é a do bidialetismo: falantes de dialetos não-padrão devem aprender o dialeto-padrão, para usá-lo nas situações em que ele é requerido, portanto, a solução educacional seria o bidialetismo funcional.

A escola e os professores devem conhecer a teoria das diferenças dialetais, reconhecer que os dialetos não-padrão são sistemas lingüísticos tão válidos quanto o dialeto-padrão. No Brasil, o bidialetismo

“é uma proposta que mal começa a despontar, é criticada por alguns educadores por ser considerada utópica, distanciada da realidade e inatingível. E, além do mais vai depender de estudos, pesquisas sobre os dialetos populares, e mesmo sobre o dialeto-padrão, de que ainda não dispomos.” (p. 70).

Ainda, segundo Soares, o fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares é apenas uma faceta da dominação que essas camadas sofrem na sociedade como um todo, e atende aos interesses das classes dominantes, pois colabora para a preservação de sua hegemonia.

Nessa perspectiva, como analisa Soares, “não há solução educacional para o problema do fracasso escolar”. Ele afirma:

(...) só a eliminação das discriminações e das desigualdades poderiam garantir igualdade de condições de rendimento na escola. (p. 64).

Dessa forma, sugere uma transformação das estruturas sociais como um todo.

A sociedade procura manter as diferenças lingüísticas e, para isso as transforma em deficiências, às quais atribui, para isentar-se de responsabilidade, o fracasso escolar dos alunos provenientes dessas camadas populares. Sua verdadeira função é a de preservar as discriminações sociais.

~~2.1~~ 3 RELAÇÃO DA LINGUAGEM E CLASSE SOCIAL

Em todas as atividades escolares, a língua está presente como o principal instrumento de ensino e aprendizagem, envolvendo a **História, a Geografia, a Matemática, as Ciências, etc.** A questão da Lingüística é fundamental em seus aspectos semânticos nas relações entre linguagem e pensamento que variam em diferentes classes sociais. Como afirma Soares (1988, p. 76):

“... As relações entre a linguagem e classe social merecem destaque para o uso da língua materna, principalmente nas escolas que servem às camadas populares. Essas relações devem estar presentes sobretudo na escola transformadora, na definição dos objetivos do ensino da língua materna, na seleção e organização do conteúdo, na escolha de métodos e

procedimentos de ensino e na determinação de critérios de avaliação da aprendizagem.”

Ainda segundo **Soares (p.77)**:

“... no Brasil, a importância das relações entre linguagem e classe social não tem sido reconhecida na área do ensino da língua portuguesa, pois o ensino da língua materna está ligada a uma pedagogia conservadora, onde a escola é vista como instituição independente das condições sociais e econômicas. Ela se põe à serviço dessa sociedade, escolhendo o dialeto de prestígio, atendendo assim às classes dominantes. E o resultado é o que se vê na prática pedagógica, quando o professor discrimina o aluno julgando sua linguagem “errada”, “pobre”, porque considera como base a norma padrão. Desconhecendo a legitimidade de todas as demais variedades lingüísticas, a escola se propõe a substituir o dialeto que o aluno domina em seu meio, pelo dialeto-padrão, desenvolvendo assim uma prática que ignora as múltiplas determinações – econômicas, sociais, culturais, políticas, ideológicas – de que a escola e as variedades lingüísticas são produto.

Com certeza, cabe a essa prática pedagógica grande parte da responsabilidade pelo fracasso das camadas populares na escola. Para Soares (1988, p. 77), o problema da alfabetização responsável pelos altos índices de evasão nas primeiras séries do Ensino Fundamental, é visto como:

(...) um processo de alfabetização que procura levar a criança à aprendizagem da língua escrita, sem considerar a distância que separa essa língua não só do dialeto-padrão oral, mas, sobretudo, do dialeto não-padrão oral que o aluno domina e sem considerar que essa distância é não só lingüística mas também cultural, só pode fracassar.

No pensamento de **Soares (p. 79)**,

“... é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua, são

tarefas não só técnicas, mas também políticas. Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são escolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que se está fazendo não é, apenas uma opção técnica, em busca de uma competência que lute contra o fracasso na escola, mas é, sobretudo, uma opção política, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais.

As crianças provenientes das camadas populares, de forma especial, necessitam ser incentivadas a falar. É imitando e falando que podem adquirir vocabulário correto e ampliá-lo, é trocando experiências com as demais crianças que ampliam o seu mundo, a sua visão. Falar significa para essas crianças exercer uma função que está se desenvolvendo, é aprimorar a aquisição da linguagem, ainda tão recente. Quanto mais a criança fala, mais ela aprende a falar, pois a linguagem necessita de exercício.

4. A LINGUAGEM SEGUNDO VYGOTSKY

Vygotsky (1987, p. 104), fez da linguagem o centro de suas investigações e escolheu como **“unidade de análise”**, o significado da palavra, pois para ele, **“a palavra é o microcosmos da consciência”**.

A escolha do **“significado da palavra”** permite-lhe todavia, avançar na análise das relações entre o pensamento e linguagem, problema semântico, **“o significado é um componente indissociável da palavra, sem o qual esta seria um vazio”**. Do ponto de vista psicológico, **“é uma generalização ou conceito, fenômeno do pensamento”**. É fenômeno da fala, enquanto está ligada ao pensamento, é fenômeno do pensamento enquanto este ganha corpo na fala. Logo é a

união da palavra e do pensamento cujo ponto culminante é o pensamento verbal. (VYGOTSKY, 1987, p. 104).

Admitiu ainda Vygotsky (1979, p. 64) que o significado das palavras é o resultado da união do pensamento com a linguagem e que:

“... linguagem não pode ser descoberta sem o pensamento. Piaget em várias obras defendeu idéia semelhante.”

Segundo Vygotsky, as palavras adquirem seu sentido no contexto do discurso. A variação do contexto implica portanto, variação de sentido.

Smolka (1989, p.29), quando fala da prática discursiva na sala de aula, ressalta os múltiplos sentidos que a palavra interação pode adquirir no contexto das diferentes perspectivas teóricas.

