

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

Célia Maria Guimarães

Leitura e Escrita na Pré-Escola

**(O Processo de Ensino da Leitura e Escrita: Idéias,
Concepções e Influências na Prática Educacional
dos Professores da Pré-Escola Municipal de
Presidente Prudente - SP)**

1995



CLASS: 372.2
G963L
TOMBO: 613-

CÉLIA MARIA GUIMARÃES

SVE

LEITURA E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA

(o processo de ensino da leitura e escrita: idéias, concepções e influências na prática educacional dos professores da pré-escola municipal de Presidente Prudente-SP)

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira, sob a orientação do prof. Dr. LAURO FREDERICO BARBOSA DA SILVEIRA, UNESP/FFC - Marília e orientação estatística do prof. LUÍS ANTONIO RODRIGUES VERDI, UNESP/FCT - Presidente Prudente.

MARÍLIA
1995



1410000613



Dissertação defendida e aprovada, em _____
de _____ de 1995, pela banca examinadora
constituída pelos professores:

Prof. Dr. Lauro Frederico Barbosa da Silveira

Profa. Dra. Helena Farias de Barros

Profa. Dra. Clacy Zan

Aos meus pais,

Alceu e Aparecida.

Aos professores pré-escolares.

E aos colaboradores anônimos,

sujeitos deste estudo,

dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Doutor LAURO FREDERICO BARBOSA DA SILVEIRA, orientador e co-gestador deste trabalho, pela disponibilidade e paciência com que esperou encontrar a trilha que eu deveria abrir a cada passo que teria que dar;

À professora Doutora HELENA FARIAS DE BARROS, pela permanente colaboração através de suas análises e orientações, fundamentais para assegurar a elaboração deste trabalho;

À professora Doutora MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN, pela atenção, respeito e rigor com que avaliou e teceu considerações a realização deste trabalho;

À professora GILZA MARIA ZAUHY GARMS, primeira companheira na busca incansável pela valorização e pela qualidade da educação pré-escolar no município e constante incentivadora do meu percurso profissional;

Aos **professores coordenadores de núcleo (1987-1994)** que prontamente forneceram as informações solicitadas e aguardam os resultados deste estudo;

Aos dezoito **professores pré-escolares** da rede municipal de ensino (EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil) que voluntariamente participaram deste estudo, por suas preciosas informações e pela disponibilidade e presteza com que cederam o espaço de suas salas de aula ampliando-nos os dados necessários;

Às **bibliotecárias e funcionárias da Biblioteca da UNESP/FCT** pela cooperação e prestação dos seus imprescindíveis serviços;



À professora ANA MARIA DA COSTA SANTOS MENIN,
pela revisão dos textos;

À NAIR KATSUE TOKOJIMA pelo cansativo trabalho de
digitação e formatação do texto;

Ao professor LUÍS ANTONIO RODRIGUES VERDI e ao
Departamento de Matemática - Área de Estatística da
UNESP/FCT de Presidente Prudente-SP, pelas orientações;

Aos funcionários da Secretaria Municipal
de Educação de Presidente Prudente, pelos serviços
prestados quando solicitados;

À MARIA LÚCIA e WALMIR CALDEIRA da Seção do Polo
Computacional, à MARIA A. BOTTI, da seção de Atividades
Ambientais e aos funcionários do setor de gráfica da
FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente, pelo atendimento
e atenção;

À FDE (Fundação para o Desenvolvimento da
Educação) pelos incomparáveis serviços que viabilizaram a
agilidade do trabalho de pesquisa bibliográfica necessária
a execução deste estudo;

À todos os amigos que, através da manifestação
de afeto e solidariedade tornaram esse percurso um pouco
mais suave;

À todos, sinceramente, obrigada.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	I
ÍNDICE DE TABELAS.....	III
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IV
ÍNDICE DE QUADROS.....	VI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VII
RESUMO.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
 CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	11
1 - O contexto pedagógico gerador do trabalho de pesquisa.....	11
 CAPÍTULO 2 - ABORDANDO A HISTÓRIA PARA CONTAR A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	13
2 - A educação Pré-escolar Pública no Contexto Brasileiro.....	13
3 - A educação Pré-escolar no Município de Presidente Prudente no Paraná de 1994 até os dias atuais.....	13
 CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ALFABETIZAÇÃO.....	15
3 - As concepções de educação Pré-escolar e suas consequências na Alfabetização.....	15
4 - Lettura e Escrita, e suas Aplicações segundo a Concepção da Língua Escrita.....	15
5 - O Caráter Interdisciplinar Comunicativo e Específico da Língua Escrita e da Língua Oral.....	15
6 - Língua e Contexto de Língua Escrita.....	15
7 - Concepções Comunicativas de Língua e da Língua.....	15
8 - A Inaplicação da Língua Escrita no Contexto de Lettura e Escrita.....	15
9 - Contribuições da Sociolinguística para a Concepção de Lettura e da Atividade de Lettura.....	15
 CAPÍTULO 4: O TRABALHO METODOLÓGICO.....	124
4 - variáveis Consideradas Importantes.....	124
5 - Coleta de Dados.....	127
6 - Análises.....	127
7 - Apresentação.....	127
8 - Tratamento dos Dados.....	127
9 - Conclusões.....	127

Il ne faut pas de si,

ni de mais,

il faut réussir!

Napoleon (s.n.t.)

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	I
ÍNDICE DE TABELAS.....	III
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IV
ÍNDICE DE QUADROS.....	VI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VII
RESUMO.....	VIII
ABSTRACT.....	XI
 CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	 01
A - O contexto pedagógico gerador do trabalho de pesquisa.....	01
 CAPÍTULO 2 - RESGATANDO A HISTÓRIA PARA CONTAR A HISTÓRIA DA PRÉ-ESCOLA.....	 7
A - A Educação Pré-escolar Pública no Contexto Brasileiro.....	7
B - A Educação Pré-escolar no Município de Presidente Prudente no Percurso de 1984 Até os Dias Atuais.....	27
 CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ALFABETIZAÇÃO.....	 55
A - As Concepções de Educação Pré-escolar e suas Consequências na Alfabetização.....	55
B - Leitura e Escrita, e sua Aprendizagem Segundo a Concepção da Língua Escrita.....	61
 C - O Caráter Eminentemente Comunicativo e Específico da Língua Escrita e da Língua Oral.....	70
C1 - Limites da Concepção Mecânica da Língua Escrita.....	70
C2 - Concepções Construtivistas da Linguagem e da Língua....	78
C3 - A Inspiração Piagetiana no Aprendizado da Leitura e da Escrita.....	96
D - Contribuições da Psicolinguística para a Concepção de Leitor e do Ato de Ler e Escrever.....	114
 CAPÍTULO 4: O TRABALHO EMPÍRICO-ANALÍTICO.....	 124
A - Variáveis Consideradas Importantes.....	124
B - Coleta de Dados.....	127
B1 - Sujeitos.....	127
B2 - Procedimentos.....	130
B3 - Tratamento dos Dados.....	139
B4 - Técnica Estatística.....	145



C - Os Dados das Observações.....	157
C1 - Tratamento dos Dados da Observação.....	157
C2 - O que a Análise dos Dados da Observação em Sala de Aula Demonstrou.....	158
C3 - Algumas Considerações Decorrentes da Observação em Sala de Aula.....	205
D - Caracterização das Respostas Obtidas Através do Questionário.....	209
D1 - Tratamento dos Dados Obtidos com as Respostas ao Questionário.....	209
D2 - Posicionamento dos Sujeitos da Pesquisa a Respeito do Processo de Aquisição da Leitura e da Escrita pela Criança Pré-escolar.....	213
D3 - Considerações Sobre o que as Respostas dos Sujeitos do Questionário Revelaram a Respeito das Idéias e Concepções dos Professores Pré-escolares acerca do Ensino da Leitura e da Escrita.....	225
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO.....	233
A - A Função da Educação Pré-Escolar Hoje X a Concepção de Ensino da Leitura e Escrita.....	233
B - O Processo de Ensino da Leitura e Escrita: Idéias, Concepções e Influências na Prática Educacional e Outras Questões.....	238
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	250
ANEXOS.....	257



ÍNDICE DE TABELAS

TABELA X.....	146
TABELA Y.....	148
TABELA Y'.....	148
TABELA Z.....	149
TABELA Z'.....	155



ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - Tarefa de coordenação motora no caderno pautado.....	159
FIGURA 2 - Tarefa (mimeografada) visando a discriminação visual das vogais.....	160
FIGURA 3 - Atividade (mimeografada) para o treino da perfeição gráfica e conhecimento visual dos diferentes tipos de grafia das letras.....	160
FIGURA 4 - Tarefa (caderno pautado) visando a discriminação visual das vogais.....	161
FIGURA 5 - Tarefa (caderno pautado) para o reconhecimento de palavras e numerais geralmente solicitada como "lição de casa".....	161
FIGURAS 6 e 7 - Cópia de fragmentos de textos recortados de cartilhas, pelo professor.....	163
FIGURA 8 - Registro diário da frequência dos alunos e do calendário mensal.....	164
FIGURA 9 - Registro diário da frequência dos alunos e do calendário mensal.....	165
FIGURA 10 - Atividade de registro individual ou grupal da frequência diária. Nas classes onde ocorre, ela é proposta após as discussões coletivas.....	165
FIGURA 11 - Cópia das vogais. Lição organizada pelo professor, no caderno pautado.....	166
FIGURA 12 - PARLENDAS: Pertencente à coletânea de parlendas pesquisadas pela classe.....	168
FIGURA 13 - CRÔNICA: Pertencente à coletânea de crônicas redigidas pela classe.....	169
FIGURA 14 - Atividade (mimeografada) para que a criança pinte, recorte e componha a figura novamente e, em seguida, crie uma história.....	170
FIGURA 15 - "BRINCADEIRA DA CADEIRINHA". Atividade recreativa extra-classe, na qual as crianças brincam cooperativamente e comparam as diferenças de peso dos seus corpos.....	171
FIGURA 16 - Atividade com MASSINHA DE MODELAR. As crianças modelam figuras e falam sobre o que quiseram representar.....	173
FIGURA 17 - Representação da história infantil "DONA BARATINHA". Ocasão em que todos os alunos participam representando o personagem escolhido.....	173
FIGURA 18 - Atividade de PINTURA, realizada em pequenos grupos..	174
FIGURA 19 - Atividade de CLASSIFICAÇÃO e PRODUÇÃO ESCRITA, realizada em pequenos grupos no momento de atividade diversificada.....	175

FIGURA 20 - Atividade (mimeografada) geralmente utilizada para que a criança escreva o nome da figura.....	176
FIGURA 21 - Registros diários das observações realizadas pela classe sobre A GERMINAÇÃO DE SEMENTES.....	177
FIGURA 22 - Atividade grupal de REGISTRO e COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS da observação da germinação de sementes realizada anteriormente.....	178
FIGURA 23 - CRUZADINHAS: Atividade (mimeografada) para ser resolvida individualmente, em duplas ou em pequenos grupos.....	179
FIGURA 24 - CAÇA-PALAVRAS: Atividade (mimeografada) para ser resolvida individualmente, em duplas ou em pequenos grupos.....	179
FIGURA 25 - POESIA: Pertencente à coletânea de poesias da classe.....	180
FIGURA 26 - CRÔNICA: Pertencente à coletânea de crônicas redigidas pela classe.....	181
FIGURA 27 - Resultado da prévia realizada entre as crianças, antes das eleições de 1989 para Presidente da República.....	182
FIGURA 28 - Resultado da votação realizada no segundo turno das eleições presidenciais de 1989.....	183
FIGURA 29 - POESIA: Pertencente à coletânea de poesias da classe.....	184
FIGURA 30 - PARLENDAS: Pertencente à coletânea de parlendas pesquisadas pela classe.....	184
FIGURA 31 - BILHETE ditado pela classe e escrito por uma criança com o intuito de deixá-lo fixado na porta da sala de aula.....	185
FIGURA 32 - Tarefa de pesquisa de palavras começadas com uma determinada letra e cópia de frase.....	188
FIGURA 33 - ADIVINHAÇÕES: Pertencentes à coletânea de adivinhações pesquisadas pela classe.....	194
FIGURA 34 - Atividade realizada no caderno de desenho. Escritas da criança e do professor.....	200
FIGURA 35 - Atividade (mimeografada) para a criança escrever o nome que designe as figuras impressas e para ligar a quantidade ao numeral correspondente.....	200
FIGURA 36 - Espaço da sala de aula destinado à atividade de construção pela criança no momento de atividade diversificada.....	202
FIGURA 37 - JOGO DE MESA: dominó de figuras. Realizado em pequenos grupos no momento de atividade diversificada.....	202



ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - Configuração Assumida pelo Grupo de Sujeitos	287
ANEXO 2 Amostrados.....	129



ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1.....	257
ANEXO 2.....	259



RESUMO

Este trabalho foi realizado com o objetivo de conhecer as idéias e concepções que professores da pré-escola municipal de Presidente Prudente-SP têm sobre seu trabalho em sala de aula e possíveis mudanças.

O trabalho norteou-se pela seguinte metodologia: a evolução histórica da educação escolar no Brasil e em Presidente Prudente-SP; as teorias sobre a aquisição da leitura e escrita; a aplicação de questionários aos sujeitos amostrados; observações em salas de aula para conhecer a prática educativa dos professores da pré-escola em leitura e escrita.

Os estudos teóricos permitiram-nos definir duas vertentes sobre a aquisição da leitura e escrita: (1) a que concebe a aquisição da leitura e escrita como um ato mecânico, constituído basicamente pela associação de fonemas e grafemas; (2) a que concebe a aquisição da leitura e escrita como um processo construtivo da compreensão de que a linguagem oral está representada na língua escrita, da capacidade de construir significados através do código escrito, assim como dos textos escritos por outros.

Os meios utilizados para a obtenção dos dados e o posterior confronto dos resultados obtidos, através de sua análise e interpretação, com os estudos teóricos



inicialmente delineados, foi possível tecer algumas considerações e realizar algumas conclusões, objetivando instigar reflexões acerca dos fundamentos e pressupostos sobre os quais tem sido organizado o processo de ensino da leitura e da escrita, apontar lacunas, divergências, contradições e propor discussões comprometidas com ações pedagógicas mais integradas e sistematizadas no âmbito da educação pré-escolar.

Essas considerações e conclusões diziam respeito a: (1) os sujeitos amostrados demonstraram posicionamentos de aceitação da vertente oposta à mecânica; (2) porém, caracterizados por nitidez, lacunas, confusão/fragmentação e dúvida sobre suas convicções a respeito do que aceitam e rejeitam; (3) conseqüentemente, tanto em suas idéias e concepções, como em sua prática educativa, há ausência de fundamentos teóricos e práticos relativos a ambas vertentes; (4) os sujeitos amostrados (professores/coordenadores de núcleo) demonstraram possuir as mesmas idéias e concepções sobre a aquisição da leitura e escrita na pré-escola, sem diferir quanto às suas características; (5) em decorrência, as práticas de ambos demonstram-se marcadas por aquilo que acreditam/desacreditam com convicção ou não, explicitando comportamentos didático-pedagógicos oriundos de ambas as vertentes, variando apenas na proporção em que ocorrem; (6) as orientações realizadas pelos coordenadores de núcleo poderão ser caracterizadas por informações pulverizadas,

estanques, com muitas lacunas; (7) ao longo dos anos ocorreram mudanças nas idéias e concepções, assim como no trabalho em sala de aula, porém, não se caracterizaram por transformações significativas de conduta; (8) devido a estes atos, os professores demonstraram não manter a mesma fidelidade à concepção de ensino da leitura e escrita em vigor nos anos anteriores a 1986.

A partir dessas considerações, é possível afirmar que as mudanças ocorridas no trabalho em sala de aula acerca da leitura e da escrita incidiram mais sobre procedimentos, estratégias e técnicas de ensino do que em seus fundamentos e pressupostos. As idéias e concepções também modificaram-se com as mesmas características. Essas influenciaram a prática de ensino, porém não determinaram transformações posturais significativas. O trabalho de orientação e capacitação em serviço não foi capaz de gerar tais transformações, porque orientadores e professores compartilhavam das mesmas concepções.



ABSTRACT

This work was carried out with the purpose of knowing ideas and conceptions that teachers from Presidente Prudente's elementary school have, about their work in classroom and possible changes.

The work establishes the following methodology: historical evolution of elementary school in Brazil and Presidente Prudente-SP; theories about the acquisition of reading and writing; the application of questionnaires on sampled people; observations in classroom to get to know the practice of teachers of elementary school in reading and writing.

The theoretical studies took us to define two versions of the acquisition of reading and writing: (1) The conception of acquisition of reading and writing as a mechanic act, established basically by the association of phonemes and graphemes; (2) the conception of acquisition of reading and writing as a constructive process of comprehension that the oral language is represented by written language, of the capacity of building up meanings through written codes, thus written texts by others.

The means utilized for the obtaining of information and posterior confrontation of results obtained during this project and interpretation of initial study theories, allowed us to establish some considerations and

conclusions, with the purpose of instigating some points of fundaments about which has been organized the process of reading and writing, to point out gaps, divergencies and conditions, and to propose pedagogical discussions more integrated in elementary schools.

The conclusions regard (1) the sampled people demonstrated positions of acceptance of the conception opposite from mechanic; (2) however, characterized by clearness, gaps, confusion/fragmentation and doubts about its beliefs from what they accept or reject; (3) consequently, in their ideas and conceptions as the educational practice, there is absence of theoretical fundaments related to both; (4) the sampled people in our work (teachers and coordinators) have demonstrated to have the same ideas and conception about the acquisition of reading and writing at elementary school, not differing on its characteristics; (5) therefore, the use of both are demonstrated by their belief/disbelief with sureness or not; (6) explaining the pedagogical/didactic behavior coming from both, only differing from the orientations done by the coordinators could have been characterized by fragmented informations, spread and stood with gaps; (7) as years pass by, conceptions and ideas have changed, as well as the work done inside classroom, however, they don't show characteristics of important behavior changes; (8) due to these facts, the teachers have demonstrated not to maintain

the same fidelity to the conception on teaching and writing as the past years since 1986.

Through these considerations, it becomes possible to say that changes occurred in classroom work about reading and writing and teaching procedure, strategies and techniques more than in their presupposition and basis. The ideas and conceptions changed, too, with the same characteristic. They influenced the teaching, but they didn't determined meaningful changes. The orientation for teachers in work couldn't lead to any changes because the ones that are supposed to orient shared the same conceptions and the same doubts with the ones who are supposed to learn in this process of orientation.



CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A - O contexto pedagógico gerador do trabalho de pesquisa

Ao iniciarmos as atividades como professora pré-escolar na rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP, em 1984, até o momento em que dela nos afastamos, em 1994, convivemos com a difícil questão referente à alfabetização pré-escolar, fazendo-nos refletir incansavelmente sobre a prática cotidiana e, finalmente, instigando-nos a conceber este trabalho de pesquisa.

Com efeito, essas reflexões foram sendo geradas pela observação de alguns comportamentos das crianças pré-escolares, tais como: ansiedade, desinteresse, apatia e até agressividade, ao serem solicitadas a executar as tradicionais tarefas de alfabetização. Aliado a essa questão, inquietava o fato de que essas crianças, após um ano executando tarefas pretensamente alfabetizadoras, não haviam aprendido algo mais significativo do que o alfabeto, algumas sílabas e a utilizar o caderno pautado, entre outras coisas similares.

Em contrapartida, podemos destacar, também, a constante dúvida e insegurança demonstrada pelos professores pré-escolares ao defrontarem-se com as questões teóricas e práticas relativas ao ensino da leitura e escrita e a frenadora polêmica sobre se "devemos ou não alfabetizar na pré-escola". Essa polêmica tem mantido a educação pré-escolar à margem do seu verdadeiro papel no processo de alfabetização, minimizando a importância de aprofundarmos os estudos e as discussões que pudessem gerar processos mais eficazes e significativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita neste nível de ensino.

Com efeito, os cursos planejados e executados por esta pesquisadora e pelos integrantes das equipes pedagógicas; as orientações e reflexões propiciadas durante as reuniões pedagógicas mensais; as visitas às salas de aula; os atendimentos individualizados aos professores e aos coordenadores de núcleo, integrantes das equipes pedagógicas; durante os vários momentos de avaliação da prática pedagógica com o grupo de professores; os encontros semanais da própria equipe pedagógica; as conversas informais, foram freqüentemente marcadas por uma pergunta:

"Como eu faço para trabalhar a leitura e a escrita na pré-escola?"



Esta interrogação, porém, ganhou relevância após 1986. A partir desta data e com a implantação, na rede municipal de ensino, do PROEPRE - Programa de Educação Pré-Escolar concebido pela Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis - FE/UNICAMP, a costumeira forma de trabalhar a leitura e escrita passou a ser enfaticamente combatida pelos multiplicadores do PROEPRE. Todavia, o programa não realizava sistematicamente uma proposta de trabalho que superasse a prática de treinar habilidades percepto-motoras e a concepção de que ensinar a ler e a escrever significava ensinar a técnica de transcrição gráfica. Assim, os professores continuaram seu trabalho, caracterizado a partir de então, por propostas, geralmente, desvinculadas de um contexto significativo e funcional para a criança. Oscilavam entre incentivar a produção de leitura e escrita pela criança e incentivar a cópia e o reconhecimento das letras e dos numerais. Iniciavam um novo trabalho com a classe e a ele não davam continuidade, por não saberem o que fazer. Ao mesmo tempo, a criança não realizava o que lhe era proposto por não entender o significado e/ou os motivos da tarefa, ou as instruções da professora.

A medida que buscavam adequar seu trabalho a uma outra concepção, menos condutista, mas que não haviam assimilado suficientemente, o rol de dúvidas avolumava-se:

- "Por onde devo começar...?"



- "Como faço para dar continuidade...?"
- "Até onde posso ir?"
- "O que eu posso e o que eu não posso fazer?"
- "Por que a gente ensina o ano inteiro, e as nossas crianças não saem da pré-escola lendo e escrevendo convencionalmente?"
- "Se eu não ensinar as letras, as crianças não poderão elaborar suas hipóteses de escrita."
- "As crianças pedem para eu 'passar' letras e numerais para copiarem."
- "O que devo fazer para as crianças mudarem de um estágio para o outro seguinte?"
- "A pré-escola só deve trabalhar a função social da escrita."
- "A pré-escola não alfabetiza."

A expectativa dos pais e dos professores do primeiro grau acerca do ensino da leitura e escrita na pré-escola sempre exerceu forte pressão sobre as decisões pedagógicas dos professores pré-escolares da rede municipal de ensino.

Por várias vezes, ouvimos reclamações, por parte dos professores, a respeito das orientações divergentes que recebiam que, no seu dizer, os faziam "entrar em parafuso", "não saber mais nada".

Muitos professores expressaram sua ansiedade em ensinar as letras para se sentirem alfabetizando e por acreditarem ser esta a melhor forma de fazê-lo.

Detectamos muita confusão entre explorar a função social da escrita e ensinar o nome das letras segundo a convenção social.

Os materiais para ler eram escassos, quando não, inexistentes; sendo escolhidos sem muito critério.

O conhecimento dessa realidade permitiu estabelecer o problema de estudo que pretendemos enfocar, ou seja, se por detrás da prática pedagógica do professor, existe um conjunto de idéias sobre 'como' a criança aprende a ler e a escrever e sobre 'o que' é ler e escrever; buscamos saber que idéias e concepções são essas. Além disso, queremos saber como aquelas idéias e concepções influenciam a organização do seu trabalho em sala de aula. Com isso, buscaremos inferir se as idéias e concepções atuais dos professores e coordenadores de núcleo mantêm-se fiéis às concepções veiculadas pelo currículo em vigor na rede municipal de ensino nos anos anteriores a 1986 ou se houve mudanças. Se houve, buscaremos saber em que sentido elas ocorreram.

A procura da superação da polêmica sobre a aquisição da leitura e da escrita na pré-escola, que por sua vez, tem gerado distorções como a de assumir, na pré-escola, aquilo que é tarefa do ensino de 1º grau ou a de negar à criança pré-escolar a apropriação daquele bem

cultural, tem exigido muitos esforços por parte dos professores e dos integrantes das equipes pedagógicas.

Por essas razões entendemos que o estudo e o diagnóstico das idéias e concepções dos profissionais envolvidos com a problemática da leitura e escrita no ensino pré-escolar e as influências em sua prática educacional são um caminho privilegiado em direção a procedimentos mais eficazes e sistemáticos de orientação e capacitação dos professores em serviço, assim como, de reflexão sobre a prática exercida em sala de aula com vistas a um trabalho mais sistemático e significativo para com as crianças de 4 a 6 anos, alunos da rede municipal de ensino de Presidente Prudente.

Queremos crer que, os resultados obtidos serão também úteis em outras localidades onde o ensino pré-escolar convive cotidianamente com a necessidade de construir sua identidade, especificando e firmando sua função pedagógica.

Para que os próprios professores compreendam sua prática, é preciso que explicitem o conjunto de idéias que a orienta, caso contrário, as transformações permanecem ao nível das estratégias e métodos de ensino, acarretando aos professores e alunos obstáculos na dinâmica ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 2

RESGATANDO A HISTÓRIA PARA CONTAR A HISTÓRIA DA PRÉ-ESCOLA

A - A educação pré-escolar pública no contexto brasileiro

A história do atendimento à criança das classes populares, no Brasil, começa inexpressivamente e por iniciativa particular. Do descobrimento até 1874, as poucas iniciativas partiram de higienistas com a preocupação de contra-atacar os elevadíssimos índices de mortalidade infantil. Até esta época, havia institucionalmente a "Casa dos Expostos" ou "Roda", instituída por Romão Duarte, em 1739, para abrigar as crianças abandonadas, enjeitadas ou desamparadas e a "Escola de Aprendizes de Marinheiros" (1873) que acolhia os menores de 12 anos.

No período de 1874 até 1899 foram elaborados projetos isolados, por iniciativa particular de grupos de médicos. Estes projetos, além de não serem concretizados, valorizavam de forma preconceituosa os filhos de escravos e os filhos de senhores. O primeiro Jardim de Infância

brasileiro foi inaugurado em 1875¹, tendo sido fechado, logo em seguida, por falta de apoio do Poder Público.

No entanto, nesse período, desenvolve-se o setor privado da educação pré-escolar. Sob inspiração froebeliana e, na época, voltados para as elites, são fundados em 1875, o Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro; em 1877, a Escola Americana e, em 1896, embora público, o Jardim de Infância da Escola Caetano de Campos, em São Paulo, que atendia aos filhos da burguesia paulista (JÚNIOR, 1991). A Exposição Pedagógica de 1883, evento que substituiu o Congresso da Instrução (R.J., 1884) que não se realizou, legitimava os interesses privados da educação pré-escolar, apesar de referir-se à necessidade de implantar jardins de infância para atender aos menos favorecidos. Reconhecimento este que não se traduzia por iniciativas concretas, mas, como parte do Poder Público.

A partir de 1899 são verificados progressos, impulsionados por grupos interessados em envolver as esferas governamentais com o problema da criança, nos campos da higiene infantil, médico e escolar. No mesmo período foram fundadas várias instituições, por iniciativa particular, e leis foram promulgadas, evidenciando preocupação com o problema da criança.

¹Não há informações sobre a clientela a que se destinava. Tomando por referência o contexto histórico da época, pode-se inferir tratar-se de iniciativa de grupos particulares.

As autoridades governamentais permaneciam inertes em termos de iniciativas objetivas a favor da criança. Em 1899, o médico Arthur Moncorvo Filho liderou a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro, com o objetivo de: atender crianças menores de 8 anos, elaborar leis reguladoras da vida e saúde dos recém-nascidos; regulamentar os serviços das amas de leite; cuidar das crianças trabalhadoras e criminosas; atender as crianças menos favorecidas, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas e criar jardins de infância, maternidades e creches.

Neste mesmo ano (13 de novembro) foi fundada, pela fábrica de tecidos Corcovado, a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (R.J.)², com o caráter de guarda e assistência aos filhos das mães operárias. Nos congressos em que se abordava a assistência à infância, intensificavam-se as recomendações para a criação de creches junto às indústrias e de entidades assistenciais. Durante as duas décadas iniciais do século XX, implantaram-se as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil e as entidades assistenciais fundaram creches.

Em 1908 é fundada a "primeira creche popular cientificamente dirigida", para crianças de até 2 anos, filhas de operários e, em 1909, foi inaugurado o Jardim

²A primeira creche brasileira, que se tem registro, destinada a filhos de operários (JÚNIOR, 1991:18).



de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro, impulsionado por um interesse pela criação de creches, jardins de infância, maternidades, pela realização de encontros e publicações. Novamente, por iniciativa do mesmo grupo que fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, foi criado em 1919 o Departamento da Criança, reconhecido no Brasil, como de utilidade pública em 1920 e, tendo por tarefas realizar o histórico sobre a proteção à infância no Brasil; incentivar o amparo à criança e à gestante desfavorecida; publicar boletins; divulgar conhecimentos; promover congressos; promover a aplicação das leis de amparo a crianças e informar as estatísticas brasileiras sobre a mortalidade infantil. Em 1922, o mesmo grupo, organizou o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, *"... congregando homens ligados à iniciativa particular e à vida pública"* (KRAMER, 1984:55), onde o atendimento à criança era apontado como solução para os problemas sociais e como meio de renovação da humanidade. Dessa forma, a partir da década de 20, o poder público começa a se preocupar e a manifestar o desejo de assumir a educação pré-escolar. As pré-escolas, particulares ou públicas, não tiveram de início a finalidade educativa, mas social-assistencialista.

Os setores públicos passaram a reconhecer a importância do atendimento à criança desfavorecida levados pelo entendimento de que era necessário preparar

as crianças de hoje para serem o homem de amanhã e fortalecer o Estado, sendo ambos vistos como categorias neutras e abstratas.

"Como fatores determinantes do maior reconhecimento por parte dos setores públicos quanto à importância do atendimento da criança brasileira pobre ou abandonada constata-se, então: (a) a necessidade de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã e (b) a necessidade de fortalecimento do Estado". (KRAMER, 1984:56).

Decorrente da crise cafeeira provocada pela crise mundial de 1929, a década de 30 caracterizou-se por modificações sociais, políticas e econômicas nacionais e internacionais que foram determinantes na política de atendimento à infância. Foi criado, em 19 de novembro de 1930 (Decreto nº 10.402), o Ministério da Educação e Saúde Pública que, por sua vez, criou em 1940 o Departamento Nacional da Criança; órgão que, por quase 30 anos, centralizou o atendimento à infância no Brasil. O contexto político gerava nas autoridades governamentais o desejo de defesa do atendimento infantil, sendo proposta a medicina preventiva como meio de cuidar da criança e de sua família, considerada como o foco do problema. Portanto, a família era culpada, sem quaisquer considerações, por sua situação de classe social, como



também, pela situação econômica e social do país. O governo dividia os custos pelo atendimento com os órgãos particulares mas mantinha-se na direção e no controle, proclamando a importância do atendimento, afirmando, ao mesmo tempo, a impossibilidade de assumi-lo devido a dificuldades financeiras da época. A proteção à infância recebeu um tratamento assistencialista e paternalista do governo, enquanto era escamoteada a origem do problema, ou seja, a divisão da sociedade em classes sociais, caracterizadas por diferenças marcantes em suas condições sociais e econômicas.

Durante os anos 30 e 40 o Estado passa a assumir o atendimento à infância, convocando a sociedade para colaborar financeiramente criando, para isso, diversos órgãos oficiais, como o Departamento Nacional da Criança, em 1940, com o caráter de assistência médica. Somente em 1947, verifica-se em São Paulo, uma tentativa de expansão da rede de ensino pré-escolar, embora inexpressiva.

Em 1950, foi criado, em São Paulo, o Serviço de Educação Pré-Primária com a finalidade de oferecer assistência psicológica, pedagógica, atividades expressivas, recreativas e criativas, assim como, assistir as famílias no sentido de orientar a escolarização dos filhos, pois já havia preocupação com os índices de repetência na escola primária. As classes pré-escolares funcionavam precariamente junto a

estabelecimentos escolares primários, sem recursos humanos e materiais adequados, sem uma política educacional definida, culminando num esforço político e social concreto, ao final da década, por extingui-las.

O Departamento Nacional da Criança desenvolveu, principalmente durante a década de 60, atividades de assistência médico-higiênica através de programas e campanhas de combate à desnutrição, vacinação etc. Desenvolveu também, os programas de fortalecimento da família e de educação sanitária através de cursos, palestras dirigidas às equipes das instituições assistenciais, cursos populares e exposições que pretendiam

"... valorizar o trabalho da mulher no lar e seu papel na educação dos filhos (...) A resolução do problema dos menores era atribuída individualmente às pessoas que os assistiam, mais do que à orientação institucional ou política" (KRAMER, 1984:68).

Durante a década de 60, o Departamento Nacional da Criança passou por transformações, tendo vários de seus serviços absorvidos pelo Ministério da Saúde. Com a reformulação do Ministério da Saúde, foi transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil, cujo principal objetivo era reduzir a mortalidade materna

e infantil. Nos anos 80 esta Coordenação modifica-se em Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil.

No final da década de 60, devido a mudança do modelo econômico brasileiro e suas conseqüentes exigências, os governos voltaram atenção para a educação das classes populares. Era necessário qualificar a força de trabalho visando maior produtividade para solidificar o modelo de internacionalização do mercado interno.

No período de transição dos anos 60 para os primeiros anos da década de 70, a evasão, a reprovação e a repetência evidenciaram o fracasso da escola primária apesar das tentativas de superação. Contexto gerador das discussões sobre a necessidade da educação pré-escolar. No período 74-75, o pré-escolar recebeu destaque no plano oficial e passou a ser considerado como importante no sistema educacional. O MEC³ divulgou diversos pareceres e documentos, entre eles o Parecer 2018/74 (Brasil, CFE⁴, 1974) que vem fundamentar, recomendar e reafirmar a prioridade da pré-escola no atendimento das crianças oriundas das famílias de baixa renda, visando com isso, equalizar as oportunidades de acesso e permanência e oferecer formação escolar que compensasse a marginalização e carência cultural a que estas crianças estavam submetidas em seu meio. As crianças provenientes dos meios de baixo nível sócio-econômico eram consideradas portadoras de um déficit cultural. Elas

³ MEC - Ministério da Educação e do Desporto

⁴ CFE - Conselho Federal de Educação



seriam privadas culturalmente devido a falta de condições do seu meio sócio-cultural considerado carente dos padrões culturais convencionados como adequados pelas classes de nível sócio-cultural elevado.

O Parecer 2018/74 eleva a educação pré-escolar a uma posição de destaque no sistema educacional, ao mesmo tempo que lhe confere o caráter compensatório. Isto significa promover a educação pré-escolar como redentora de todos os problemas da escola de 1º grau, suprimindo a suposta carência cultural das crianças das classes sociais menos favorecidas, incapazes de bom desempenho no ensino de 1º Grau. Sua função passava a ser o atendimento aos mais carentes e a equalização de oportunidades, ou seja, preparadora para o 1º Grau. Entretanto, o atendimento à maioria das crianças em idade pré-escolar continuava distante de ser concretizado.

O conceito de educação compensatória como antídoto à privação cultural teve origem no pensamento de Pestalozzi, Froebel, Montessori e McMillan. Estes autores postulavam que a criança ... *"precisa ser recuperada ou construída ou, ainda, reconstruída para a sociedade através de processos pedagógicos"* (REDIN, 1988:27). De acordo com esta concepção de criança, os pesquisadores citados desenvolveram seus trabalhos na Europa com crianças dos meios menos favorecidos, gerando a idéia de pré-escola... *"como uma forma de suprir a miséria, a pobreza, a negligência das famílias"* (KRAMER, 1984:26).