5 AS DESCOBERTAS DE EMÍLIA FERREIRO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As idéias da psicolinguística **Emília Ferreiro** vieram revolucionar o ensino, partindo do enfoque de como se ensina para o como se aprende. Este enfoque privilegia o ponto de vista da criança que aprende e não do adulto que ensina.

Segundo FERREIRA (1988, p. 107), num artigo publicado na revista AMANDO E EDUCANDO, ressalta que **Emília Ferreiro** considera a leitura e escrita como um sistema de

→ não referenciado

representação da linguagem (aprendizagem conceitual) e não como um código de transcrição gráfica ou aprendizagem perceptivo-motora (aquisição de uma técnica).

LAGOA (1991, p. 10),, relata sobre o construtivismo que mexeu com muitas cabeças e diz:

(...) o construtivismo não é um método de ensino, mas uma teoria elaborada e comprovada por Emilia Ferreiro – segundo o qual a criança constrói o seu próprio processo de leitura e de escrita.

Para isso ela contará com a valiosa colaboração da professora que atenta, criará conflitos cognitivos e oferecerá estímulos para vencer as barreiras da aprendizagem. De acordo com as pesquisas de **Ferreiro**, quando a própria criança constrói o seu saber ela passa por níveis principais e intermediários. São eles: **Pré-silábico, Intermediário I, Silábico, Intermediário II e Alfabético.**

Ela descobriu ainda que a criança, ao entrar na escola para ser alfabetizada, traz consigo uma bagagem cultural adquirida da sociedade letrada, onde vive. O conhecimento infantil, embora não sistemático, faz com que ela levante hipóteses sobre a escrita e leitura. Uma criança pré-silábica usa o realismo nominal ao relacionar os nomes de pessoas e coisas ao seu tamanho e idade.

Grossi, (1990, vol. I, p.30), atribui outras características dessa criança pré-silábica, como: a exigência de um número mínimo de letras e a variedade de caracteres para a escrita e leitura de palavras. A alfabetizadora oferecerá atividades variadas envolvendo letras, palavras e textos, a fim de fazer a criança crescer em seus conhecimentos. Quando começa a relacionar a pronúncia

de palavras com a escrita da mesma. Ela passa para o nível **Intermediário I**, porque já faz a ligação da fala à escrita, usando somente letras abandonando desenhos e números.

O papel pedagógico e psicológico do professor nessa fase é importantíssimo, porque sabendo escolher atividades adequadas e oferecer incentivos na hora certa, ajudará seu aluno a crescer.

✓ **Grossi (1990, vol. II, p.64)**, ressalta que a criança ao atingir o nível silábico, usará uma letra para cada sílaba. Isto criará nela conflitos quantitativos, resultante do confronto entre o número de letras que a criança e o adulto usam para escrever palavras. Terá conflitos qualitativos, quando já perceber apenas fonemas das palavras. Isto provocará um choque ao verificar o uso das mesmas letras para escrever palavras diferentes.

A escrita da criança silábica ainda não se tornou sociável. Ela escreve, porém, só ela e a professora lêem. A constatação desse fato fez sentir a necessidade da vinculação da leitura à escrita, tornando-a a passar para o nível seguinte.

Grossi (1990, vol. III, p.21), constata que o nível **Intermediário III** é a fase de transcrição entre os níveis silábico e alfabético. A criança agora usa duas formas de corresponder o som à grafia: **a silábica-alfabética**.

Também neste momento, a presença da alfabetizadora é imprescindível; não só para compreender e orientar a criança nessa fase, como também usar atividades variadas com letras, palavras e textos, a fim de fazer seu aluno atingir o nível alfabético.

A criança alfabética já compreendeu o funcionamento de todo o sistema da escrita. Usa uma letra para cada som, sabe juntá-las e formar sílabas e palavras. No entanto, embora produza textos espontâneos, a criança alfabética, ainda não sabe escrever ortograficamente correto. Ela ouve a pronúncia de cada sílaba e procura colocar letras que lhe corresponda. O professor deverá criar situações variadas para a criança escrever e ler textos, e também deve permitir que ela “erre” e “acerte” através de tentativas. Só assim vencerá a barreira da ortografia e estará verdadeiramente alfabetizada.

O professor que quiser se transformar num verdadeiro alfabetizador, precisa adquirir o conhecimento da psicogênese da alfabetização da criança. Só assim terá condições de orientá-la na construção do seu próprio saber.

De posse desse conteúdo construtivista pode-se começar a compreender que, aquelas crianças fracassam na escola não porque são tão “diferentes” daquelas que têm êxito, mas porque lhes falta a intimidade com a língua escrita. A escola não se dava conta disso e tentava ensinar essas crianças com os mesmos métodos que adota para aquelas que convivem com a escrita diariamente. Para todas, o desenvolvimento da linguagem e da escrita é um processo construtivo.

Apesar das práticas escolares, o problema dessas crianças não é compreender esta ou aquela regra de correspondência sonora, esta ou aquela escrita isolada. O problema está em compreender a natureza do sistema de escrita que a sociedade lhes oferece. Para compreendê-lo enquanto sistema estão obrigados a reconstruí-lo internamente, em vez de recebê-lo como um conhecimento pré-elaborado.

A boa técnica-educacional e a experiência de grandes mestres nos mostram que embora a criança proveniente de lar pobre, sendo econômica e culturalmente marginalizada, se lhe for dado tempo e condições, ela acabará atingindo a sua meta, ou seja: ler escrever dentro de um período maior do que o estabelecido pelo sistema. Seria mais fácil e econômico o ensino ser retomado de onde o aluno parou, no ano ou semestre anterior, o que não significaria queda ou qualidade do ensino, mas maiores oportunidades para que um número expressivo de crianças prossiga a aprendizagem com maior proveito.

Ferreiro citada por Ferreira (1988, p. 07), em sua pesquisa sobre o processo de construção da leitura e escrita, constatou um clamoroso engano na abordagem pedagógica ligada à alfabetização. Essa abordagem vem sendo feita dentro de um enfoque que considera a leitura e escrita como um código de transcrição gráfica, transformando a aprendizagem na aquisição de uma técnica.