O conceito de educação compensatória baseia-se na abordagem da privação cultural que, por sua vez, apoia-se na concepção de que as crianças das classes populares apresentam carências ou desvantagens de ordem social, sob a forma de perturbações intelectuais, lingüísticas e afetivas. Através de métodos pedagógicos adequados e da intervenção precoce pretende-se reduzir ou eliminar, ou seja, compensar as deficiências do desempenho destas crianças nas situações escolares de aprendizagem. O padrão de comparação do desempenho utilizado é aquele da criança da classe média. A educação compensatória deveria garantir as mesmas oportunidades de sucesso escolar e ascensão social às crianças das classes populares, desconsiderando que a igualdade de oportunidades supõe uma concreta igualdade de condições.

Segundo FERRARI e GASPARY (1982) a educação pré-escolar, assim vista, produz a desigualdade e se propõe a uma tarefa que extrapola as suas possibilidades, ou seja, resolver problemas de desigualdades escolares e sociais.

A educação pré-escolar brasileira rompe a década de 80 em meio a fortes críticas à teoria da privação cultural e à idéia do pré como educação compensatória. Em dezembro de 1981, o MEC-COEPRE⁵ publicou o "Programa Nacional de Educação Pré-Escolar"

⁵ COEPRE - Coordenação de Educação Pré-Escolar, órgão oficial responsável por dinamizar e centralizar as atividades desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

(Brasil. MEC-SEPS-Brasília, 1981) que estabelecia diretrizes, prioridades, metas, estratégia e plano de ação da política do pré-escolar. A educação pré-escolar, passa então a ser encarada como tendo "objetivos em si mesmos", porém, nas entrelinhas do documento constata-se a idéia da pré-escola como sendo capaz de corrigir as falhas do sistema educacional. O documento deixa de proclamar a função compensatória da pré-escola; esta já não prepararia para a escolaridade posterior, mas seria capaz de superar males sociais e, conseqüentemente, resolver problemas educacionais. A pré-escola com "objetivos em si mesmos", serviu para justificar propostas para a educação pré-escolar sem critérios mínimos de qualidade, visto que perdera sua função. Era importante em si e por si mesma.

Na década de 80, ocorreu a expansão das matrículas, consolidando sua importância como a primeira fase do processo escolar. Surgem os currículos e propostas pedagógicas tanto nas Secretarias de Educação como nas pré-escolas. No III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) de 1980-1985, a educação pré-escolar recebeu tratamento político, identificando-a como componente importante da política social. Prevaleceram as idéias de que a educação pré-escolar resolveria os problemas decorrentes das privações provocadas pelo meio social em que as crianças viviam e que causavam problemas ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. As

crianças recuperariam atrasos no seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, tornando-se capazes de acompanhar as demais crianças nas tarefas escolares na escola de 1º grau.

No período compreendido entre 1980 e 1990 a pré-escola brasileira recebeu reconhecimento político e social. O pré passou a ser encarado, pela sociedade, como necessário devido ao aumento da urbanização e à alteração da estrutura e dos papéis no interior da família. Na área da política-educacional, foi proclamada oficialmente a importância da educação pré-escolar pelo ministro Eduardo Portella incluindo-a em seus objetivos. O ministro Rubem Ludwig apoiou abertamente a educação pré-escolar e a universalização do ensino fundamental. Em sua gestão, foi elaborado pelo MEC, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (1981). Em 1986, o Presidente da República José Sarney, anunciou pessoalmente a expressão "Primeiro a criança", como slogan do "Programa Primeiro a Criança". A Constituição de 1988 consagrou a educação de 0 a 6 anos como direito da criança e não da mãe trabalhadora como antes e encaminhou o surgimento do Estatuto da Criança, baseado neste princípio.

As ações relativas ao atendimento pré-escolar foram incentivadas pelo MEC, através da alocação de recursos financeiros, da definição de objetivos, de diretrizes gerais e da proposição de elaboração de programas municipais e estaduais de educação pré-escolar.



(Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, MEC, 1981; o Programa de Educação Pré-Escolar do MOBRL; o PROAPE - Programa de Atendimento ao Pré-Escolar - Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e o PROEPRE - Programa de Capacitação de Professores de Educação Pré-Escolar, baseado na teoria construtivista de Jean Piaget).⁶

Até este momento, a educação pré-escolar vem trilhando sua história como nasceu, com fins assistencialistas, caracterizados como pretensamente educacionais, pois mesmo quando proclamou uma função educativa, visava a compensação. As discussões e debates mantêm-se em torno da indefinição da pré-escola pública brasileira: seu objetivo é assistencial ou educacional?

A maneira como a pré-escola tem sido concebida, conseqüentemente, tem impossibilitado a proposição de objetivos e função próprios.

"... a representação da criança no atendimento pré-escolar, no Brasil, tem algumas constantes: a criança como possível fracassada; a criança carente e incapaz; a criança marginalizada e a igualdade de oportunidades; a criança estorvo para o desenvolvimento do processo de urbanização e internacionalização do capitalismo dependente brasileiro; a criança carente e

⁶ Para maiores detalhes sobre a história do atendimento à infância no Brasil, podem ser consultados (vide referências bibliográficas) - FERRARI E GASPARY, 1982; KRAMER, 1984; CHAMBOREDON e PRÉVOT 1986; SOUZA e KRAMER, 1988; REDIN, 1988; ABRANTES, 1991; ABRAMOVAY e KRAMER, 1991; JÚNIOR, 1991; DIDONET, 1992.

deficiente, objetivo de assistência à saúde, higiene, recreação, alimentação etc.

Estas representações de criança que se manifestam nas práticas de educação pré-escolar no Brasil mostram um descompromisso da cultura oficial dominante com a história da própria criança. Ela é vista a partir do padrão adulto burguês, capitalista, produtivo, idealista, paternalista e assistencialista" (REDIN, 1988:30).

Mais recentemente, em outubro de 1993, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) divulgou documento onde são propostas as diretrizes gerais para uma Política de Educação Infantil e as ações que o Ministério coordenará nos anos vindouros com relação à educação de crianças de 0 a 6 anos.

Com relação às diretrizes gerais, a proposta traz como princípios para a Educação Infantil o objetivo de complementar a ação familiar, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, ampliar suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. As ações educativas da creche e da pré-escola devem ser complementadas pelas de saúde e de assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes. O currículo deve trazer, em sua concepção e



administração, a consideração do grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e o conhecimento que se pretende universalizar.

Pedagogicamente, as diretrizes concebem a criança como ser completo, ativo, capaz, motivada pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar autonomia progressiva frente às condições de seu meio. Entendem a criança como sujeito social e histórico, pertencente a uma família que está inserida numa sociedade, numa determinada cultura, num determinado momento histórico, sendo marcada pelo seu meio social e marcando-a. As diretrizes concebem que o desenvolvimento psicológico se processa a partir das interações estabelecidas entre a criança e o seu meio físico e social. Nestas interações modifica e é modificada por seu ambiente. A interação social exerce papel preponderante no desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento, tornando-se efetiva quando ocorre de forma lúdica e afetiva.

A Educação Infantil deverá cumprir, nesta etapa de desenvolvimento da criança, duas funções complementares, ou seja, cuidar e educar segundo os princípios apresentados anteriormente. O documento propõe:



"As diretrizes que norteiam uma proposta coerente com as concepções já explicitadas devem ser traduzidas em ações pedagógicas que:

- Considerem que a atuação do adulto - incentivando, questionando, propondo e facilitando o processo de interação com os outros - é de vital importância no desenvolvimento e construção do conhecimento pela criança;
- Ofereçam oportunidades várias que desafiem o raciocínio e permitam à criança descobrir e elaborar hipóteses, porque é neste embate que ela percebe o sentido e o significado do mundo que a cerca e elabora sua identidade;
- Estimulem a consolidação de oportunidades para a transmissão e construção de conhecimentos, o enfrentamento independente de problemas, o uso das várias formas de expressão e de exploração do meio ambiente, físico e social;
- Ofereçam oportunidades de fortalecimento da auto-estima e da construção da identidade;
- Respeitem e incorporem a diversidade de expressões culturais existentes na sociedade, dando oportunidade à criança de acesso a um universo cultural amplo, rico, estimulante e diversificado;
- Levem em conta que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender e que o ambiente lúdico é o mais adequado para

envolver criativamente a criança no processo educativo;

- Valorizem o trabalho cooperativo, pois ele propicia o confronto de pontos de vista, a possibilidade de divisão de responsabilidades e funções e o desenvolvimento da solidariedade;*
- Combinem a atuação educativa de grupo às necessidades e ritmos particulares de cada criança". (p. 17-18)*

O documento do MEC traz em seu bojo a intenção de que a educação pré-escolar tenha objetivos próprios para este nível de ensino, tanto em termos de desenvolvimento como de conhecimento. Dimensiona o jogo, a atividade cooperativa, a interação social e interpessoal, o papel do adulto, a importância da criança vivenciar plenamente este período, a consideração da diversidade cultural a que a criança deve ter acesso e, a criança como sujeito que age elaborando informações para construir conhecimentos próprios.

A partir das diretrizes para a implementação de propostas pedagógicas o documento procura definir o papel do educador. Ele deverá ser o organizador do ambiente, o planejador das experiências de aprendizagem,

"...sugerindo e coordenando as atividades e dando encaminhamento às propostas das crianças. Sua função é de mediador,

iniciando ou propondo atividades, lançando desafios a partir da avaliação do que está acontecendo com as crianças a cada momento, suas expectativas, desejos e necessidades e seu nível de desenvolvimento e aprendizagem. O educador deve assegurar a realização de aprendizagens em que os novos conteúdos se relacionem com o que a criança já sabe e que propiciem o interesse pela utilização efetiva das mesmas" (p.18).

Para que o educador possa cumprir com este papel fundamental, precisa ter asseguradas oportunidades de reflexão individual, com seus pares, dirigentes e especialistas sobre sua prática educacional, para que articule seu trabalho de forma dinâmica.

A política de recursos humanos apresentada pelo documento, coloca o adulto que atua em creche e pré-escola como um profissional necessariamente reconhecido, pois terá a função de cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos de idade. Essa valorização do profissional deverá ser garantida através das condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação. Deverão ser assegurados mecanismos de formação, especialização e atualização dos profissionais de Educação Infantil.

Os objetivos imediatos da Política de Educação Infantil revivem as propostas anteriores de expansão da oferta de vagas, desta feita, para as crianças de 0 a 6 anos e a melhoria da qualidade do



atendimento, em creches e pré-escolas. Pretende ainda, fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil expressa neste documento.

Com relação às ações prioritárias destacamos a intenção de promover a formação e valorização dos profissionais de educação infantil, a partir de ações coordenadas pelo MEC, através das Secretarias de Educação Fundamental (SEF) e do Ensino Superior (SESU) entre as instâncias que prestam tais serviços, as agências formadoras e as representações desses profissionais. Destaca a atuação das universidades como fundamental por sua atuação na formação de educadores e na pesquisa e desenvolvimento na área. A curto prazo, propõe como prioridade a criação de cursos para os profissionais não habilitados que atuam nas creches e pré-escolas. Todas as ações serão apoiadas e incentivadas pelo MEC.

A proposta ainda é novidade nos meios pré-escolares, carecendo análise detalhada, discussões pelos profissionais envolvidos neste nível de ensino e maior divulgação entre as Secretarias Municipais de Educação, onde geralmente as informações chegam com relativo atraso. No entanto, parece vir ao encontro dos anseios de pesquisadores da educação pré-escolar no Brasil, como Sonia Kramer e Miriam Abramovay:

"Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, estamos nos referindo, portanto, a um trabalho que toma a realidade



e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos." (REDIN, 1988:38).

O documento veicula a possibilidade de consolidação da função pedagógica da educação pré-escolar no Brasil, através da negação e superação da pré-escola historicamente fundada ora no modelo médico-assistencialista, ora no modelo compensatório-redentor, ora na idéia de importante por si mesma, concebidos a partir de uma criança abstrata, a-histórica e sem vínculo com uma dada classe social.



B - A educação pré-escolar no município de Presidente Prudente - SP. O percurso de 1984 até os dias atuais

No ano de 1984 a pré-escola do município de Presidente Prudente já mantinha o caráter de Educação Compensatória, e tinha por objetivo o desenvolvimento do programa de Educação proposto pela Deliberação CEE nº 13/79, regulamentada pela Resolução SE nº 82, de 30/08/79⁷. A Resolução continha a proposta de funcionamento de classes de 1ª série - Nível I do Ensino de 1º grau, ou seja, classes de Educação Compensatória. Entretanto, seu funcionamento em caráter oficial, ocorreu a partir de 01/01/85, por ocasião da publicação da Portaria CEI de 08/12/86. Portanto, ficava autorizado o funcionamento de classes de 1ª série do Ensino de 1º grau, desdobradas em dois níveis, na Escola Municipal de Educação Compensatória, então denominada "Pingo de Gente". As classes estavam instaladas junto a creches, Centros Comunitários e Escolas Estaduais. Muitas destas classes vinham funcionando há alguns anos. Com esta medida ocorreu uma expansão significativa do número de classes, contratação de professores e de coordenadores do trabalho pedagógico, marcando o início da estruturação da educação pré-escolar no município, através do apoio do poder público local.

⁷ A Educação Pré-Escolar do município de Presidente Prudente deixou a denominação de Escola Municipal de Educação Compensatória "Pingo de Gente" a partir da publicação da Portaria do Diretor Regional de Ensino de Presidente Prudente, em 10/01/93 - D.O. de 20/02/93, passando a denominar-se "Curso de Educação Infantil".



Esta mesma Resolução regulamentava e instruía a cessão de salas de aula em escola estadual para o funcionamento da 1ª série do 1º nível do Ensino de 1º grau e regulamentava, entre outras coisas, a contratação de professores com habilitação específica requerida pela legislação vigente, o número máximo de 30 alunos por classe, a adequação física dos prédios escolares, a gratuidade do ensino e estabelecia o Regimento Escolar que regia a organização administrativa, didática e disciplinar da Escola Municipal de Educação Compensatória. A organização administrativa, didática e disciplinar das classes pré-escolares instaladas junto a uma escola estadual reger-se-ia pelo Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau, caso em que as classes de pré-escola do município, em sua grande maioria, se enquadravam na época. Mesmo no caso das classes funcionarem em prédio municipal ou particular, era necessário vinculá-las à uma escola da rede estadual.

O programa de Educação Compensatória destinava-se ao atendimento preferencial e gratuito de crianças carentes de 6 anos visando o desenvolvimento das habilidades necessárias ao processo de alfabetização, dando especial atenção aos aspectos pedagógicos, da nutrição e da saúde. A expectativa do programa era minorar ou superar, na vida escolar, os efeitos considerados negativos de deficiências decorrentes da marginalização de oportunidades da população infantil



oriunda das camadas populares. A Prefeitura do município deveria dar assistência odontológica e médica, fornecer merenda e material escolar.

O currículo, em vigor na época, deveria basear-se no Modelo Pedagógico para o 1º Nível do Ensino de 1º grau, proposto pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) para o desenvolvimento da Educação Compensatória - antecipação da escolaridade ao ensino de 1º grau. A programação específica das atividades curriculares tinha como objetivos:

"(a) desenvolver o pensamento, a atenção e as demais funções específicas básicas necessárias a aprendizagem da leitura e da escrita e (b) compensar as deficiências de estimulação sensório-motora, afetiva, social e verbal de crianças oriundas de famílias de baixo nível sócio-econômico" (Resolução SE nº 82 de 30/08/79 - DOE de 31/08/79. Anexo II, p.3).

De acordo com documento divulgado pela Divisão Regional de Ensino de Presidente Prudente no ano de 1980, instituindo o processo de autorização e funcionamento de classes de Educação Compensatória, o currículo do Curso de Educação Compensatória ficou composto por áreas de estimulação e respectivos conteúdos, não havendo menção a objetivos e atividades.



Atendendo aos objetivos deste estudo, apresentaremos primeiramente, e em destaque, a **Área de "Comunicação e Expressão"**.

A) "COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO":

a) Educação Musical:

- Exploração de sons;
- Exploração do ritmo;
- Canto.

b) Linguagem Oral:

- Conversas;
- Elaboração de histórias;
- Ampliação do vocabulário;
- Utilização de símbolos.

c) Linguagem Escrita:

- Exercícios de percepção;
- Exercícios de coordenação viso-motora;
- Exercício mimeografado.

d) Artes Plásticas:

- Pintura e modelagem;
- Recorte e colagem;
- Desenho.

B) "EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO E RECREAÇÃO"

a) Movimentos:

- Esquema corporal;
- Lateralidade;
- Orientação Espacial;



- Movimentos com as diferentes partes do corpo.

b) **Recreação:**

- jogos;
- brincadeiras;
- Dramatizações.

c) **"MATEMÁTICA":**

- Atividades de classificação;
- Atividades de ordenação;
- Estabelecimento de seqüências;
- Identificação de quantidades até 9;
- Utilização de símbolos.

d) **"ESTUDOS SOCIAIS"**

- A criança;
- A família;
- A escola;
- A comunidade.

e) **"CIÊNCIAS"**

- O meio ambiente;
- Os seres vivos;
- Os seres não vivos;
- alimentos.

f) **"SAÚDE"**

- Alimentação;
- Prevenção de doenças;
- Higiene.



A Área denominada "Comunicação e Expressão" deveria ser a área com a maior carga horária. Os objetivos e atividades que seriam desenvolvidos em cada área de estimulação deveriam estar em conformidade com o proposto no Modelo Pedagógico para o 1º nível da 1ª série do Ensino de 1º grau (CENP), pois constituir-se-iam em pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, não encontramos o citado documento nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação, como também, não havia, na época, uma organização para o trabalho pedagógico que inclusive nortearia as discussões ou orientações sobre os objetivos, conteúdos e atividades do currículo para as classes pré-escolares.

A metodologia de trabalho proposta pela CENP não era divulgada suficientemente, tampouco, os professores eram orientados pelos então responsáveis pela coordenação pedagógica da pré-escola, neste sentido. Na verdade, os professores não tinham conhecimento da proposta em vigor. Sugeria-se que fossem oferecidos vários estímulos à criança e fosse favorecida a livre expressão a partir das experiências.

O professor deveria planejar e desenvolver atividades adequadas ao grupo-classe, respeitando diferenças individuais, dando-lhes atendimento diversificado. As atividades planejadas deveriam desenvolver habilidades motoras, perceptivas, de linguagem, de orientação temporal e espacial, de

lateralidade e de esquema corporal indispensáveis à aprendizagem da leitura e da escrita; em classe, em trabalho individual, em grupinhos ou no coletivo. O professor, diante dos problemas e dúvidas da criança, teria o papel de auxiliar evitando assim entregar soluções prontas.

A avaliação seria contínua e incidiria sobre o desempenho do aluno nas diferentes experiências de aprendizagem em função dos objetivos propostos nos planos de ensino.

Bimestralmente seria elaborada uma síntese dos resultados da avaliação, expressando-as em conceitos, registrando-os em menções.

A criança era considerada apta para o início da aprendizagem da leitura e da escrita ao apresentar um mínimo de prontidão e de pré-requisitos comportamentais considerados necessários, de acordo com o proposto no currículo. Esse mínimo era traduzido pela menção "C" que corresponde ao conceito satisfatório, o que significava que o aluno havia atingido os objetivos essenciais.

A proposta de educação compensatória levada pelo município coadunava-se com o discurso oficial veiculado pelo Parecer 2018/74 (Brasil, CFE, 1974). Este documento recomendava a educação pré-escolar para as crianças carentes como possibilidade de garantir-lhes as condições necessárias de acesso e permanência na escola de 1º grau. Seriam pois supridas assim, as desvantagens

provocadas na criança, por seu meio sócio-cultural considerado pobre.

No período 84-86 já havia sido publicado pelo MEC-COEPRE o "Programa Nacional de Educação Pré-Escolar" (Brasília - MEC-SEPS - Brasília, 1981) que trazia em seu bojo a idéia da educação pré-escolar com "objetivos em si mesmos". O documento procurou captar, embora superficialmente, as críticas que vinham sendo feitas ao conceito de educação compensatória e à teoria da privação cultural.

A pré-escola passava de redentora dos problemas das séries iniciais para a idéia de auto-suficiência. O documento trazia consigo a expectativa de que a pré-escola poderia sanar alguns problemas sociais que geravam problemas educacionais posteriores.

No entanto, não verificamos neste período qualquer influência destas idéias na prática pedagógica dos professores da pré-escola municipal de Presidente Prudente, pois como apontamos anteriormente, o currículo e a prática pedagógica, em vigor na época, tinham o caráter de explicitar a educação compensatória.

A fundamentação teórica subjacente à forma como o professor organizava o ensino da língua escrita e ao currículo mencionado anteriormente era a da privação cultural.

O conceito de privação cultural postula a idéia de que as crianças de baixo nível sócio-econômico

apresentam um déficit cultural. Devido à privação cultural a que são submetidas em seu meio sócio-cultural, essas crianças são consideradas carentes, deficientes, desfavorecidas, inferiores, incapazes, etc. As crianças apresentariam um desenvolvimento cognitivo e lingüístico inferiorizado, comparado ao das crianças de classes de nível sócio-cultural elevado devido a falta de estimulação no seu ambiente familiar e da pobreza de linguagem de seus pais, principalmente de sua mãe.

O ambiente familiar dessas crianças não transmitiria, a elas, os padrões culturais esperados para o bom desempenho nas tarefas escolares, sendo responsável pelo desenvolvimento cognitivo insatisfatório. Nestes lares haveria deficiência de materiais e objetos para serem manipulados, falta de modelos comportamentais adequados agravados pela inexistência de cooperação dos pais no desenvolvimento perceptivo, verbal e cognitivo considerado ideal para o início da escolaridade. Em consequência, as crianças apresentariam problemas de percepção visual e auditiva, de linguagem, de elaboração de conceitos, de coordenação motora fina, de motivação e iniciativa para aprender, de capacidade de fazer abstrações, etc.

Diante deste quadro de defasagem as crianças fatalmente não teriam sucesso na escolarização inicial, por não apresentarem os conteúdos e as experiências

anteriores consideradas necessárias para obter um bom desempenho acadêmico.

A pré-escola era apontada como a solução dos problemas da escola de 1º grau e como mola propulsora da mudança social, pela democratização das oportunidades educacionais. Diga-se de passagem que ambas as missões manifestavam-se impossíveis e escamoteadoras dos reais problemas sociais.

Os programas de intervenção precoce ou compensatórios propunham-se suprir as deficiências de desempenho das crianças das classes populares em relação ao padrão de desempenho das crianças das classes favorecidas, como se atividades institucionais pudessem suprir as profundas disparidades sociais.⁸

As orientações oferecidas aos professores limitavam-se às reuniões mensais previstas no Calendário Escolar, sendo que a tônica destes encontros recaía sobre os comunicados e instruções de ordem administrativa, sobre as demonstrações e a distribuição de modelos de várias atividades para serem mimeografados e sobre as trocas de outros tantos, entre os próprios professores. Tratava-se de tarefas a serem "dadas" coletiva e simultaneamente, tais como: pintar, recortar e colar figuras quaisquer ou aquelas referentes às datas cívicas

⁸ Maiores detalhes sobre a teoria da privação cultural, o conceito de educação compensatória e função da pré-escola, vide: PATTO, 1977 e 1990; BERNSTEIN, 1979; MELLO, 1981; LAMPREIA, 1986; KRAMER, 1987; ABRAMOVAY e KRAMER, 1988; SOUZA e KRAMER, 1988, WEISZ, 1988; ABRANTES, 1991; REIMERS, 1992, [nas referências bibliográficas à frente].

e comemorativas comumente veiculadas pelos calendários escolares para este nível de ensino. Também havia tarefas em que a criança deveria corresponder as letras do alfabeto entre si, enfatizando, as vogais. Outras pediam que assinalasse no papel, a partir de figuras, o maior, o menor, o quente, o frio, o grosso, o fino, etc., que copiasse várias vezes os numerais de um ao dez, as vogais e, posteriormente, as letras do alfabeto, as famílias silábicas e o próprio nome.

Cotidianamente havia atividades com músicas, versos e quadrinhas rimadas abordando temas como datas cívicas e comemorativas, higiene pessoal, regras de boa conduta, letras do alfabeto, contagem do um ao dez, etc.

As atividades específicas para o ensino da leitura e escrita propunham a cópia das letras e dos numerais, exercícios tradicionalmente utilizados para exercitar a coordenação motora fina, a recitação em coro do nome das letras, das famílias silábicas e dos numerais do um ao dez. O procedimento usual era iniciar do mais simples e fácil para a criança, segundo a decisão do professor.

O conjunto de idéias subjacentes às atividades de alfabetização condizia com a concepção de alfabetização presente no programa citado e entre os professores. Aprender a ler e a escrever significava, especificamente, dominar um código de transcrição da fala, em que bastaria aprender a associar os fonemas aos

grafemas e memorizá-los. Deveria ocorrer o domínio de uma técnica de transcrição da linguagem oral para a escrita e vice-versa, reduzindo a aprendizagem ao conhecimento das letras do alfabeto e dos sons que elas representam. Dava-se ênfase ao significante (sons e sinais gráficos) e não ao significado.

O que era proposto à criança distanciava-se em muito do que ela já sabia e vivia e do que para ela, teria significado naquele momento, pois acreditava-se que todas elas chegavam à escola sem nada saberem sobre a língua escrita.

A escrita, por sua vez, era concebida como um sistema de codificação; um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, na organização do ensino da leitura e escrita. Em primeiro plano estaria a discriminação perceptiva visual e auditiva. O treino da discriminação ocupava o lugar central de todas as atividades. A linguagem, em consequência, era reduzida a uma série de sons. Com a dissociação do significante sonoro do significado, ocorria a destruição do signo lingüístico. A criança passava a encarar a leitura como mera decifração dos grafemas e a escrita como a correspondência direta dos sons da fala.

Por detrás destas práticas, estava presente o pressuposto de que não há dificuldades em discriminar duas formas visuais próximas, duas formas auditivas próximas, assim como não havia dificuldades para desenhá-

las. Não deveria haver também, dificuldades para aprender a ler já que se tratava de uma simples transcrição do sonoro para um código visual.

À Pré-Escola Municipal de Presidente Prudente-SP, cabia o papel indiscutível, na época, de preparar a criança para a maior destreza mecânica da cópia gráfica e do decifrado.

No início do ano letivo de 1986, a Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação promoveu o início da implantação, na rede municipal de ensino, do PROEPRE - Programa de Educação Pré-Escolar - proposta da Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis - F.E. UNICAMP.

Este programa constou de ações relativas ao atendimento do pré-escolar que o MEC incentivou na década de 80, período em que a educação pré-escolar recebeu maior reconhecimento da sociedade e do governo e se alimentava da suposta capacidade de solucionar problemas sociais e educacionais posteriores, lembrando que lhe era reservada a função de cuidar da criança em idade pré-escolar sem qualquer compromisso com a escolarização posterior. Veremos adiante que o PROEPRE apresenta preocupações em desenvolver habilidades ou pré-requisitos para o ingresso no 1º grau.

O programa trouxe, pela primeira vez, aos professores pré-escolares da rede municipal de ensino, perspectivas de uma visão do processo de ensino-



aprendizagem baseado numa orientação científica clara, no caso, a teoria piagetiana. No entanto, durante o período de implantação e no decorrer do 1º semestre deste mesmo ano, não ocorreram orientações pedagógicas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita na pré-escola do município, apesar dos apelos de boa parte dos professores.

A ênfase do programa recaía sobre a organização do meio ambiente de modo que as solicitações e/ou estimulações promovessem a construção das estruturas cognitivas operatório-concretas de pensamento, ou seja, se fazia presente a ênfase na aquisição de habilidades específicas consideradas importantes nas séries iniciais.

A construção destas estruturas mentais deveriam ser estimuladas através de um rol de atividades estruturadas com as noções lógico-matemáticas de conservação de quantidades contínuas e descontínuas, classificação, seriação, espaço, tempo e causalidade, o que garantiria à criança o êxito na escola de 1º grau.

No mês de julho deste mesmo ano, os responsáveis pela implantação (e supervisão) do PROEPRE no município, realizaram um encontro com o grupo de professores para fazerem uma exposição verbal que constou exatamente das seguintes orientações:

1) A função do professor pré-escolar com relação à escrita seria passar à criança a idéia de que o que ela fala também pode ser escrito;

2) A diferenciação entre a língua falada e a escrita poderia ser experimentada pela criança e pelo professor através de atividades como escrever uma história narrada pela criança, para, em seguida, lê-la para a mesma;

3) O caderno de linha ou pautado era desaconselhado, porém, se a criança insistisse em querer usá-lo poderia ser permitido para que escrevesse livremente o que desejasse e do modo que soubesse fazê-lo.

Os professores punham em prática estas orientações, porém, sentiam falta de outras informações que oferecessem maior sustentação ao trabalho em sala de aula. Por isso, dando continuidade ao processo de implantação do PROEPRE, no mês de setembro, foram ministradas pelo mesmo grupo de pessoas, algumas orientações com relação à chamada "leitura incidental", como também a orientação para que o professor incentivasse a criança a escrever o que havia feito, após concluir seus desenhos.

Esses procedimentos mencionados eram insuficientes porque, embora representassem uma preocupação com o significado, não ajudavam a criança de forma significativa, pois não se verificavam conquistas por parte dela sobre a leitura e a escrita.

Era prática corrente nas salas de aula, nesta época, os pedidos insistentes por parte dos professores para que a criança escrevesse do "seu jeito" ao lado dos seus desenhos e para que, em seguida, procedesse à leitura. Neste momento, o professor escrevia de forma convencional ao lado da escrita infantil. Os cadernos de desenho de cada aluno evidenciavam claramente a existência dessa prática.

No ano letivo de 1987, atuando como coordenadora de núcleo, juntamente com a equipe pedagógica do Departamento de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, responsável pela orientação pedagógica de professores das classes de educação pré-escolar do município, demos início a incursões por algumas obras e, enfaticamente, pela obra da pesquisadora Maria Cecília de Oliveira Micotti, professora da UNESP, Campus de Rio Claro-SP.

As idéias veiculadas por seu livro "PIAGET E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO" (1987, 2ª edição) causaram interesse e um certo alívio nos professores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP, pois postulavam aspectos comuns às idéias presentes no PROEPRE⁹.

⁹PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar) proposta da professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, FE - UNICAMP.



Embora posteriormente, venhamos fazer uma exposição sistemática das vertentes teóricas voltadas para alfabetização na pré-escola, convém lembrar que o eixo condutor da estratégia de ensino proposto pela pesquisadora, baseia-se na verificação do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita respeitando o nível de desenvolvimento cognitivo. São relevantes as relações entre o nível de desempenho operatório no qual se encontra a criança e o seu rendimento ao ser ensinada, na escola, a ler e escrever.

O que identificou a obra de Maria Cecília de Oliveira Micotti com o PROEPRE foi justamente a proposição de que o nível operatório de pensamento seria condição necessária à alfabetização inicial. Fator que ofereceu aos professores, a confirmação do postulado Proepriano de que, exercitando a criança em atividades lógico-matemáticas, estaria ela sendo preparada para obter êxito na alfabetização.

Este tipo de informação aos professores, não era, contudo, suficiente, pois eles aspiravam por orientações significativas, de ordem teórica e prática, sobre o ensino da leitura e da escrita na pré-escola.

Logo em seguida, iniciaram-se, por parte da equipe responsável, leituras, em especial, do livro da pesquisadora Emília Ferreiro "REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO". Atividade também realizada, por muitos dos professores da rede municipal de ensino de Presidente



Prudente-SP, que juntamente com a equipe pedagógica, deu início a alguns estudos acerca das idéias nele contidas. Este procedimento, mesmo insuficiente, gerou muitas reflexões, novas dúvidas e novas dificuldades. Nos anos posteriores, promoveram-se orientações mais significativas e sistemáticas através das reuniões pedagógicas, de grupos de estudos, de cursos, de trocas de experiências, etc; através de orientações realizadas em sala de aula pela equipe de coordenadores de núcleo onde o objetivo era oferecer condições para os professores encontrarem as respostas que tanto almejavam para seu fazer pedagógico.

Com efeito, as idéias de **Emília Ferreiro** causaram muita inquietação e insegurança por procederem a análises e reflexões sobre como a criança pensa e sobre como evoluem suas concepções sobre os atos de ler e de escrever e por não indicarem um método com passos previamente organizados com a promessa subjacente de garantia de aprendizagem pela criança. Suas pesquisas e as de seus colaboradores propunham idéias, freqüentemente contrárias às de Maria Cecília de Oliveira Micotti.

Como será exposto, mais à frente, as obras de **Emília Ferreiro** e de **Maria Cecília de Oliveira Micotti** se baseiam no modelo teórico de Jean Piaget. Sendo assim, concebem a criança como sujeito ativo, que busca adquirir conhecimentos através de suas ações sobre os objetos presentes em seu meio, construindo idéias próprias e



reorganizando-as. No entanto, ambas desenvolvem algumas idéias com relação à leitura e à escrita que se opõem. MICOTTI (1987) propõe que sejam organizadas e oferecidas à criança apenas atividades que envolvam habilidades específicas adequadas ao seu nível de desenvolvimento cognitivo. O ensino deve:

"...atender às características de desenvolvi-mento do educando, mediante situações que tenham como ponto de partida os esquemas disponíveis e as possibilidades de acomo-dação..." (MICOTTI, 1987:142).

Com efeito, a Alfabetização é vista pela pesquisadora como uma aprendizagem de natureza estrutural, evidenciando os aspectos relacionados à compreensão do funcionamento da língua escrita.

O ensino da leitura e da escrita no nível pré-escolar, segundo MICOTTI, poderia antecipar insucessos porque a criança ainda não desenvolveu as condições necessárias que esta aprendizagem requer. Portanto, o ensino pré-escolar deveria assumir as tarefas relativas ao Nível I do Ensino de 1º grau¹⁰, com o objetivo de *"... tentar desenvolver as condições que assegurariam aprendizagem eficiente"*. (MICOTTI, 1987:132).

¹⁰A Resolução SE nº 82 de 30/8/79, autorizava o funcionamento de classes de 1ª série do Nível I do Ensino de 1º grau, sob a responsabilidade das prefeituras municipais, denominadas Escolas Municipais de Educação Compensatória.

O objetivo principal deste período seria propiciar o desenvolvimento das estruturas cognitivas consideradas necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. A proposta de preparar a criança, na pré-escola, para aprendizagens futuras, contem a idéia de privação cultural, ou seja, as crianças de nível sócio-econômico menos favorecido não apresentariam o desenvolvimento cognitivo considerado adequado ao início da aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo MICOTTI, a criança precisa das estruturas cognitivas do nível operatório concreto de pensamento para ter sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

A criança, no dizer de FERREIRO, é um sujeito que reinventa a escrita para torná-la sua, através de um processo de construção longo e trabalhoso onde usa de uma criatividade e de uma originalidade difíceis de o adulto imaginar. Portanto, a alfabetização é uma aprendizagem de natureza conceitual, tornando evidentes os aspectos construtivos como características mais importantes do desenvolvimento.

Neste caso, o professor tem seu papel redimensionado como o de mediador da relação do aluno com o objeto de conhecimento a escrita. Essa mediação se traduz numa intervenção intencionalmente planejada que visa possibilitar a ação da criança sobre a leitura e a escrita. O professor precisa ter os meios ou os instrumentos necessários para detectar a conceitualização

que a criança já faz da escrita ao chegar à escola e o que ainda não sabe, para tomar as melhores decisões em favor do processo de aprendizagem da leitura e escrita.