As pesquisas mostram, e a experiência tem comprovado que os caminhos da alfabetização são muito diferentes do que a escola supunha. Revela-nos os caminhos que a criança percorre para apropriar-se dos objetos do conhecimento – leitura e escrita, que constituem um sistema de

representação da linguagem convertendo sua aquisição numa aprendizagem conceitual. Esse fato muda radicalmente a abordagem escolar, impondo a necessidade de maior conhecimento por parte do professor e respeito à criança, considerando-a um ser ativo e capaz, que possui idéias originais sobre o assunto, que segue um caminho próprio na sua evolução.

A criança não se apropria de objetos culturais sem que tenha passado pela difícil tarefa de reinventar a escrita. Ela não aprende simplesmente porque vê a escrita, mas sim porque elabora o que recebe e trabalha cognitivamente com o que o meio lhe oferece. Cabe à escola proporcionar o convívio da criança com um farto e variado material que envolva a leitura e escrita, com: rótulos, livros, textos, jornais, revistas, panfletos, cartazes variados, etc., Transformando a sala de aula em um rico ambiente alfabetizador.

Segundo Ferreiro (1980, p. 295):

“não é o meio em si que produz aprendizagem e sim o que a criança em desenvolvimento é capaz de fazer com o que o meio lhe provê”.

As crianças das camadas populares fazem menos uso da língua escrita, elas chegam à escola sem compreender o que a escrita representa, pois, habitualmente na 1ª série, não se analisam as funções sociais da escrita, nem se insiste em seu modo de aparição. O mesmo não acontece com as crianças de classe média, quando chegam à escola, pois já se encontram familiarizadas com diversos e variados objetos de leitura. Para essas crianças está claro que a escrita serve para alguma coisa e que há várias maneiras de escrever. Isto acontece pelo contato direto que têm com a leitura e escrita, principalmente quando assistem atos de leitura que não

lhes são dirigidos, mas que as informam sobre as situações nas quais a escrita adquire um valor preciso.

Deste modo, uma criança pobre, proveniente de um lar analfabeto ou semi-analfabeto, não pode levar consigo para a escola, uma tal bagagem cultural; terá portanto, um longo caminho a percorrer para alcançar as demais crianças de um nível social mais elevado. Mas, o professor, muitas vezes, sem perceber, utilizará essa bagagem como já adquirida, daí o fracasso escolar, a repetência e conseqüentemente a evasão e porque não dizer expulsão. Sendo assim, qualquer inovação pedagógica deve levar em conta que o problema principal a resolver é como ajudar a criança a compreender que a escrita representa as variações das emissões sonoras.

Para **Ferreiro (1987, p. 277)**, escola supõe que:

(...) é através de uma técnica, de uma exercitação adequada que se supera o difícil transe da aprendizagem da língua escrita.

A prática da escola no dia-a-dia, durante o ano letivo, é feita com ditados, com exercícios mecanizados e limitados, com desenhos prontos e mimeografados, repetidos à cada ano. A criança é vista como um ser passivo, que não sabe nada e a quem é necessário ensinar tudo. A leitura e a escrita é ensinada como algo estranho à criança e de forma mecânica, em lugar de pensar que se constitui num objeto de reconstrução, de seu interesse e do qual se aproxima de modo inteligente.

Como afirma **Vygotsky (1978, p. 116)**:

(...) às crianças se ensina traçar letras e fazer palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. A mecânica de ler o que está escrito está tão enfatizada que afoga a linguagem escrita como tal.

E logo acrescenta:

“É necessário levar a criança a uma compreensão interna da escrita e conseguir que esta se organize mais como um desenvolvimento do que como uma aprendizagem”.

Ferreiro (1987, p. 278), afirma que: a concepção da escrita como cópia inibe a verdadeira escrita, a concepção da leitura como **“decifrado”** não somente inibe a leitura, mas cria ainda outros problemas. A escola opera uma seleção inicial, separando crianças que deverão mudar de dialeto para aprender a ler. As conseqüências desta discriminação lingüística não foram ainda avaliadas em profundidade, à partir das conseqüências pedagógicas evidentes. Atuando desta maneira, a escola contribui mais precisamente para a produção de analfabetos.

É a instituição escolar que tem a obrigação social de alfabetizar. Não são as crianças que têm a obrigação individual de chegar já quase alfabetizadas à escola.

4.6 O DESPREPARO PROFISSIONAL

Não basta um bom método para vencer o desafio da alfabetização, é preciso uma boa formação profissional com fundamentos de **Psicologia, Lingüística, Filosofia, Sociologia** e sobretudo vontade política. Como afirma **Darcy Ribeiro, citado por Souza (1987, p. 48)**, “a

alfabetização não se reduz a um questão de métodos”, para ele qualquer procedimento alfabetiza, ela é antes de mais nada, uma questão social, econômica e sobretudo política.

Segundo **Souza (1987, p. 48)**, novas pesquisas demonstram que a alfabetização não é um processo de fora para dentro, não é puro treinamento, ela precisa passar por uma revisão geral. O curso de formação de professores deve sofrer mudanças de conteúdo, para oferecer um ensino mais consistente, mais elevado e mais ligado à realidade que o professor vai enfrentar. Outra mudança é em relação à visão do professor sobre o que é alfabetizar. Infelizmente o professor é formado por valorizar o conhecimento erudito. Isso prejudica a criança pobre, marginalizando-a por desprezar sua cultura, sendo assim, ela introjeta esse sentimento e acaba fracassando. O professor pode evitar isso. Não é só averiguando se a criança tem o desenvolvimento psicomotor necessário para escrever. Ele deve estimulá-la a aprender a escrever, através do uso de elementos do seu dia-a-dia, como vocabulário e situações. Usar a cultura do aluno não significa limitar seu aprendizado. Os elementos de vivência dele devem servir como ponto de partida, para que consiga dominar o conhecimento erudito. O professor, que já está em sala de aula, pode ser reciclado, conscientizado de que o aluno pobre não é incapaz de aprender, compreender e interpretar. O fato dele ser pobre, não deve ser usado como alibi, para justificar seu desempenho na escola.