A avaliação da aprendizagem é colocada em termos de acompanhamento da evolução conceitual de cada criança e de intervenção planejada no decorrer do processo de aquisição da leitura e da escrita. Tem, como objetivo, interferir adequadamente no processo de aprendizagem, verificando o próprio processo de ensino e a atuação do professor. Opõe-se, assim, à avaliação tradicionalmente conhecida que visa ao conhecimento do valor sonoro convencional das letras, desconsiderando as hipóteses da criança ao chegar à escola. O que é considerado na psicogênese da língua escrita é o processo evolutivo da aquisição da escrita, vivenciada pelo aluno, suas capacidades cognoscitivas e sua competência lingüística.

É interessante notar que nesta época e nos anos posteriores ainda permanecia atuante entre muitos dos professores pré-escolares e, provavelmente, entre muitos daqueles que os orientavam pedagogicamente, a "polêmica" sobre se devemos ou não alfabetizar na pré-escola. Essa dúvida parecia acompanhar os professores, inclusive, explicando, em parte, suas dificuldades e ansiedades ao organizar seu trabalho diário, impedindo-os de dar continuidade e consistência às suas propostas pedagógicas.

Nesta perspectiva, o pressuposto presente nas posições de muitos dos professores e de integrantes das equipes pedagógica é o mesmo, pois crêem que o acesso à linguagem escrita inicia quando os adultos decidem. Se a decisão for a de não começar esta aprendizagem antes do 1º grau, as salas de pré-escola são esvaziadas de qualquer sinal de língua escrita, como se, no ambiente circundante à criança, ela não convivesse diariamente, em menor ou maior escala, com atos reais de leitura e de escrita, fazendo a negação desta verdade nas salas de aula. Se a decisão for a de levar a língua escrita para as salas de aula de pré-escola, essas são organizadas de modo similar às salas de aula das séries iniciais do 1º grau e o professor passa a se utilizar dos mesmos procedimentos dos professores deste nível de ensino.

Não parece fácil assumir com naturalidade que a criança inicia o processo de aprendizagem do sistema de escrita antes do seu ingresso na escola e, continua aprendendo, posteriormente, muitas vezes, apesar dela.

A criança faz esforços significativos para compreender desde cedo as informações provenientes dos mais variados atos ou contextos funcionais de leitura e de escrita e dos vários portadores de textos existentes no mundo urbano. Realiza indagações importantes sobre a função social da escrita e constrói explicações para si. Através de sua participação nestes atos sociais e funcionais de leitura e escrita e das indagações que faz,

a criança constrói a compreensão dos usos sociais da escrita. Muitas delas chegam à escola sem estas idéias, idéias que, aliás, a escola não toma como parte essencial do processo de alfabetização, pois considera que o "saber" a respeito da língua escrita se limita ao conhecimento das letras e dos sons que elas representam. Mas generalizar estes casos, pode descaracterizar uma realidade mais rica.

Afirmar simplesmente que a pré-escola teria, como função, possibilitar essas informações àquelas crianças que não as tiveram fora da escola e, por isso, fracassam no início da escolaridade básica, não responde à antiga polêmica. Continua-se propondo que se elimine a língua escrita da pré-escola ou que se prepare a criança para poder pensar futuramente sobre a língua escrita. Não se quer com isto negar que o inter-relacionamento da presença maior ou menor de portadores de texto no contexto familiar e escolar e a participação maior ou menor da criança em atos reais de leitura e escrita são fatores constitutivos do processo de alfabetização.

Na pré-escola, é desejável que a criança se defronte com situações em que seja solicitado a ela pensar concretamente sobre a escrita através da interação com todos os tipos de portadores de textos e com contextos funcionais ou reais de leitura e escrita. Ela precisa ter condições de fazer uso da língua escrita nas mais variadas situações cotidianas para expressar suas

idéias, transmitir suas mensagens, elaborar seu discurso, etc. Poderá, assim, compreender os usos sociais da escrita e descobrir o sentido de aprender a ler e a escrever, enquanto elabora hipóteses sobre o que a escrita representa e como a representa.

Conceber a pré-escola como possibilitadora da compreensão pela criança da função social da escrita significa compreender que este é também seu papel, porém, não o único. O papel da pré-escola com relação à leitura e escrita inclui o incentivo ao ato de ler, ou seja, construir o sentido do texto já que na atividade lingüística não cabe dissociar a escrita da leitura. A decifração e a decodificação das letras, das sílabas e das palavras não podem ser consideradas fins em si mesmos. E não há motivo para que se confira maior ênfase à escrita do que à leitura e à palavra oral na pré-escola. Nesta perspectiva, torna-se contraditório enfatizar a linguagem oral sob o argumento de que a língua escrita é o espelho da fala.

Vivemos numa sociedade cercada pela língua escrita. A conquista da capacidade de ler é fundamental para a forma como o homem se insere no mundo. Para que a criança se constitua num leitor capaz de compreender e tirar significado do que lê, é imprescindível que, desde a educação pré-escolar, ela possa interrogar e buscar significados em textos completos. Completos, por não serem pedaços. E desde o início, por não haver um momento

específico para que o pré-escolar comece a fazer perguntas para si mesmo e para os outros sobre o que está escrito nos portadores de texto que caem em suas mãos, deve-se concluir que ele começa a elaborar hipóteses sobre esse tipo de atividade muito antes de ingressar na pré-escola.

A criança precisa vivenciar no presente os prazeres, as vantagens e os problemas ao "conversar" com textos, ao interagir com eles.

Desde a pré-escola não é possível separar o aprender a ler do aprender a produzir textos, quando se quer formar verdadeiros leitores e produtores de textos.

Por esta razão, durante o período de 1988 ao início do ano de 1994¹¹, as equipes pedagógicas tiveram por preocupação oferecer oportunidades efetivas para que os professores pudessem refletir sobre as idéias citadas anteriormente, sobre sua prática pedagógica e pudessem rever fórmulas repetitivas e condutistas de organizar o processo de ensino, para poder propor em seu lugar práticas mais efetivas e significativas de ensino da leitura e escrita. Foram organizados cursos, relatos de experiências etc., para o professor se aprofundar no conhecimento das idéias de EMÍLIA FERREIRO e de seus colaboradores. Organizou-se uma biblioteca onde os professores e integrantes das equipes pedagógicas

¹¹A pesquisadora afastou-se da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente em fevereiro de 1994, onde ocupava o cargo de Pedagoga desde 1990, tendo exonerado-se do cargo, a pedido, em janeiro de 1995.

poderiam pesquisar sugestões de trabalho a serem propostos em sala de aula, livros, textos e fitas para vídeo-cassete que abordassem o tema da alfabetização.

Nestes anos, as várias equipes pedagógicas que se sucederam no trabalho de orientação e capacitação dos professores pré-escolares do município, passaram por muitos momentos de avaliação da própria prática. Os professores, por sua vez, as avaliaram, bem como se auto-avaliaram quanto à forma de ensinar a leitura e a escrita. Essas atitudes culminaram em reformulações no trabalho que foram sendo promovidas em cada um destes momentos, tanto na maneira dos coordenadores de núcleo atuarem diariamente com os professores, como no modo de organizar as reuniões pedagógicas, os cursos e outras atividades direcionadas aos professores e ao seu trabalho em sala de aula. As reformulações foram aproximando o trabalho dos professores e dos coordenadores integrantes das equipes pedagógicas e, conseqüentemente, ambos se voltaram com mais propriedade para as dificuldades e necessidades geradas pela organização do processo de ensino e aprendizagem na pré-escola.

Todo esse contexto impulsionou a atuação dos professores com relação ao ensino da leitura e escrita e promoveu, neles, a inquietação a respeito da necessidade de promover um trabalho intencional e sistemático neste sentido. Porém, dúvidas e inseguranças sobre como efetivar, na pré-escola, um ensino mais significativo da

leitura e escrita ainda persistiam. A antiga polêmica sobre ensinar ou não a leitura e a escrita na pré-escola ainda era tema de muitas discussões.

Portanto, o desafio após 1990, passou a ser a preocupação em propiciar as melhores condições para a construção, pelo professor, da capacidade de conceber, projetar, executar e avaliar ações relativas ao ensino da leitura e da escrita, a partir da compreensão do papel que cabe à educação pré-escolar em relação a esta aprendizagem. Era preciso também superar uma tendência de propor, nas salas de pré-escolares, os tradicionais procedimentos dos professores das 1^{as} séries do 1º grau, ao ensinar a criança ler e escrever.

Este período caracterizou-se por ações que pretendiam propiciar um convívio mais significativo das crianças com o ato de ler e escrever através de atividades contextualizadas, que colocavam em jogo seus conhecimentos sobre a língua escrita e promoviam a construção de outros.

Em contrapartida, um número razoável de professores ainda parecia confuso a respeito do papel da pré-escola sobre o ensino da leitura e escrita, demonstrando dificuldades em conceber e por em ação propostas concretas de ensino, ora recorrendo aos tradicionais exercícios mecânicos e repetitivos de coordenação motora, cópias e outras que se encaixam numa concepção mais mecânica de ensino da leitura e escrita,



ora procurando oferecer propostas voltadas à produção espontânea de textos e jogos, etc.

As dificuldades enfrentadas pela pré-escola para assumir coerentemente sua função, e, em particular, diante da história recente da pré-escola municipal de Presidente Prudente levou-nos a realizar uma pesquisa cuidadosa sobre as concepções correntes quanto à alfabetização na pré-escola entre aqueles que nela atuam, fazendo-as corresponder, na medida do possível, à verificação "in loco" das atividades desenvolvidas junto aos alunos que a freqüentam.

Não pretendemos realizar mais do que um diagnóstico e evitaremos ao máximo a emissão de qualquer juízo de valor.

Segue-se pois o trabalho de investigação por nós empreendido.



CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ALFABETIZAÇÃO

A - As concepções de educação pré-escolar e suas conseqüências na alfabetização

Há diferentes posições quanto à função da educação pré-escolar que afetaram o entendimento sobre a atuação da leitura e da escrita neste nível de ensino.

Segundo FAZENDA (1988), na prática efetiva das pré-escolas brasileiras, uma minoria parece preocupada em definir objetivos próprios para a ação pedagógica que considere o acervo de conhecimentos já elaborados pela criança, propondo a aquisição de novos conhecimentos e de novas aprendizagens.

De acordo com WEISZ (1988), há duas correntes sobre a função educativa da pré-escola:

1) aquela que propõe a pré-escola como um **"espaço educacional em si, com objetivos próprios e definidos em termos de desenvolvimento e não de aprendizagem"**. Sendo assim, o desenvolvimento é pré-requisito para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Compartilham desta idéia, tanto as pré-escolas que investem no desenvolvimento de funções psiconeurológicas (prontidão), como aquelas que enfatizam o desenvolvimento

das estruturas operatórias de pensamento, através de atividades de seriação, classificação, quantificação, etc.;

2) aquela que concebe a educação pré-escolar como *"preventiva do fracasso escolar no ensino das 1^{as} séries do 1^o grau"*. A "teoria da deficiência cultural" defende a tese de que as crianças das classes populares são portadoras de carências afetivas, deficiências perceptivas e motoras e déficit lingüístico.

Segundo estas duas correntes, a pré-escola, seria então, o espaço reservado às compensações das deficiências geradas pela "privação cultural" causada pelo seu meio social e familiar, prevenindo o fracasso no início da escolarização (SOARES, 1989).

Ainda, a pré-escola, subsidiada pelo conceito de "educação compensatória", proporia iniciar a "alfabetização" caracterizando-a como período preparatório, cuja finalidade seria a prontidão, realizada através de atividades que visam o desenvolvimento da orientação espacial e temporal, da noção de lateralidade corporal, do esquema corporal, da discriminação visual e auditiva, da coordenação motora, etc.

Ambas as correntes concebem a pré-escola como um espaço de desenvolvimento e não de aprendizagem, sendo esse o caráter que a difere da escola de 1^o grau, pois, geralmente, esta é concebida como um espaço prioritariamente, de aprendizagem. A transmissão/aquisição de conhecimentos não são contempladas nas propostas

pedagógicas originárias destas duas correntes. Portanto, com relação à leitura e escrita, as práticas adotadas voltam-se para aqueles procedimentos preparatórios e compensatórios descritos anteriormente.

Contrária às posições acima, há uma corrente que propõe a pré-escola como um espaço educativo que contribue através de sua atuação pedagógica, simultaneamente, para o processo de desenvolvimento e para a ampliação dos conhecimentos que a criança elaborou anteriormente à sua chegada à pré-escola, de forma significativa e funcional, para ela, antes de tudo.

O trabalho pedagógico voltar-se-ia para a dinamização do processo de desenvolvimento infantil e para a aquisição de novos conhecimentos, característicos deste período específico da vida do ser humano, ou seja, a aprendizagem desencadearia o desenvolvimento da criança e este favoreceria novas aprendizagens.

As palavras de Sonia Kramer e de Miriam Abramovay confirmam e complementam o que quisemos afirmar linhas atrás:

"Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, estamos nos referindo, portanto, a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto; para a vida das crianças e que, simultaneamente, assegurem a

aquisição de novos conhecimentos. Aqui, como na "pré-escola com objetivos em si mesma", a confiança nas possibilidades de as crianças se desenvolverem e a valorização de suas manifestações são indispensáveis. No entanto - e nesse ponto está a grande diferença -, tal confiança e valorização redundam num trabalho pré-escolar sistemático e intencional, direcionado à transmissão de novos conhecimentos e à garantia de novas aprendizagens" (REDIN, 1988a:38).

As críticas contundentes à pré-escola preparatória tradicional combatem a idéia de alfabetização como treino repetitivo e mecânico. Críticas respaldadas pela certeza de que o trabalho com a leitura e escrita na pré-escola precisa extrapolar o mero saber letras, algumas palavras isoladas, escrever o nome, contar de zero a dez.

Uma concepção contrária àquelas anteriores, propõe que a criança tenha garantidas as condições apropriadas para compreender o que é a leitura e a escrita, a sua natureza e a sua função social. Compreensão essa que não depende da aquisição prévia de habilidades sensório-motoras ou do domínio das estruturas operatório-concretas de pensamento. Com base na compreensão da leitura e escrita como um sistema de representação da linguagem e de comunicação, não teria sentido privar as crianças das oportunidades de transacionarem com a leitura e a escrita, impingindo-lhes os tradicionais exercícios repetitivos como

mecanismo de conhecimento. Não haveria qualquer impedimento teórico para mantê-las afastadas, porque

"... as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido..."
(FERREIRO, 1992:25).

É importante notar que nos deparamos com diferentes concepções de alfabetização na pré-escola, fator que orienta uma dada prática pedagógica em sala de aula. Não podemos ignorar que essas concepções configuram-se no contexto da função pedagógica que se atribui à educação pré-escolar. Se a opção for a

"... de criar na Pré-Escola, um ambiente alfabetizador, isto é, um espaço em que a criança tenha oportunidade de descobrir as funções sociais da escrita (...) adotar uma prática escolar que considera os aspectos construtivos dos escritos infantis, que abre o espaço para a criança pensar sobre o que quer escrever, pedir informações, experimentar, verificar os resultados, discutir com os colegas (...) implica a revisão das práticas pedagógicas usualmente adotadas na alfabetização (...), que obriga a redefinir o papel do professor, implica numa ruptura com práticas e pressupostos anteriores..." (DURAN, 1988:127-8).

Portanto, as diferentes concepções de ensino, de leitura e escrita na pré-escola caracterizam maneiras muito diferenciadas de organizar a ação alfabetizadora e, conseqüentemente, o tipo de leitor e escritor que essas práticas são capazes de gerar. Tais concepções emergem da função pedagógica atribuída à educação pré-escolar que, por sua vez, comporta um determinado conceito de criança e dimensiona um papel político-pedagógico para o professor pré-escolar.

Argumentamos, anteriormente, sobre três diferentes atribuições à função educativa da pré-escola e suas conseqüentes concepções de ensino da leitura e escrita, sumariadas a seguir:

a) A pré-escola como um espaço educacional comprometido com o desenvolvimento das funções psiconeurológicas (prontidão) ou com o desenvolvimento das estruturas operatórias de pensamento. Em ambas as circunstâncias, a pré-escola assume o papel de preparadora (desenvolvimento) da criança para a aprendizagem futura da leitura e da escrita;

b) A pré-escola como um espaço educacional capaz de prevenir (antídoto) o fracasso nas 1^{as} séries do 1º grau, pois compensaria as carências geradas pela "privação

cultural" causada pelo meio social e familiar da criança. A pré-escola, ao adotar programas de "Educação Compensatória", iniciaria a alfabetização com a finalidade de prepará-la para o ensino de 1º grau, através de atividades que promovam especificamente o desenvolvimento de habilidades percepto-motoras;

c) A pré-escola como um espaço educacional comprometido com a função educativa de promover o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos já elaborados pela criança anteriormente à sua iniciação escolar. Nestes termos, propicia situações funcionais e significativas para a criança elaborar a compreensão da natureza, da função social e do funcionamento da leitura e da escrita como um sistema de representação e comunicações.

B - Leitura e escrita, e sua aprendizagem segundo a concepção mecânica da língua escrita

Aprofundando a exposição anterior, passaremos a apresentar **duas grandes vertentes** que comportam concepções diferenciadas da leitura e da escrita: a) **aquela vertente** que **concebe a leitura e escrita como um sistema de codificação** e b) **aquela que a concebe como um sistema de representação da linguagem oral e de comunicação**.



Optamos por abordar as concepções de leitura e escrita segundo essas duas vertentes por abarcarem, cada uma delas, formas distintas de conceber sua aquisição. São posições que se distinguem por conterem um conjunto de idéias e pressupostos, formulados por vários estudiosos e pesquisadores do assunto, que são capazes de gerar práticas pedagógicas divergentes no âmbito das escolas. Conseqüentemente, geram tipos diferenciados de leitor e escritor para atuarem, nestas categorias, na sociedade.

Como pretendemos estudar, neste trabalho, as idéias e as concepções dos professores pré-escolares de Presidente Prudente, sobre o ensino da leitura e da escrita, as duas vertentes mencionadas nos permitirão realizar uma análise de suas concepções balizadas pelos fundamentos e pressupostos que as caracterizam.

Não é objetivo deste estudo saber qual pesquisador ou teórico mais influenciou as concepções dos professores. Pretendemos conhecer as idéias e concepções dos professores e para isso, parece-nos mais adequado caracterizá-las a partir de duas vertentes que são depositárias de estudos e teorias explicativas do processo de aquisição da leitura e da escrita cujos fundamentos são divergentes. As diferenças que ambas guardam entre si, assim como, suas determinações no processo de ensino nortearão nosso estudo sem a intenção de enquadrar os professores ou suas práticas pedagógicas com o intuito de julgar o certo ou o errado, mas conhecer como suas idéias e

concepções sobre a leitura e escrita influenciaram a forma de organizarem o ensino da leitura e da escrita na pré-escola.

Sendo assim, se aprender a ler e escrever é, essencialmente, o domínio da mecânica da leitura e da escrita, o processo de ensino organiza-se em torno da aquisição da habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler).

Nestes termos, o processo de aprendizagem enfatiza o domínio do mecanismo de transformação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). A mera decifração de sinais tem, como afirma AMORIM (1986), produzido "alfabetizados" que lêem e não entendem o que lêem; sabem escrever, mas preferem a expressão oral. São alfabetizados que não produzem significado na linguagem escrita.

O processo de ensino da leitura e escrita é compreendido em um dos seus elementos de acordo com um sentido restrito, ou seja, a mecânica da língua escrita. Subjacente a este posicionamento está uma concepção sobre a natureza da linguagem e, sua aquisição, fundamentada numa visão de homem, de sociedade e num posicionamento epistemológico e lingüístico.



BRAGGIO (1992) analisa que, nesta perspectiva, a natureza da linguagem é a de um sistema fechado, autônomo. A morfologia e a sintaxe têm precedência sobre a semântica. Os componentes mínimos da linguagem assim considerados (fonemas e morfemas), são fragmentáveis e isoláveis da totalidade do fenômeno lingüístico. A linguagem torna-se desvinculada do contexto sócio-histórico-cultural do qual emerge.

BRAGGIO prossegue argumentando que, sob este ponto de vista, a leitura e a escrita são uma habilidade cuja aquisição ocorre através da ASSOCIAÇÃO entre estímulos e respostas, de forma passiva, mecânica, repetitiva e imitativa. O sujeito e o objeto do conhecimento desvinculam-se um do outro, pois o primeiro é considerado uma tábua rasa, como um processador passivo de estímulos no ambiente, enquanto a linguagem é o foco da análise baseada na experiência sensorial, fisicamente mensurável e observável.

O homem é idealisticamente concebido - ser isolado da sociedade, acrítico, passivo. É incapaz de transformar a si e à sociedade em que vive através de sua ação-reflexão.

A sociedade é concebida como ideal, perfeita, ordenada, abstrata e a-histórica, livre de interesses divergentes e de lutas entre as classes sociais antagônicas.



A epistemologia subjacente a esta concepção do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita inspira-se nas idéias postuladas pelo EMPIRISMO (LOCKE, BERKELEY, HUME) para o qual o conhecimento vem primeiro duma informação sensorial, que o indivíduo interioriza através dos sentidos. A fonte de conhecimentos é exterior ao indivíduo, o estímulo age sobre o organismo ($S \rightarrow O$), assim como nas idéias do PRÉ-FORMISMO - para o qual o conhecimento acontece pelo desabrochar de um conjunto de possibilidades cognitivas que são inatas. A ênfase toda está no organismo ou inteligência que, por sua vez, subordina-se ao meio, ao mundo pronto e acabado.

As teses EMPIRISTAS e PRÉ-FORMISTAS inspiraram as primeiras pesquisas em Psicologia e Pedagogia, fundamentando a construção dos testes de inteligência e de "prontidão" para a leitura e escrita que, até os dias atuais, influenciam propostas de alfabetização (MACEDO, 1988; KAMII, s.d.).

Baseadas nestas hipóteses sobre a aquisição do conhecimento e sobre a aprendizagem da língua escrita, encontramos na prática pedagógica decorrente propostas que pretendem ensinar a ler e a escrever utilizando-se das percepções e associações, da imitação ou cópia de modelos, da hierarquização do conteúdo do mais simples para o mais complexo, da assimilação das experiências criadas pelo professor e pelas situações de ensino.



A aprendizagem ocorre em função da repetição de exercícios, tarefas, prêmios e sanções. A cartilha ou procedimentos análogos são a base da aprendizagem. As provas e os exercícios de "prontidão" são instrumentos essenciais de promoção da maturidade da criança para aprendizagens posteriores.

A partir dos anos 60, a Lingüística Estruturalista, adepta da concepção behaviorista de aprendizagem, representada por Leonard Bloomfield e Charles Fries, descreveu os sons da fala do ponto de vista físico (a Fonética) e estudou as distinções funcionais entre as unidades abstratas do significante dentro do sistema lingüístico (a Fonologia). Esses estudos, por terem relação com as idéias expostas anteriormente, encontraram terreno fértil nas preocupações da Pedagogia com o processo de ensino da leitura e escrita que adotou as descrições dos sons da fala para ensinar a língua escrita. Em conseqüência, passa a predominar o conceito de língua escrita como um espelho da língua falada. Nestes termos, a língua escrita é concebida como sistema dependente da "verdadeira linguagem": a língua oral. Somente pela mediação desta, aquela ganha sentido.

O pressuposto que subjaz a esta concepção é que, para aprender a ler é preciso oralizar a escrita, pois a fala contém o significado. Através da análise da língua se realiza o ato de ler, pois deve-se decodificar cada

elemento da escrita para reconstruir o oral que está codificado no texto escrito.

Portanto, a estratégia ensinada à criança é a da correspondência som/grafia, para que, transformando uma cadeia de sinais sonoros, ela extraia um significado do texto. A decifração, conseqüentemente, é a causa da aprendizagem da leitura.

As atividades de escrita baseiam-se num modelo: cópia, ditado, redação, leitura oral. Ocorre um incentivo para que a criança escreva os sons, ou seja, escreva exatamente como pronuncia.

A relação ensino-aprendizagem baseia-se na fórmula: o professor ensina - o aluno aprende/repete (estímulo-resposta: E/R). O professor tem a função de informar, demonstrar e corrigir. A escola, por sua vez, é o lugar, por excelência, onde a criança aprende a ler e escrever.

A avaliação do aluno traduz-se na prática de verificação do quanto ele reteve daquilo que o professor ensinou. A leitura oral costumeiramente é utilizada como meio eficaz para a verificação e o controle da aquisição da combinatória grafia-som (BARBOSA, 1990).

As metodologias tradicionais orientam o ensino da leitura e escrita segundo as hipóteses citadas anteriormente. São depositárias daquela concepção de linguagem e daquela teoria de aprendizagem.

Subjacente à perspectiva associacionista que considera o método determinante da aprendizagem da língua escrita, encontra-se a tese de que a criança depende de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, promovem a aquisição da língua escrita, como também, o pressuposto básico da necessidade dos chamados "pré-requisitos" para a criança obter êxito nesta aprendizagem.

Nesta perspectiva, baseados na psicologia behaviorista ou comportamentalista, os modelos mais divulgados são, o MODELO SINTÉTICO que vai da parte ao todo. Seu princípio é a correspondência entre língua oral e escrita e a ligação estreita da grafia com a fonética. Propõe-se partir das letras e sílabas para chegar às palavras e orações. Para escrever com êxito, é fundamental ensinar às crianças as letras, o alfabeto e as famílias silábicas.

O outro MODELO é o ANALÍTICO que, por influência gestáltica, propõe ir do todo (sincretismo) às partes. Concebe a leitura como ato global e ideovisual (Decroly). A visão é essencial (discriminação visual) para aprender o texto. Reconhecer as palavras e as orações são o mecanismo básico de aquisição da leitura para, posteriormente, analisar suas partes.

Os métodos tradicionais baseiam-se no pressuposto da necessidade dos pré-requisitos para o início da alfabetização. Pressupostos respaldados pelos princípios dos diferentes modelos de ensino da leitura e escrita,



destacam a visão e a audição como suportes básicos para o domínio dos grafemas e dos fonemas.

Entre outros, ARLIN (1981); BARBOSA (1990); CAGLIARI (1985-88-89); CAMARGO (1990); FERREIRO e TEBEROSKY (1985); KAUFMAN (1988); LURIA (1988); REGO (1987); SILVA (1987); VYGOTSKY (1984) descartam as habilidades percepto-motoras e as competências operatórias como condicionantes da aquisição inicial da leitura e da escrita.

Por outro lado, baseadas nas mesmas concepções que fundamentam os métodos tradicionais, estão as propostas de ensino da leitura e escrita veiculadas pelas cartilhas à disposição dos professores.

Coerentemente fundamentadas nas hipóteses das metodologias tradicionais, as cartilhas compartilham da idéia de homogeneidade dos alunos, partindo de um mesmo ponto para progredirem igualmente. Os progressos dos alunos são acompanhados coletivamente a partir da seqüência de dificuldades que as lições contidas nas cartilhas comportam.

Em um estudo realizado, DIETZSCH (1990), constata, após analisar várias cartilhas, que no material escrito veiculado por elas, com o objetivo de ensinar a criança a ler e escrever:

*"... falta um texto, um leitor, um escritor (...)
prevalece (...) justaposição de
enunciados desconexos, o desfile de entidades*

anônimas e as ordens a serem cumpridas"
(DIETZSCH, 1990:42).

E, mesmo quando as cartilhas são renegadas, geralmente, são propostas em seu lugar práticas similares. Em substituição, são adotados o quadro-negro e as folhas mimeografadas com tarefas que compartilham daquela concepção de leitura e escrita descrita linhas atrás.

C - O caráter eminentemente comunicativo e específico da língua escrita e da língua oral

O conceito de alfabetização como um ato mecânico é verdadeiro apenas em parte, porque a língua escrita não é uma mera representação da língua oral. É verdadeiro que o processo de alfabetização exigirá do aprendiz o desenvolvimento da habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua oral (ler).

C1 - Limites da concepção mecânica da língua escrita

A mecânica da língua escrita, ou seja, a compreensão do funcionamento do processo de representação

de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) é necessária para produzir significado através do código escrito. Porém, a ênfase na aprendizagem de que as letras representam sons, a partir da compreensão da relação que os sinais gráficos (letras) e os sons mantêm entre si, culminando na aprendizagem do código escrito, tem produzido apenas decifradores de textos escritos e alfabetizados incapazes de produzir significado em linguagem escrita. Como bem enfatiza ABUD (1987):

"... escrever é comunicar-se com alguém ou simplesmente expressar sentimentos, idéias, a partir do código escrito. Porém, não basta simplesmente saber grafar letras e palavras; é necessário organizá-las e relacioná-las sob a forma de mensagens que assegurem a comunicação. Requer do escritor clareza, lógica, concisão e precisão da linguagem, de acordo com a situação em que se dá a interação lingüística" (ABUD, 1987:8).

Baseadas na hipótese da alfabetização como um ato mecânico, de modo geral, as práticas encontradas enfatizam a coordenação motora, a discriminação visual e auditiva, confirmando a concepção de que a escrita é um código de transição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas.

O método é considerado determinante da aprendizagem, pois acredita-se que esta ocorre basicamente

a partir de estímulos externos. Destacam-se os métodos baseados no modelo sintético que propõe alfabetizar partindo das letras e sílabas para chegar às palavras e orações e os métodos baseados no modelo analítico que propõe alfabetizar partindo das palavras e oração (visão do todo) para chegar às sílabas e letras (do todo às partes).

Os métodos tradicionais (e as cartilhas) fundamentam-se em pré-requisitos (a visão e a audição são suportes básicos para o domínio dos grafemas e fonemas) para iniciar a alfabetização. As habilidades perceptivo-motoras ou as competências operatórias são defendidas como necessárias previamente ao início da alfabetização.

A criança assim vista, como receptora passiva e acrítica de propostas de alfabetização tem gerado "alfabetizados" que não constróem o significado do que lêem e não produzem significado através da linguagem escrita.

A ação pedagógica gira em torno dos aspectos gráficos e sonoros da palavra, privilegiando e dissociando o significante (grafia) do significado, destruindo, conseqüentemente, o signo lingüístico e negando que a língua escrita seja produção histórica e social, enfatizando-lhe a técnica e a mecanização.

Somente após a formação das habilidades percepto-motoras, da memorização das letras ou sílabas e da assimilação de suposta correspondência entre a escrita e a fala, o ensino volta-se para a compreensão e a interpretação.



A língua escrita, contudo, não decorre da língua oral. Apesar da relação intrínseca que mantêm entre si, a identidade entre ambas não é perfeita em suas formas de realização. A relação entre som e grafia parece óbvia quando analisada desconsiderando-se a perspectiva histórica da escrita.

Segundo PINO (1993), a gestualidade foi a primeira forma de expressão simbólica do homem que se adequava às situações que implicavam a presença visual dos sujeitos e do objetos da comunicação. Porém, se ocorria o contrário, tornava-se inadequada em razão da distância no tempo e/ou no espaço.

A linguagem oral surgiu como instrumento funcional adequado para aquelas necessidades, todavia, não permitia registrar a experiência humana para a posteridade.

As diferentes formas de expressão gráfica atenderam a necessidade de perpetuação, combinando arte figural e sistemas signícos alfabéticos e numéricos. O gesto e a palavra são capturados na fixidade do símbolo gráfico, e tornam-se instrumentos ideais para a transmissão e perpetuação da cultura.

PINO, afirma ser um equívoco a idéia de que a escrita é uma simples transcrição gráfica da fala. Na história do grafismo, a escrita surge na sequência da expressão gráfica dos homens e não como mera transposição da fala.



"Trata-se de dois sistemas sígnicos não totalmente similares, em que os significados são comuns mas a natureza dos significantes e a estrutura do contexto em que ocorrem são diferentes" (PINO, 1983:101)

ABAURRE (1988) concluiu, a partir de estudo realizado para verificar a relação entre fala e escrita que a criança faz em seu primeiro contato com a escrita, que todas as crianças representam a escrita como algo diferente de uma mera transcrição da fala. As crianças recorrem à oralidade para construir suas hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita de forma dinâmica para analisar a fala e elaborar propostas de representação.

A prioridade dada à fala, é contraditória: primeiro, aprende-se que a escrita representa os sons da fala e, posteriormente, deve-se compreender que a escrita não representa os sons da fala, porque lê-se e escreve-se um sistema ortográfico.

A realização oral não remete diretamente à escrita, devido ao fato de que a maioria das letras representa um dado som num contexto específico. Há casos de letras, que no mesmo contexto representam o mesmo som, tais como: s/z; x/ch; etc.

Poucos são os casos em que ocorre uma correspondência simétrica entre fonema-grafema.



"Há uma especificidade morfológica, sintática. e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo (...) situações formais e não se fala como se escreve, mesmo (...) contextos informais". (ABUD, 1987:12).

A relação entre as letras e os sons da fala é idiossincrática porque a escrita não é um espelho da fala e porque podemos ler o que está escrito de diversas formas.

Também devemos considerar que alguns sons da fala podem ser representados por uma ou mais letras ou somente por uma sílaba já constituída. Há letras que não têm som (exemplo: h = hotel). Um mesmo segmento fonético pode ser representado por diferentes letras (exemplo: [K] - casa, queijo).

Os sinais diacríticos (acento agudo, acento grave, til, acento circunflexo, trema, ponto de interrogação, de exclamação e final, reticências, aspas, etc) conferem sonoridade diferenciada a letras ou a conjuntos deles ou modificam a entonação da língua oral.

Existem símbolos e palavras cuja relação é apenas semântica, como é o caso dos números. Há os ideogramas (R\$), logotipos, marcas, placas pertencentes, também, ao sistema de escrita. A escrita apresenta todas essas nuances, mas é alfabética, tendo como base a letra (CAGLIARI, 1989).

A utilização da fala como simples referencial para a escrita, estigmatiza as variantes dialetais



existentes. Tomada a língua escrita como norma, tais variantes aparecerão quase necessariamente como erros relativamente a estrutura lingüística.

O equívoco presente na pretensão de submeter a língua oral à escrita e de assumir esta última como referencial de correção, tudo o que a contrariar deve ser sumariamente reprovado. A língua escrita será tomada como um sistema fechado e autônomo não admitindo compartilhar com o modo próprio, plural e cambiante, que caracteriza o uso da língua e, em especial, em sua oralidade.

O que existe, quanto ao uso da língua - e no caso, da língua portuguesa, é o diferente como traço distintivo e expressivo das situações concretas de elocução.

A criança que fala um dialeto diferente do empregado pela escola, terá maiores dificuldades, em especial, com a realização da escrita ortográfica. As dificuldades que surgem encontram explicação na hipótese da existência de um "déficit lingüístico" decorrente de uma "deficiência cultural".

A Sociolingüística, através de vários estudos, vem propondo a superação desta hipótese, defendendo a tese de que todos os dialetos têm valor e são sistemas lingüísticos estruturados que em nada reduzem a capacidade de aprendizagem conceitual e de pensamentos lógicos daquelas crianças.



Muitas críticas têm sido realizadas a esta concepção de ensino da leitura e escrita, apontando para a possibilidade de que

"... a criança passa a acreditar que a escrita é algo "sagrado", que faz parte do acervo da escola, e que deve aprender a ler e escrever através de informações fragmentadas que o adulto - no caso, o professor - lhe fornecerá. (...) as crianças também incorporam a idéia de que não podem errar..." (DURAN, 1988:94).