Ainda como afirma **Souza (1987, p. 49)**,

“... A construção do conhecimento é mais complexa. Imaginava-se que a criança aprende da forma expressa na cartilha. Não é assim que a criança constrói o processo da escrita. Não é óbvio para os alunos

pobres que o que se escreve é o que se fala. Eles não sabem isso. Para descobrir a escrita, precisam ver gente produzindo e interpretando a escrita. O professor deve favorecer essa descoberta e não descobrir pela criança".

É comum ouvir-se frases preconceituosas como: “o pobre é incapaz de aprender” ou “não estuda porque não quer”. Mas, na própria história do país, como lembra o educador **Paulo Freire**, a classe dominante não ajuda a acabar com o analfabetismo, pois historicamente permite só um modelo de educação que mantém e reproduz o “**status quo**”, onde os ricos têm todas as oportunidades sociais e não propiciam aos pobres se educarem para que tenham uma visão crítica da sua miséria, ficando assim, marginalizados pela sociedade.

Freire e Faundez (1985, p. 38), ressaltam que:

(...) a alfabetização e pós-alfabetização, partem de certas idéias que são modelos. E esses modelos são propostos. Modelos políticos. modelos sociais, modelos de concepção da sociedade industrializada, não industrializada, socializada ou não socializada.

Como afirma **Gramsci**, citado por **Freire e Faundez (p.39)**, “o povo tem o sentimento, sente, atua, o intelectual compreende mas não sente”. O que é preciso fazer é unir o sentir e a compreensão para alcançar o verdadeiro; e continua:

(...) quanto mais busque esta coerência, tanto mais descobre que precisa colocar juntos “o sentimento” e a “compreensão” do mundo. À crítica da realidade, tem de juntar a sensibilidade do real e para ganhar essa sensibilidade ou desenvolvê-la, precisa da comunhão com as massas.

Para a leitura do real se faz necessário que o intelectual saiba que a sua capacidade crítica não é superior nem inferior à sensibilidade popular. Administrar a estrutura do ensino público se torna uma tarefa tão complexa e tão burocrática, que mesmo quando há vontade política e recursos, os resultados não aparecem. Um longo caminho separa as fontes de recursos dos seus principais interessados – alunos e professores.

A professora alfabetizadora de crianças, precisa conhecer a obra piagetiana que tanta riqueza e contribuição trouxe para o campo da **Lógica, Biologia, Sociologia, Psicologia e Filosofia**, numa abrangente visão das conexões interdisciplinares.

Sabe-se que a crise atual do ensino se baseia numa concepção esclerosada do que significa ensinar e aprender.

Faz-se presente na prática de muitas escolas públicas, a disciplina rígida na unidade escolar e a relação professor-aluno propriamente dita vista com o exercício da prática autoritária. Será que agindo assim a escola acredita que conseguirá submeter esses alunos a um processo de aculturação que garanta a não marginalidade futura? Para responder a esta pergunta, basta reproduzir o pensamento de **Decroly e Dewey**, citados por **Feil (1990, p. 33)** segundo os quais, para transformar cidadãos democráticos, as escolas devem ser elas próprias democráticas, laboratórios e não auditórios e que o ensino seja adequado aos interesses da criança, em outras palavras, mais do que preparar para a vida, elas devem ser a própria vida.

É importante ressaltar que além do compromisso político do professor, é necessário que as relações de poder no interior da escola, sejam democratizadas, de modo a ensejar a participação das diferentes categorias profissionais dos alunos e da comunidade, nas decisões e gestão da escola. Com isso se pretende o debate permanente sobre as práticas pedagógicas, a fim de melhorá-las. É a esta equipe que no cotidiano, cabe decidir sobre as práticas pedagógicas da escola. Para que ocorra mudança nesse sentido é preciso começar a conscientizar, treinar e acompanhar o professor que vai trabalhar com essas crianças.

4.7 AVALIAÇÃO, REPETÊNCIA E EVASÃO

É necessário que se faça uma revisão profunda quanto a sistemática de avaliação no sentido de garantir a permanência e continuidade dos alunos nas escolas. Os altos índices de reprovação mostram dentre outros fatores, a problemática da avaliação, prejudicando seriamente as crianças.

A escola, inflexível na sua organização, utilizando mecanismos discriminatórios e inadequados de avaliação, tem contribuído para a marginalização dessas crianças, anulando pedagogicamente o direito social à educação. No processo de democratização do ensino, o crescimento da oferta precisa vir acompanhado de uma reformulação na sistemática de avaliação para que o aluno não fique desestimulado, contribuindo assim, para sua reprovação ou evasão. Torna-se necessário reformular os critérios de avaliação empregados atualmente nas escolas públicas de um modo geral. É muito condenado o uso corrente que o professor faz da avaliação para manter sua autoridade.

Segundo **Paro** (1988, p. 78), a avaliação deve ser mais abrangente, a fim de envolver dimensões como atitudes, habilidades, afetividade dentre outras, levando em consideração as influências sobre as quais o aluno não tem controle, como: as condições de vida, pressões familiares e /ou sociais. inadaptação à escola, etc.,

De acordo com **Paro (p. 79)**, a avaliação não deve ser dada para avaliar o rendimento dos alunos em determinados momentos específicos como é o caso das provas e/ou testes, ao contrário, deve ocorrer continuamente, em relação à diferentes atividades, observando sempre o aluno em processo de aprendizagem. Assim, ela passa a ser coerente com as novas propostas pedagógicas que vêm estudando as capacitações do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Provocando a avaliação após cada passo; o professor possibilita o refazer, o replanejar, na tentativa de descobrir os pontos positivos e negativos da ação realizada. Isto possibilita o preparo de um nova ação com mais qualidade e eficácia.

7.1 A Avaliação Inicial

Por ser um tema polêmico e extremamente complexo, as opiniões de educadores divergem. Uns acreditam que as crianças devem ser agrupadas de acordo com os níveis de conceitualização, dando importância à avaliação inicial; enquanto outros não concordam com esse tipo de avaliação. Os adeptos da avaliação inicial argumentam que ela serve para organizar os grupos, de tal modo que as crianças aproveitem melhor o tempo que passam na escola e que o

professor possa fazer suas interpretações para ajudá-los mais. De acordo com essa opinião, os professores trabalham em forma de rodízio nos primeiros dias de aula, sem definir a princípio os grupos. Depois de 15 a 20 dias, a equipe da escola (professores, pessoal da direção e a equipe de psicologia) se reúnem para definir em qual grupo convém que cada criança trabalhe. Para tomar essa decisão são levadas em conta todas as observações dos professores com relação ao desempenho global de cada criança relativa aos níveis de leitura e escrita.

Justificam sua opinião, argumentando que as crianças com ritmo mais lento, cabam copiando daqueles mais rápidos. Eles também não acreditam na existência de grupos homogêneos, ainda que no primeiro dia de aula pudesse existir, dez dias depois já não seria homogêneo, porque cada criança tem um ritmo diferente dos demais. O que se procura não são grupos homogêneos mas níveis semelhantes.

Marília Duran, citada por **Ferreiro (1990, p. 38)**, não concorda com este tipo de avaliação. Para ela “os níveis de conceitualização não devem ser utilizados como critério de avaliação, pois isso teria um só significado: a estigmatização das crianças”. Para ela o professor é que precisa ter o conhecimento dos níveis de conceitualização. Só assim ele compreenderá que existe um processo de aquisição vivenciado pela criança, podendo reconhecer em que momento do processo se encontra cada uma, além de descobrir que todas as crianças chegam a se apropriar da escrita convencional, ainda que não o façam ao mesmo tempo.

Isso porém, não deve nos levar a separá-las, nem a rotulá-las, mas pelo contrário, a trabalhar com grupos heterogêneos, para que uns aprendam com os outros, a fim de oferecer-lhes as informações de que necessitam.

7.2 b) Avaliação e a Prática Pedagógica

De acordo com **Mediano**, citado por **Candau (1988, p. 133-142)** a avaliação é sem dúvida um dos aspectos mais problemáticos da prática pedagógica na escola de Ensino Fundamental. Mesmo escolas que desenvolvam um bom trabalho junto aos alunos, demonstram dificuldades nas suas práticas avaliativas.. Os dados de pesquisa revelam que os professores não têm muito conhecimento sobre o que seja avaliação. Misturam o que é avaliado com o modo de se coletarem os dados, com as decisões a serem tomadas e com a forma de se comunicar os resultados. Esta falta de clareza quanto ao conceito, tem certamente implicação na prática da avaliação.

Outro problema diz respeito à filosofia da educação que embasa a prática pedagógica do professor: que tipo de homem se quer formar? para que sociedade? Do ponto de vista da prática pedagógica e de sua função ideológica, a avaliação escolar desempenha exatamente o papel de **“arma”**, um instrumento que conferirá ao professor o **“poder”** para decidir o destino dos alunos. O autoritarismo acontece porque existe uma visão de mundo, embasada na teoria liberal que a justifica.

O modelo liberal se traduz em três correntes pedagógicas: a tradicional, a escolanovista e a tecnicista. São as práticas que predominam hoje.

Através do autoritarismo, o professor usa a avaliação nos momentos mais difíceis, para mostrar sua força, fazer valer sua autoridade e o aluno vai internalizando essa conceituação: *“avaliação é aquilo que o professor faz com a gente, quando faz bagunça, para dar um castigo”*(CANDAU: 1988).

A avaliação na prática pedagógica atual é **“dar notas”, “atribuir conceitos”**. Isso não passa a ser relevante. O que se deseja é que a avaliação seja um instrumento para levar todos a adquirirem o saber, e não eliminar aqueles que logo de saída, por fatores presentes na própria escola, não o conseguem adquirir. Luckesi, citado por Candau (1988. p. 138) diz que:

“Com a função classificatória a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc.. Como diagnóstico ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto de ser atingido à frente.

Dentro da perspectiva transformadora, a avaliação terá por fim diagnosticar o ponto em que cada aluno está, para, a partir daí, indicarem-se caminhos para que todos cheguem a dominar os conteúdos sistematizados e valorizados socialmente. Para isso o professor tem que assumir um compromisso político com as camadas populares que ainda se encontram à margem dos benefícios econômicos e educacionais.

4. PESQUISA EM ALFABETIZAÇÃO: REALIDADES PROPOSTAS

Para maior praticidade deste trabalho optamos por conhecer a realidade da prática pedagógica de quatro escolas públicas estaduais e duas Municipais. Constatou-se que das doze professoras entrevistadas, quatro trabalham com a linha construtivista e oito aplicam métodos tradicionais (silábico, fônico, etc.,).

Observou-se também que das professoras que trabalham com o construtivismo duas fazem parte da rede Municipal de ensino, assessoradas pela secretarias de ação pedagógica dos próprios estabelecimentos de Ensino e duas da rede Estadual trabalham numa escola que segundo elas está desenvolvendo um trabalho na linha construtivista, cujos resultados são oriundos de esforços e estudos da equipe pedagógica com apoio governamental para este fim. Nas secretarias das instituições Municipais, funciona desde 1995, uma espécie de reciclagem na linha construtivista, que trabalha com leitura e escrita, oferecendo apoio aos professores na doação de materiais, incluindo revistas da atualidade e pedagógicas, jornais, incentivo aos grupos de estudo e atualização desses profissionais. O mesmo vem acontecendo na rede Estadual, onde a Secretaria Estadual de Educação, tem oportunizado a reciclagem de profissionais em áreas específicas e, a cada ano, novos professores são admitidos temporariamente, com vínculos direto com a Educação. Os materiais didáticos são abundantes e apropriados. Os professores estimulados não resistem às mudanças pela falta de compreensão e conhecimento dessa nova linha de trabalho. Isso pode ser comprovado através das observações e do contato direto com as classes de alfabetização.