Complementarmente à idéia anterior, assumindo um posicionamento crítico, BRAGGIO (1992) enfatiza que:

"Em relação à criança que está exposta àquele tipo de instrução (...). Dificilmente pode-se afirmar que qualquer tipo de verdadeira aprendizagem da língua ocorra quando se supõe que se aprende mecanicamente, decodificando as letras representativas dos fonemas, colocando-as juntas e verbalizando-as; que se deve aprender do mais fácil para o mais difícil; que se deve ler somente da esquerda para a direita; (...) sempre "corretamente" a despeito da variedade lingüística; que se necessite aprender regras de soletração; que existem pré-requisitos para que se esteja "pronto" para ler; que a escrita seja vista como mero reflexo da fala, sem função na sociedade; que a compreensão e o significado sejam fatores secundários no ato de ler e tudo

mais que estes pressupostos impliquem. Torna-se difícil acreditar que esta criança também não seja vista como uma receptora passiva e acrítica dos programas de leitura que a ela são destinadas" (BRAGGIO, 1992:121).

Há uma compreensão do processo de aquisição da leitura-escrita que vem contrapor-se a essa vertente, ou seja, nega ser esta uma aprendizagem enfática do sistema de signos gráficos e de regras sintático-gramaticais.

C2 - Concepções construtivistas da linguagem e da língua

Tratamos linhas atrás da vertente depositária da concepção do processo de ensino da leitura e escrita organizado em torno da aquisição da habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler) - sistema de codificação. O processo de aprendizagem enfatiza o domínio do mecanismo de transformações dos fonemas em grafemas.

Subjacente a esta concepção estão as teses empiristas e pré-formistas que têm inspirado propostas de alfabetização, de cartilhas e os métodos tradicionais de alfabetização; que propõem o ensino da leitura e escrita utilizando-se das percepções e associações, da imitação ou cópia de modelos, da hierarquização do conteúdo, da

assimilação das experiências criadas pelo professor e pelas situações de ensino. A aprendizagem ocorre em função de exercícios e tarefas repetitivas e de prêmios e sanções.

O ensino da estratégia som/grafia para que o aluno aprenda a ler e escreve oralizando a língua escrita (decifração), baseia-se no conceito de língua escrita como espelho da fala. A língua escrita depende da fala para adquirir sentido. Oralizar a escrita proveria a aprendizagem da leitura. Essa idéia originou-se da adoção, pela Pedagogia, da descrição dos sons da fala feita pela Lingüística Estruturalista nos anos 60.

A relação ensino-aprendizagem, de acordo com a vertente em discussão, fundamenta-se no ensino (professor) e na aprendizagem/repetição (aluno). A escola é o local onde a criança aprende a ler e a escrever. A avaliação traduz-se em verificar o quanto o aluno reteve do que lhe foi ensinado.

É importante notar que a concepção de língua escrita veiculada pela vertente que ora passamos a expor, contrapõe-se a anterior. É um sistema de linguagem paralela e equivalente à linguagem oral, mas com autonomia com relação à esta última e, igualmente, portadora de sentido.

Compreender a língua escrita como um sistema de representação da linguagem (as escritas alfabéticas representam diferenças entre significantes) significa

concebê-la como um objeto conceitual e, ao problema do processo de aquisição, como compreensão da natureza dessa representação, ou seja, compreensão de como a linguagem está representada na escrita.

A criança passa por etapas de conceitualização, cujas características se relacionam com os usos que o sujeito já faz da escrita, ou melhor, do seu conhecimento lingüístico. Para se apropriar do sistema de representação da escrita deverá realizar esforços no sentido de compreender a escrita como representação da fala, como uma forma específica de linguagem e a estrutura de como é representada. Ela precisará transferir o sistema fonológico para o sistema de escrita e descobrir como compreender e expressar significados através da escrita. Por um processo construtivo, ela deverá superar hipóteses ou conceituações iniciais e chegar a compreensão de como a linguagem está representada na escrita.

Magda Becker Soares (1985), argumenta sobre a aquisição da leitura e escrita, propondo que:

"... é um processo de representação (sic) de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados através do código escrito. Não se considerava "alfabetizada" uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, "lendo", por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria "alfabetizada" uma

pessoa incapaz (...) usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, do expressar-se por escrito" (SOARES, 1985:21).

De acordo com SOARES (1985) e KRAMER (1986a) a combinação destes dois conceitos não pode ser desvinculado do fato de que a língua escrita tem especificidades e autonomia em relação à língua oral e se organiza diferentemente com relação a esta, como também, da existência de determinantes sociais, dos usos e funções de sua aprendizagem.

A compreensão do sistema de representação da escrita como veiculadora de significados e representativa do objeto, em que a grafia das palavras e o seu significado estão associados, coloca a aquisição dos mecanismos, das convenções ortográficas, etc. a serviço da construção daquela compreensão, superando o dilema entre promover a aquisição das convenções do sistema e escrita para, depois, se concentrar no significado ou utilizar-se de atividades significantes e, nestas circunstâncias, promoverem a aquisição dos mecanismos básicos (DURAN, 1985; KRAMER, 1986; DURAN, 1988).

A realização da aquisição da leitura e escrita como elaboração conceitual não descarta a compreensão da mecânica da língua escrita e a produção/expressão de significados.

O desenvolvimento histórico da escrita como objeto social e cultural e a construção que a criança precisa realizar são processos análogos, pois em ambos ocorre a necessidade de criar significados através de "marcas gráficas" ao se comunicar por escrito. Esta necessidade levou (e leva) a criança à construção do sistema alfabético de escrita com suas regras de funcionamento.

A epistemologia que alicerça a concepção de aquisição de leitura e escrita em discussão supera as teses do empirismo (LOCKE, BERKELEY, HUME) e do racionalismo (DESCARTES, KANT) e, por sua vez, postula que o conhecimento é construído. Esta tese, compartilhada por Piaget, Vygotsky, Wallon, Luria, entre outros, afirma que o conhecimento não é dado como algo terminado:

"Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, ..." (BECKER, 1993:88-9).

O empirismo e o racionalismo valorizam apenas um dos pólos da relação. Contudo, para o construtivismo, a relação entre o sujeito e tudo aquilo que não é o sujeito

(objeto) é dinâmica. O sujeito transforma-se e é transformado na interação que realiza com seu meio.

Segundo o epistemólogo Jean Piaget o sujeito, ao agir sobre o objeto, aplica à situação todo o acervo de conhecimentos que elaborou para dele se apoderar, transformando-o, como também, a si mesmo.

Se os instrumentos assimiladores de que dispõe no momento são insuficientes diante do problema que a situação impõe, o sujeito passa a realizar ajustes e arranjos naqueles instrumentos ou constrói outros que lhe permitirão transformar o objeto.

A ação de apropriar-se do objeto, para torná-lo seu, e todas as manobras que o sujeito faz para tanto, são provocadoras de formas mais complexas e elaboradas de relacionar-se com o meio e dele retirar conhecimento. Pelo processo de auto-regulação, o sujeito modifica seus esquemas assimiladores, buscando um novo equilíbrio (acomodação). Processo responsável pela construção das estruturas cognitivas; formas básicas de agir sobre o objeto, que vão se complexificando a cada momento evolutivo e integrando-se umas às outras. Estes caracterizam-se em estágios denominados por Piaget de sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. Cada um deles apresenta elaborações mentais típicas que

caracteriza uma forma singular de entender o mundo (PIAGET, 1977).

A criança em idade pré-escolar (4 a 6 anos), em geral, encontra-se no estágio pré-operatório ou da inteligência intuitiva (2-7 anos aproximadamente). Este estágio caracteriza-se, fundamentalmente, pela interiorização dos esquemas de ação construídos no estágio sensório-motor. A criança através de interações com o objeto, aperfeiçoa os esquemas de ação, que são os instrumentos que utiliza para conhecer, transformando-os em instrumentos capazes de manipulação simbólica da realidade. A inteligência prática é substituída, gradualmente pela inteligência representativa.

A inteligência representativa caracterizada pela função simbólica ou semiótica permite à criança evocar representativamente um objeto ou acontecimento ausente, bem como antecipar mentalmente ações ou seqüência delas.

"..., a representação tem início quando os elementos percebidos são assimilados e outros apenas evocados. Embora toda assimilação consista em englobar os dados presentes e elementos anteriores, e este processo ocorra desde o período sensório-motor, é importante notar que é somente com a representação que a assimilação incorpora os dados presentes, a outros anteriores, apenas evocados, o que é possível graças aos "significantes". São estes que permitem a atuação dos objetos em sua

ausência na medida em que os tornam mentalmente presentes, de modo que a representação se origina quando o indivíduo consegue relacionar significantes e significados. Esta relação é denominada função simbólica..." (MICOTTI, 1987:76).

A capacidade de representar uma coisa por outra torna o pensamento mais rápido e mais abrangente, permitindo à criança usar a linguagem, imitar, desenhar, jogar simbolicamente, fazer construções e, mais tarde, ler e escrever. A criança pequena é incapaz de formar conceitos verbais. Ela atribui uma palavra a várias ações ou experiências semelhantes de forma inconstante. Os conceitos verbais da criança não conquistaram a generalidade dos conceitos verdadeiros.

A função simbólica consiste na capacidade de diferenciar significantes e significados. A criança representa um significado qualquer, fazendo uso de um significante específico para essa representação. Isto dinamiza o pensamento da criança, porque a liberta da realidade concreta. Ela abrange os signos verbais - significantes convencionais e arbitrários - e os símbolos individuais ou coletivos.

A criança pré-operatória para adaptar-se às novas situações, utiliza-se do mecanismo da intuição que consiste na interiorização das percepções, centrando-se num

único aspecto do objeto sobre o qual raciocina, para resolver os problemas que lhe são colocados.

A ausência da reversibilidade de pensamento, não permite à criança descentrar o pensamento. A incapacidade de inverter mentalmente a direção da ação observada, impede-lhe de considerar todos os aspectos da situação. A irreversibilidade de pensamento caracteriza o pensamento egocêntrico da criança pré-operatória, impossibilitando-lhe considerar o ponto de vista alheio e de ver o que ocorre realmente no mundo físico.

A ausência da noção de conservação é explicada, por PIAGET, pela inexistência da reversibilidade. As estruturas cognitivas da criança podem ser consideradas como rígidas, intuitivas e irreversíveis neste estágio.

O intercâmbio de informações entre adulto-criança e entre pares é de fundamental importância, constituindo-se num dos quatro fatores, apontados por Jean Piaget, como responsáveis pelo processo de construção cognitiva.

Embora não suficiente por si só, pois mantém uma relação de interdependência com outros três fatores - crescimento orgânico e maturação neurológica; o exercício e a experiência com o objeto e o processo de equilibração, discutiremos no momento sobre o fator das interações e transmissões sociais, onde a assimilação ativa da criança é necessária (PIAGET, 1968).



Segundo COOL (s.d.) não restam

"... dúvidas sobre a importância das relações entre os alunos para a obtenção dos objetivos educativos tanto dos estritamente sócio-afetivos dos instrumentais e de conteúdo" (Cool, s.d.:29).

O trabalho cooperativo entre iguais, o intercâmbio de informações e a confrontação de pontos de vista divergentes permitem às crianças superar hipóteses e explicações atuais e progredir em direção a uma melhor compreensão dos fatos e da realidade, pois potencializa a construção de novos conhecimentos e estruturas de pensamento mais móveis e flexíveis que, por sua vez, instrumentalizam a criança para estabelecer interações mais complexas com o mundo.

COOL prossegue argumentando que as atividades escolares organizadas com base no princípio da cooperação entre os alunos podem promover melhores efeitos sobre a aprendizagem que as atividades baseadas na competitividade ou no individualismo.

O nível de rendimento, produtividade e dos resultados da aprendizagem parecem ser favorecidos quando, nas relações estabelecidas entre os alunos:



- a) "...existem pontos de vistas moderadamente divergentes sobre a tarefa a realizar e surge um conflito entre os mesmos";
- b) "... quando um dos participantes ensina ou instrui os outros proporcionando-lhes explicações, instruções ou diretrizes sobre a tarefa";
- c) "... quando há a coordenação das funções assumidas pelos membros do grupo, um controle mútuo do trabalho e uma divisão de responsabilidades na execução da tarefa" (COLL, s.d.:30).

Em meio a influência de outras relações igualmente favoráveis, aquela exercida por estes três tipos de relações entre iguais nos níveis de rendimento e nos resultados da aprendizagem dos sujeitos interagentes, pode ser explicada pelo confronto que, neste momento, vem a ocorrer.

Os agentes são levados a expor seus pontos de vista, dando lugar, devido às divergências que necessariamente ocorrem, a conflitos sócio-cognitivos. Estes estimulam os processos cognitivos e forçam a busca de novas informações na reconsideração daquelas já de posse dos agentes.

A situação interativa proporcionará a ajuda e o suporte mútuos que, por sua vez, forçarão a re-estruturação intelectual mediante a regulação recíproca exercida pelos

participantes entre si e, em seguida, progressivamente, mediante a autocorreção individual (COOL, s.d.).

O conceito de atividade auto-estruturante e de sujeito ativo traz subjacente a ele a importância dos processos interativos entre professor-aluno e entre pares, de modo que suas ações promovam o intercâmbio de informações.

"Não há dúvida alguma, portanto, de que a vida social transforma a inteligência pela tripla mediação da linguagem (signos), do conteúdo dos intercâmbios (valores intelectuais) e das regras impostas ao pensamento (normas coletivas lógicas ou pré-lógicas)" (PIAGET, 1977:157).

Cool Salvador (1990) recorda que Claparède propôs substituir a expressão "educação ativa" por "educação funcional", pois o termo "ativo" pode levar a interpretações no sentido de uma atividade exterior e observável.

O conceito piagetiano de atividade não pode ser confundido com a mera manipulação de objetos concretos ou com a execução de tarefas propostas pelo adulto.

O conceito de "atividade funcional" (que implica interesse do sujeito pelo que faz) foi enriquecido pelo conceito de atividade auto-estruturante nos trabalhos piagetianos, para o qual o aluno organiza e estrutura suas

ações. Segundo COLL, a atividade predominante nas classes pré-escolares é a de "efectuación" (sinônimo de movimento ou produção).

O mesmo pesquisador sugere que para compreender profundamente o que faz o aluno, exige-se considerar simultâneamente o que faz o professor:

"El análisis de la actividad del alumno nos conduce así lógicamente al análisis de la inter-actividad maestro/alumno" (COOL SALVADOR, 1990:69).

Afirma COOL que o rumo do desenvolvimento de uma atividade concreta não é igualmente determinado pelas decisões do educador, nem pelas atuações do aluno e educador. A hipótese é que diferentes modalidades de inter-atividade são possíveis dependendo, no que se refere ao professor, da finalidade educativa da tarefa:

- 1) potencializar a apropriação de um saber ou a atividade do aluno com a finalidade de favorecer a aquisição de algum saber;
- 2) a existência ou não de um saber específico sobre o qual se organiza a atividade - há um saber prévio;
- 3) não há um saber específico sobre o qual se organiza a atividade, mas o professor o introduz durante a atividade a partir do que os alunos fazem, ou, nada existe;

4) a maneira como o educador planeja, organiza e propõe a atividade a ser realizada:

a) ausência total de planejamento e de diretrizes sobre o que os alunos farão;

b) propostas de materiais diversos sem diretrizes precisas sobre o que fazer;

c) proposta de tarefa programada com as instruções precisas de execução, das intervenções que realiza durante a atividade:

.ausência de intervenções - apenas observa a criança ou faz algo não relacionado à atividade do aluno;

.intervenções dirigidas - instruções para manutenção da ordem e da disciplina;

.intervenções orientadoras da ação ou para retomar orientações anteriores;

.intervenções em que o professor repete o que o aluno lhe diz;

.intervenções em que o professor responde aos pedidos de ajuda dos alunos;

.intervenções que, a partir da atividade do aluno, sugerem novas idéias, materiais e atividades.

Com relação à atuação do aluno, deve-se ter em conta o grau de iniciativa que tem para eleger a atividade e seu conteúdo: - iniciativa total; iniciativa para eleger e concretizar a partir de materiais dados ou apenas eleger

o conteúdo das atividades que não dão oportunidade de iniciativa pelo aluno.

Também interfere na iniciativa do aluno se não há instruções sobre como realizar a atividade: - se a iniciativa é absoluta; se está delimitada por orientações gerais de realização ou se está totalmente fixada e a iniciativa sobre o que fazer é nula.

É possível, ainda, nas atividades, delimitar apenas em partes, diferenciar a atuação requerida entre aquelas que exigem o cumprimento de diretrizes de recepção e atenção, de execução ou de reprodução/imitação (COOL SALVADOR, 1990).

A consideração do valor dos processos interativos entre professor-aluno e entre pares, retira do professor o papel de transmissor de conteúdos e técnicas sem contexto e significado para atuar no sentido de orientar, facilitar e organizar as situações de aprendizagem de forma que o aluno organize suas estratégias individuais de ação na mesma medida em que precisa atuar em pequenos grupos para solucionar situações problema comuns aos elementos do grupo.

Neste sentido, a atividade grupal exige da criança em idade pré-escolar exercitar a descentração do pensamento egocêntrico à medida que a atividade proposta promova a necessidade de intercambiar pontos de vista divergentes e conhecimentos próprios. Para tanto, a

atividade em questão precisa ser contextualizada, significativa e apresentar objetivos claros sobre o que o grupo trabalhará.

Considerar o fator das interações e transmissões sociais, significa, pois, conceber que as formas de organização das transmissões de conhecimentos à criança baseiam-se no conhecimento de que

"... o eixo da situação educativa não passa pelo professor e nem pelo método de ensino, mas sim pelo próprio aluno e pelo processo de aprendizagem ..." (KAUFMAN, 1988:110).

Portanto, cabe ao professor ensinar. Para isso, precisa planejar/programar tendo em mente que a aprendizagem não se reduz ao ensino. Como já dissemos, a criança aplica às informações/transmissões a que é exposta o seu acervo de conhecimento para elaborá-las e torná-las conhecimento seu.