Embora tenhamos observado pouca ou nenhuma resistência propriamente dita contra o construtivismo, no cotidiano, o professor, mesmo aderindo à idéia, enfrenta certas armadilhas dos vícios, que traz consigo, do sistema educacional de ensino. Uma delas é impor sua própria linguagem, esquecendo de respeitar o saber que o aluno traz de casa.

Segundo **Matildes Ozória Rodrigues Costa**, professora há 29 anos do Centro Pedagógico da UFMG, citado por **Lagôa (1991, p. 17)**, diz que:

“É comum também ver-se um professor que se diz construtivista, ensinando silabação, montando e desmontando palavras, num mero exercício de memorização.”

Muitos professores usam jornal e a literatura infantil no lugar da cartilha, mas de uma forma que não muda em nada o sistema educacional. Ele parte de um texto, mas pede para os alunos recortarem as palavras e trabalha as sílabas dessas palavras.

Marília Duram, citada por **Lagôa (p.15)**, afirma que vem acompanhando muito de perto os caminhos do construtivismo em São Paulo, acha que as deturpações são explicáveis. Os professores reconhecem que é muito difícil trabalhar sem o material didático a que estavam habituados. O rompimento com a prática convencional é complicado, principalmente porque “a cartilha tem enorme força no imaginário do professor.”

Embora, haja apoio governamental, uma queixa feita por professores do Bairro Jóquei Clube, é não ter as condições ideais para aplicar essa linha de trabalho. Os materiais didáticos são

bem variados e apropriados, como: materiais para construção (botões, arames, cordas, barbantes, etc); materiais para expressão plástica (lápiz cera, lápis de cor, cola, pincéis, etc); materiais para expressões cênicas (espelho, baú contendo bijuterias, maquilagem, roupas velhas, bolsas, etc); materiais para limpeza (vassoura, pano de pó, cesto de lixo, etc); materiais para biblioteca (livros confeccionados pelos alunos e professor, revistas infantis, livros de história, ciências, etc); material para expressão musical (rádio, toca-fitas, bandinha musical, etc); material para cultivo de plantio (vasos, adubos, regador, sementes, etc); material para novidades (desenhos, fotos, figuras, etc); material para o canto dos jogos (jogos criativos de encaixe, quebra-cabeças, jogos lógicos, dominós, etc).

Embora, tenham tais recursos representados por esses materiais básicos, as professoras das escolas públicas de Boa Vista, sentem dificuldade na utilização dos mesmos, reconhecem a falta de preparo teórico e o fato de estarem muito enraizadas com os métodos tradicionais de ensino, as dificultam. Quando foi perguntado a essas professoras quais os motivos que as levaram a trabalhar com a 1ª série, a maioria respondeu que não teve oportunidade de escolher, mas foram escolhidas. Geralmente os professores mais novos é que ficam com a 1ª série, mesmo não gostando e não estando capacitados para atuar nessa série, ficando insensíveis às expectativas dos alunos.

A clientela é diversificada na faixa etária, variando de sete à doze anos, constituída de crianças provenientes das camadas populares. Tanto os alunos da rede Municipal quanto os da rede Estadual do Bairro Jôquei Clube, na sua grande maioria, já frequentaram o pré-escolar. Todavia, há muitos casos, tanto numa rede quanto noutra, de alunos que não tiveram essa

oportunidade. Contudo, há uma grande coincidência nos critérios de avaliação utilizados pelos professores em relação a seus alunos: numa mesma rede observamos que há professores que fazem avaliação contínua através de leituras, exercícios, ficha individual, observação do alunos no seu desenvolvimento, entre outros; e, há professores que utilizam critérios como provas, correção de cadernos, correção de exercícios e pesquisas.

Dificuldades à parte, na implantação do construtivismo no Bairro Jóquei Clube, o que se concluiu, é que a convivência da metodologia na sala de aula, com o sistema oficial de avaliação, continua seguindo os moldes tradicionais pela maioria entrevistada.. Os professores das escolas públicas estaduais foram unânimes em considerá-la como o aspecto mais controvertido da prática pedagógica.

A avaliação existe como um sistema de poder do professor e não como um momento de aprendizagem, de revisão do trabalho docente, ou de comprovação para o aluno de seu progresso em direção à sistematização de noções. Dado que a avaliação não é compreendida na sua verdadeira função, sendo instrumento apenas de repressão do aluno, de aprovação e reprovação no final o ano. O professor não se inclui no processo, e a avaliação tem sido comumente utilizada como instrumento de medição quantitativa de informações repassadas ao aluno. Ela tem sido considerada como mera verificação de resultados parciais obtidos, atendendo, de preferência aos aspectos quantitativos e supervaloriza uma cobrança de aspectos cognitivos e não o potencial criativo do aluno.

Constata-se que a reprovação foi elevada em ambas as redes de ensino.

O diagnóstico dos professores da rede pública Estadual aponta a falta de continuidade dos estudos dos alunos entre os dois primeiros anos de escola, como fator resultante da reprovação no final de 1ª série, por não ter o aluno o domínio da leitura e da escrita. Embora alegam, que muitas crianças no final do ano letivo, com um pouco mais de tempo de trabalho contínuo, alcançariam a meta.

As causas apontadas pelas professoras entrevistadas como sendo as responsáveis pelos altos índices de reprovação e até mesmo de exclusão, são:

- Métodos e técnicas repetitivas;
- Falta de competência do professor;
- Falta de respeito ao conhecimento trazido pelo aluno;
- Desvalorização da linguagem e das experiências infantis;
- Falta de interesse e apoio dos pais e alunos;
- Desinteresse do governo para com a educação;
- Condição financeira e social precária das famílias de baixa renda;
- Frequência baixa – alunos faltosos;
- Desvalorização do professor;
- Método de aceleração;
- Excesso de direitos concedidos aos alunos;
- Superlotação das salas de aula;
- Falta de material didático.

Para amenizar o problema da reprovação, as professoras entrevistadas deram algumas sugestões:

- Encontros e estudos;
- Currículo adequado à criança;
- Conscientização dos pais;
- Estímulo ao professor – melhor remuneração;
- Maior participação de pais e alunos;
- Recuperação paralela dentro do horário de aula;
- assiduidade dos alunos;
- Preparo de profissionais – reciclagem;
- Integração entre escola e pais de alunos;
- Boa alimentação;
- Material didático acessível;
- Melhor condição social e econômica;
- Menor número de alunos na sala de aula.

As professoras são unânimes em afirmar que o ensino não vai bem, havendo portanto necessidade de mudanças.

Apesar da resistência de algumas professoras, a maioria está disposta a fazer parte de grupos de estudos, debates, seminários, etc.. Tanto que eles mesmos sugerem que este é o caminho para um maior crescimento e mudança da prática atual.

Só assim esses professores assumirão uma proposta pedagógica fundamentada nos princípios da linha construtivista, sabendo que quanto mais competente for sua atuação, tanto mais transformadora será a escola.

4 CONCLUSÕES

Para garantir essa permanência, a escola precisa se valer das formas de falar e de interpretar o mundo trazidas pelos alunos, para aceitá-los como pessoas e para valorizar sua cultura, objetivando a aprendizagem da cultura letrada.

Conclui-se que na visão de alguns profissionais de educação, a escola para se inserir no processo global de transformação, há que se transformar internamente. Isto acontecerá, quando os envolvidos na difícil tarefa de ensinar (professores, corpo técnico-administrativo e pais de alunos), sentarem-se para analisar o ensino e trabalhar de maneira organizada em que as concepções opostas ou divergentes possam se manifestar. Onde os alunos, os pais e a comunidade tenham possibilidades de apresentar suas alternativas críticas, observações e sugestões, em reuniões, debates, discussões e trabalhos em conjunto com a finalidade de analisar, criticar a real necessidade dos alunos e suprir as suas deficiências. Aí sim, poderão as partes envolvidas caminhar juntas modificando a situação atual da escola, buscando meios para a melhoria da educação.

Desta forma concretizar-se-á uma nova escola que objetivará em bases sólidas, a verdadeira integração social do aluno. Uma escola onde se possa incluir o aluno e não excluí-lo; onde se possa socializar o saber, a ciência, a técnica e as artes produzidas socialmente, para que todos possam, ter acesso a esses bens culturais, permitindo ao aluno entrar no mundo da realidade

social em que vive e oferecer-lhe condições para compreender e criticar essa realidade que o torna vítima dia após dia; preparando-o assim para o exercício consciente de sua cidadania.

A escola transforma-se quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os “**sem-voz**” se fazem ouvir, revertendo a hierarquia do sistema autoritário opressor que faz do desapoio à educação uma forma de manter-se no poder.

Esta escola recupera a sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação ativa e plena na vida social, política, cultural e profissional.

É necessário proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão criativa do aluno previstas nas demais áreas do currículo, reorganizando o currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Finalizando, felicitamo-nos em registrar neste trabalho que, em virtude de nossas pesquisas, constatamos que, apesar de não ser a maioria, muitos professores dispuseram-se em participar de Grupos de Estudo e Capacitações com o intuito de enriquecer suas práticas e propiciar maior clareza na análise de suas dificuldades do dia-a-dia, em sala de aula.

~~RECOMENDAÇÕES~~

inclui nas conclusões.



Recomenda-se que:

1. o professor tome como ponto de partida o aluno e a sua vivência e ponha, como ponto de chegada o domínio, por parte deste de formas de expressão, de raciocínio, de afetividade e de relações interpessoais próprias da cultura letrada e dos padrões de comportamento socialmente aceitos.
2. seja explorado o potencial de educação popular, a fim de se repensar os planos de formação de recursos humanos para a educação, conscientizando os profissionais de educação a respeitar e procurar transformar o homem empobrecido num cidadão participante de uma sociedade e de uma história que são suas.
2. a escola assegure ao aluno o tempo necessário para superar seus níveis cognitivos dentro do processo de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais.

Recomenda-se especialmente à **Secretaria da Educação**, que:

- a. Proporcione oportunidades de reciclagem periódicas de todos os professores dentro do horário escolar.
- b. Forneça material didático adequado.
- c. Ofereça bolsas de estudo e ajuda de custo para cursos fora do Estado.

- d. Viabilize assinaturas de jornais e revistas pedagógicas e culturais para as escolas da rede estadual.
- e. Faça reuniões periódicas envolvendo toda a rede para troca de idéias e experiências da prática pedagógica e avaliação.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Somente os livros
citados
(os q. estão marcados)
as outras obras, colocar
em obras consultadas

- ✓ **BERNSTEIN**, Brasil. Uma crítica ao conceito educação compensatória. In: Brandão, Zaia.
(org) Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- CAGLIARI**, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüística*. Série Pensamento e Ação no
Magistério. São Paulo, Scopione, 1989.
- _____ *Leitura e Alfabetização*. São Paulo, Unicamp, IEL, 1981.
- CANDAU**, Vera Maria. (org) *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis, R.J., Vozes, 1988.
- ✓ **CECCON**, Claudius et alii. *A vida na Escola e a Escola na vida* Petrópolis, R.J., Vozes, 1989.
- DUARTE**, Schneider Laura Maria. *Isto não aprende na Escola*. Petrópolis, R.J.,
Vozes, 1984.
- ✓ **FEIL**, Iselda Terezinha Sausen. *Alfabetização – Um desafio novo para um novo tempo*.
Petrópolis, R. J., Vozes, 1990.
- FERREIRA**, Luiza Goulart. *Leitura e Escrita num Enfoque Construtivista*. Revista
Amando educando. Minas Gerais, junho de 1998.
- FERREIRO**, Emília. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1985.
- ✓ _____ . *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- ✓ **FERREIRO**, Emília & **TEBEROSKY**, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre,
Artes Médicas, 1987.
- ✓ _____ . *Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 2ª ed. México,
Siglo XXI, 1980, pp. 13 e 38 (Texto organizado e elaborado por Telma Weisz).

- ✓ **FRANCHI**, Eglê Pontes. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à Escrita*. São Paulo, Cortez, 1988.
- _____ . *A Norma Escolar e a Linguagem da Criança*. Revista Educação e Sociedade. nº 16, 1980
- FREIRE**, Paulo. *A importância do ato de ler*. Autores Associados, São Paulo, Cortez, 1982.
- ✓ **FREIRE**, Paulo & **FAUNDEZ**, Antônio. *Para uma Pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- FRIGOTTO**, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola improdutiva*. São Paulo, Cortez, 1984.
- GADOTTI**, Moacir. *Educação e Compromisso*. Campinas, São Paulo, Papyrus, 1988.
- GROSSI**, Ester Pillar. *Alfabetização em Classes Populares*. GEEMPA, Porto Alegre, Kuarup, 1986.
- ✓ _____ . *Didática da Alfabetização*. Didática do Nível Pré-Silábico (vol. I), Didática do Nível Silábico (vol. II). Didática do Nível Alfabético (vol. III). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- HAUGT**, Regina Cazaux. *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*. São Paulo, Ática, 1988.
- ✓ **KRAMER**, Sônia (org). *Alfabetização: Dilemas da prática*. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.
- _____ . *Com a Pré-Escola nas mãos*. São Paulo, Ática, 1991.
- ✓ **LAGÔA**, Ana. *Dez anos de Construtivismo no Brasil*. Revista Nova Escola. São Paulo, nº48, maio, 1991.

✓ **LEAL**, Antônio. *Fala Maria Favela. Uma experiência criativa em Alfabetização*. Rio de Janeiro, Folha Carioca LTDA, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo, Papirus, 1989.

MORAIS, Regis de. *Sala de aula que espaço é esse?* Campinas, São Paulo, Papirus, 1989.

NILDECOFF, Maria Tereza. *Uma escola para o povo*. São Pulo, Brasiliense, 1981.

✓ **PARA**, Vitor Henrique et alii. *Escola de Tempo Integral. Desafio para o Ensino Público*. São Paulo, Cortez: autores associados, 1988.

PATTO, Maria Helena Souza. *A criança Marginalizada para os piagetianos brasileiros: de ficiente ou não?* In: Cadernos de Pesquisa nº 51, São Paulo, 1984.

_____. *A criança de escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?* In: São Paulo, Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Revendo a Proposta de Alfabetização. SE / CENP, 1985.

_____. *Introdução à Psicologia Escolar* (org), São Paulo. Queiroz, 1981, parte II – Texto sobre pobreza e escolarização.

_____. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo, Queiroz, 1984, Cap. IV. “Psicologia e Classes Subalternas.”

RODRIGUES, Neidson. *Da Mistificação da Escola à Escola Necessária*. São Paulo, Cortez, 1987.

_____. *Por uma Nova escola. O Transitório e o permanente na educação*, São Paulo, Cortez: autores associados, 1987.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez, autores associados, 1983.

- SMOLKA**, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo, Campinas Cortez, 1989.
- ✓ **SOARES**, Magda. *Linguagem e Escola*. Uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1988.
- SOUZA**, Nilson de. Emília Ferreiro. Uma aula inédita para 10 mil professores. Revista NovaEscola. São Paulo, nº 34, outubro. 1989.
- _____. *Não basta um bom método par vencer esse desafio*. Revista Nova Escola. São Paulo, nº 14, agosto. 1987.
- ✓ **VYGOTSKY, L. &**. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1979.
- _____. *Mind in Society: The development of higher Psychological Processes*. Mass, Havard University Press, 1978.

7. OBRAS CONSULTADAS

FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas Técnicas para o Trabalho Científico*. Porto Alegre, Atualizada e Ampliada, 2.000

inclui as obras das referências
e que não estão citadas no
texto.

ANEXOS

ANEXO A

ENTREVISTA À PROFESSORES DE ALFABETIZAÇÃO DE 1.ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data: ____/____/____

Sexo () M () F

Idade:

() 18 a 20 () 21 a 25 () 26 a 30 () 35 a 40 () + 41

Tempo de Experiência:

() 1 a 5 () 6 a 10 () 11 a 15 () 20 a 25 () + 25

Formação:

() magistério () magistério com adicional () graduação

() pós-graduação () outros.....

1 – Qual a metodologia de alfabetização que você desenvolve com seus alunos na 1.ª série?

() eclético () fônico () silábico ()

outros:.....

2 - Há quanto tempo utiliza esse método ?

() - 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos () + de 5 anos

() outros:.....

3 - Quais os recursos didáticos que você utiliza para alfabetizar ?

() quadro negro e giz () material lúdico () jogos pedagógicos () livro didático

() material áudio-visual () outros:.....

Adota algum livro?

() sim () não

Qual?

.....

.....

.....

4 – Quais as razões que a levaram a trabalhar com a alfabetização?

() interesse pessoal () curiosidade () falta de opção () ordens superiores

5 - Qual faixa etária de seus alunos ?

() - de 7 anos () 7 a 8 anos () 8 a 9 anos ()

outros:.....

5 – Do total de alunos, quantos já cursaram o pré-escolar ?

() 1 a 5 () 6 a 10 () 11 a 15 () 16 a 20 () + 20

6 – Quais os critérios utilizados por você na avaliação dos seus alunos ?

() avaliação escrita () avaliação oral () avaliação contínua

() outros:.....

8 – Em média, quantos alunos ficam reprovados anualmente?

() 1 a 5 () 6 a 10 () 11 a 15 () 16 a 20 () + 20

9 – Aponte as causas da reprovação de seus alunos.

() dificuldade de aprendizagem () deficiência nutricional

deficiência: () auditiva () visual () física () cognitiva

() outros:.....

10 -Na sua opinião o que deve ser feito para amenizar o alto índice de reprovação na 1.ª série do ensino Fundamental ?

.....

.....

.....