O método de ensino, por si só, não garante a aquisição de conhecimentos. A epistemologia pela qual o ensino é norteado influencia a forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem, o conceito de aluno e o papel do professor, bem como a postura político-pedagógica deste último.

A respeito da relação entre métodos e processos, FERREIRO e TEBEROSKY (1985) afirmam que:

"Na teoria de Piaget, então, um mesmo estímulo (ou objeto) não é o mesmo, a menos que os esquemas assimiladores à disposição também o sejam. O que equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem (ou método, na ocasião, ou quem o veicula). E isto nos obriga - felizmente - a estabelecer uma clara distinção entre os passos que um método propõe e o que efetivamente ocorre "na cabeça" do sujeito. Dizemos "felizmente", já que a confusão entre métodos e processos leva, necessariamente, a uma conclusão que nos parece inaceitável: os êxitos na aprendizagem são atribuídos ao método e não ao sujeito que aprende" (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985:27).

Ao conceito piagetiano de atividade, subjaz o pressuposto de sujeito ativo do processo de construção do conhecimento, portanto, a questão dos métodos redimensiona-se. Os métodos de ensino deveriam estar a serviço da organização das melhores situações que desencadearão a atividade do aluno, como também a do professor.

O conceito de aquisição da leitura e escrita, nesta vertente, admite que, tanto o mecanismo de transformação dos fonemas em grafemas, assim como o processo de compreensão e expressão de significados através do código escrito são necessários à formação de leitores e escritores.

Superam-se, portanto, as teses empiristas e racionalistas da necessidade, previamente ao processo de alfabetização, da aquisição meramente mecânica de uma aptidão para a leitura e a escrita, e concebe-se o conhecimento como construção do sujeito em interação com o objeto.

Segundo PIAGET o sujeito age sobre o objeto aplicando a ele todo seu acervo de conhecimentos com a finalidade de torná-lo seu. Se os seus instrumentos assimiladores são insuficientes, realiza transformações ou constrói outros instrumentos que permitirão a assimilação do objeto.

Em seus estudos PIAGET descobriu formas peculiares das crianças relacionarem-se com o mundo, organizado por ele, em estágios.

A criança em idade pré-escolar (estágio pré-operatório) é capaz de evocar representativamente um objeto ou acontecimento ausente e antecipar mentalmente ações. Essa capacidade de representação é possível graças a relação que é capaz de fazer entre significantes e significados - funções simbólicas.

A criança pré-operativa é intuitiva, ou seja, resolve problemas interiorizando as percepções e centrando-se num único aspecto do objeto. Seu pensamento é irreversível (não considera todos os aspectos da situação) impedindo-lhe de considerar outros pontos de vista. Suas

estruturas cognitivas são rígidas, intuitivas e irreversíveis.

PIAGET propõe, entre outros fatores o das interações e transmissões sociais como importantes na qualidade dos resultados da aprendizagem.

C3 - A inspiração piagetiana no aprendizado da leitura e da escrita

As contribuições de trabalhos piagetianos foram decisivas para o reequacionamento da concepção dos processos de aprendizagem e das relações pedagógicas e educacionais que melhor os propiciem.

Determinados tipos de relações entre os alunos, assim como a modalidade da relação entre professor e aluno e a forma como o professor organiza e orienta a realização das tarefas escolares podem propiciar melhores níveis de rendimento e aprendizagem. As atividades cooperativas/grupais são mais produtivas que as competitivas ou as individualistas.

O eixo do trabalho pedagógico passa pelo aluno e pelo processo de aprendizagem, pois o aluno aplica às informações/transmissões organizadas pelo professor/escola, o seu acervo de conhecimentos para processá-las.

O aluno é sujeito ativo. Os métodos de ensino por si só, não garantem aprendizagens significativas. Eles devem estar a serviço da atividade dinâmica e interativa de professores e alunos.

Embasados nos estudos de Jean Piaget e, especialmente, em suas teses de como a criança constrói a cognição ou, mais propriamente, as operações concretas de pensamento, alguns pesquisadores têm proposto o ensino da leitura e a escrita para as séries iniciais do 1º grau e para a educação pré-escolar. Estas pesquisadoras postulam que a conquista das estruturas operatórias de pensamento é condição prévia para a criança adquirir, com sucesso, a leitura e a escrita.

Entre os estudos que defendem essa tese, encontram-se os trabalhos de LIMA (1987) e MICOTTI (1987). Abordaremos, particularmente, o trabalho de Maria Cecília de Oliveira Micotti através do livro "Piaget e o processo de alfabetização" (2ª edição, 1987). Após a leitura e a análise, pontuamos algumas idéias que nele se encontram subjacentes:

- a) a necessidade, a priori, das estruturas operatórias concretas de pensamento (competência cognitiva) como prontidão para a iniciação da criança na alfabetização escolar e garantia de sucesso na aprendizagem;
- b) o rendimento da criança em leitura e escrita varia de acordo com o desenvolvimento da noção de conservação de

quantidades descontínuas, especificamente com relação à "quantificação de líquidos";

c) propõe a teoria de Jean Piaget como a base teórica de seus estudos, e as teses da Psicologia Genética referentes ao processo de desenvolvimento como o fundamento de sua discussão. Justifica-se afirmando haver necessidade de se adotar uma perspectiva que respeite o nível de desenvolvimento cognitivo, bem como os interesses e as necessidades em cada nível da formação do aluno (ou da criança);

d) posiciona-se contrária à idéia de acelerar a passagem de um estágio de desenvolvimento a outro, afirmando que a idade cronológica não é o único marco definidor do nível de desenvolvimento da criança;

e) o enfoque dado à discussão das dificuldades da criança ao aprender a ler e a escrever não se situa nas competências percepto-motoras, mas no nível de desenvolvimento cognitivo;

f) propõe, como solução para os problemas de aprendizagem da leitura e escrita, a necessidade de efetivar atividades nela implícitas sem, no entanto, efetuar o ato de ler e escrever. Significa que a criança necessita desenvolver, a priori, a percepção visual e auditiva, a coordenação motora, a noção de esquema corporal, a dominância lateral, a orientação espacial e temporal, a expressão verbal, como também a função simbólica, as relações espaciais, a imagem mental, a reversibilidade

- de pensamento, a capacidade de análise e síntese, de seriar, de classificar e conservar quantidades;
- g) defende a valorização das necessidades individuais e a flexibilidade em detrimento da padronização. Propõe a reformulação do ensino e da forma de avaliação como garantia de continuidade do processo educativo;
- h) dimensiona o papel da educação pré-escolar como capaz de compensar os possíveis fracassos educacionais, formando as estruturas operatório-concretas de pensamento, em vez de centrar suas atividades na coordenação motora. Portanto, defende sua expansão, objetivando a superação de deficiências e melhor acesso aos níveis de desenvolvimento do pensamento;
- i) concebe a Escola como sendo necessariamente ativa;
- j) coloca-se contrária à idéia de aumento dos dias letivos como sendo a solução para os problemas relacionados à alfabetização.

Maria Cecília de O. Micotti considera que, se as "atividades implícitas na leitura e escrita necessárias à alfabetização exigem um certo nível de evolução por parte da criança". (MICOTTI, 1987:58), não é possível que se inicie a aprendizagem da leitura-escrita sem que a criança tenha o domínio das operações concretas de pensamento. As estruturas operatório-concretas são, neste sentido, consideradas pré-requisitos necessários ao início do processo de aquisição da leitura-escrita.

Outros pesquisadores como ARLIN, 1981; KAUFMAN, 1988; CAMARGO, 1990; entre outros, apontam em seus estudos a ocorrência de uma baixa correlação entre a competência operatória e a aquisição da leitura e escrita. Em contrapartida, consideram que o nível operatório da criança pode facilitar aquela aquisição, porém não se constitui numa condição necessária. Afirmam que crianças de diferentes níveis operatórios podem chegar à compreensão do sistema alfabético de escrita. No máximo, opinam que o nível operatório alcançado pela criança pode facilitar a aquisição da leitura e da escrita.

Em contrapartida, Emilia Ferreiro adotando a tese construtivista de Jean Piaget, **focaliza como a criança aprende, e descreve sua evolução conceitual**. Faz isso dividindo-a em quatro níveis de conceitualização, cada qual com sua lógica própria.

FERREIRO define níveis diferenciados na realização da construção da escrita pela criança, constituindo-se a 1ª etapa ou nível de conceitualização, no nível pré-silábico.

Neste nível, a criança concentra-se na diferenciação das escritas produzidas sem preocupação com as propriedades sonoras. Ela ainda não compreende que a escrita vincula-se a determinados aspectos da fala. Associa a escrita às características do objeto que pretende representar. Sendo assim, as partes da escrita não tem correspondência com as partes do nome. A correspondência

entre escrita e nome é global. A palavra "boi" pode assim, exigir o uso de mais letras do que a palavra "pernilongo", porque a primeira refere-se a um animal maior do que a segunda.

Com relação a esta forma da criança pensar a escrita CARRAHER e REGO (1981) concluíram em pesquisa realizada que aquelas crianças que ainda confundiam o **significante** (palavra) com o que é **representado** (significado) tiveram maiores **dificuldades** na aquisição da escrita. Sendo assim, progressos no **realismo nominal** (compreensão da relação entre nomes e coisas), implicariam em maiores **facilidades** em tirar proveito das situações de ensino.

Essas conclusões tornar-se-iam discutíveis se tomadas como **competência cognitiva prévia** para que a criança pequena pudesse ascender às situações interativas efetivas com a leitura e escrita. Na perspectiva piagetiana, tais conclusões podem nos remeter à compreensão de que o processo de construção das relações existentes entre a palavra escrita e a fala provoca ajustes na crença infantil de que o tamanho da palavra deve corresponder ao tamanho da coisa que se quer representar.

A criança **pré-silábica**, ao escrever utiliza-se de letras ou pseudoletas, uma vez que, sua intenção subjetiva é atribuir significado à escrita. Ela pode perceber que precisa de outras estratégias para estabelecer diferenças entre as palavras escritas, como modificar as

letras empregadas, inverter a ordem. Ela realiza explorações sobre o eixo quantitativo, procurando variar a quantidade de letras nas escritas e sobre o eixo qualitativo onde procura variar o repertório de letras ou a sua posição sem alterar a exigência interna da quantidade mínima de letras (em geral, três) para que possam ser lidas. À respeito da leitura das produções escritas, o faz globalmente, correspondendo o todo sonoro ao todo gráfico.

No nível silábico, a criança descobre, pela primeira vez, a existência de uma correspondência entre a representação escrita das palavras (aspectos gráficos) e suas propriedades sonoras. Ela faz uma correspondência silábica que se constitui em atribuir a cada letra ou marca gráfica, o valor de uma sílaba, podendo regular com antecedência a quantidade de grafias que escreverá conforme o número de sílabas da palavra. Entretanto, nem sempre utiliza o valor sonoro das letras, podendo fazer uso de qualquer letra ou associar o som à letra convencional usando vogais ou consoantes da sílaba em questão.

Desta feita, a exigência mínima de grafias para que algo escrito possa ser lido gera conflitos na aplicação da hipótese silábica que a criança precisará solucionar. Monossílabos ou dissílabas seriam escritos com uma ou mais grafias, sendo que tal ocorrência não poderá ser aceita como significando algo. O forte realismo que caracteriza este momento da aprendizagem por parte da criança encontra aqui um grave obstáculo.



A criança vê-se forçada a reavaliar sua forma de analisar a palavra, abandonando a hipótese silábica.

No nível silábico-alfabético a criança ainda atua sobre a hipótese silábica. Ela começa a analisar a palavra em termos de sílabas e fonemas e descobre que as partes sonoras iguais são escritas com a mesma letra. Sua produção escrita apresenta "falta de letras", porque algumas grafias representam sílabas, outras, fonemas, coexistindo duas formas de corresponder sons e grafias.

No nível alfabético, a criança descobre a possibilidade de representar com cada grafia, um fonema da língua. Ela ainda terá que resolver problemas de ortografia das palavras e de separação entre orações, ou seja, aprender a segmentar a escrita.

FERREIRO (1992) aborda a questão dos pré-requisitos no contexto da perspectiva teórica construtivista, como sendo as noções, representações, conceitos, operações, relações, etc. sobre os quais são construídas novas concepções.

Os antecessores de futuras aquisições poderão ser elaborados na medida em que a criança puder, na escola, explorar ativamente objetos materiais portadores de escrita; ter acesso a leitura, em voz alta, dos diferentes textos presentes nesses portadores; poder escrever com diferentes propósitos onde o erro não é motivo de sanção; poder antecipar os conteúdos dos textos escritos; poder

utilizar a escrita funcionalmente; poder perguntar e obter resposta, entre outras coisas.

Os estudos de FERREIRO dimensionam a escrita como objeto social que, por sua vez, exige contextos sociais para sua aquisição.

As crianças não esperam que decidam ensiná-las para que comecem a pensar sobre o que é e como funciona a língua escrita. As oportunidades que a criança tem de participar de atos reais de leitura e escrita e de interagir com textos são propiciadoras da elaboração de conceitos sobre estes atos.

Deste modo, pode BARBOSA (1990) dizer, em "Alfabetização e leitura":

"... a criança não se transforma em um leitor de um dia para o outro, com a ajuda de um método: ela percorre um trajeto cujas bases são as concepções iniciais sobre o que é ler. E esse trajeto tem início a partir do momento em que as condições do meio lhe sejam favoráveis (...) crianças chegam à escola em uma etapa avançada dessa aprendizagem (...) tiveram oportunidades de viverem num meio letrado, onde as atividades de ler e escrever estavam inscritas no cotidiano familiar. Para outras crianças, o meio social não proporcionou esse suporte de base, essencial para a intervenção escolar (...), iniciam sua escolaridade com uma vivência diferente em

relação aos usos da escrita" (BARBOSA, 1990:141).

A aquisição da leitura e da escrita pela criança é um processo evolutivo que se inicia muito cedo e demanda tempo e esforço. Não é determinado pelo ensino formal, embora esteja sujeito às suas influências, pois transforma os estímulos recebidos do meio circundante e aplica-lhes seus esquemas assimiladores para interpretá-los. Com base em hipóteses próprias elaboradas pela criança, serão assimiladas as informações a ela oferecidas.

A escola e os adultos têm demonstrado muita dificuldade em considerar o saber lingüístico e os diferentes níveis de conceitualização em que se encontram as crianças. O valor social que elas atribuem à escrita relaciona-se ao tipo de interação que estabelecem com a língua escrita e com adultos leitores e escritores. Sendo assim, o ponto de partida para o ensino é o sujeito e o seu saber. A questão do método como ponto de partida absoluto passa a ser descartado.

Em 1990, DAVIS realizou uma **pesquisa procurando saber como ocorria a construção da escrita por crianças da zona rural do interior do Estado do Piauí.**

Para isto, utilizou os procedimentos utilizados por Emilia Ferreiro e colaboradores, ou seja, a avaliação dos níveis de construção do sistema alfabético de representação através da escrita de palavras e orações,

embora atuasse com duplas de crianças e com vocabulário próprio da região.

Suas conclusões apontaram que aquelas crianças levaram alguns anos para construir a hipótese alfabética, devido a fatores estruturais que impediram o contato com a escrita antes do ingresso na escola e, sobretudo, fatores internos à escola rural, notadamente pelas dificuldades da professora leiga que apresentava a língua escrita, em sala de aula, de forma ritualizada e vertical.

As trocas inadequadas dos alunos com a professora tornaram o processo construtivo moroso, porém não impediram a elaboração cognitiva dos alunos sobre a língua escrita.

REGO (1988), em pesquisa realizada no Recife, procurou esclarecer como uma interação social facilitadora pode favorecer a descoberta da língua escrita pela criança.

Pôde, a pesquisadora, com efeito, concluir que as interações mantidas pelas crianças com idade variando entre os 4 e os 7 anos com os adultos - com quem convivem - na exploração ativa da leitura e da escrita, favoreciam a descoberta de que a língua escrita varia conforme os contextos de uso. Essas crianças tornavam-se capazes de distinguir diferentes tipos de textos e de construir a noção de que a escrita representa a fala em unidades menores que a sílaba.



Por esta pesquisa foi possível também constatar entre aquelas mesmas crianças o nítido desenvolvimento da noção de que ler e escrever servem para diferentes propósitos; a formação de idéias sobre o que envolve o ato de ler e escrever e a manifestação da capacidade de produzirem narrativas escritas. Verificaram-se, também, progressos na reflexão metalingüística, favorecidos pela superação do realismo nominal.

Por essa pesquisa, foi possível concluir também, que o interesse da criança na língua escrita e as interações facilitadas pelos adultos pode promover a construção e a integração dos dois níveis do conhecimento requeridos na aquisição da leitura e escrita, quais sejam:

- a capacidade de utilizar a língua escrita enquanto instrumento de comunicação (função social da escrita) e a compreensão de como as unidades sonoras estão representadas na escrita.

Os pesquisadores, AMORIM (1986); BARBOSA (1990); CAGLIARI (1985-89); CARRAHER (1984); DURAN (1988); FERREIRO (1992); GOODMAN, Y. (1987), entre outros, são unâimes em afirmar que a criança em seu ambiente social e familiar, ao interagir com diferentes usos da escrita, elaboram conceitos e noções que variam conforme a qualidade e a quantidade daquelas interações que, por sua vez, não são ainda consideradas pela escola adequadamente.

"O conhecimento das funções sociais da escrita é 'natural' em crianças cujos pais são alfabetizados, mas não tem nada de 'natural' em outras, que não tiveram as mesmas oportunidades sociais de *interagir* com os diferentes tipos de objetos sociais que portam marcas escritas, que não tiveram oportunidade de participar de ações sociais (*Literacy events* em que outros indivíduos utilizam a língua escrita, lendo ou escrevendo com propósitos definidos" (FERREIRO, 19972:71).

Considerar os erros da criança na perspectiva proposta pelos estudos de FERREIRO e TEBEROSKY ao demonstrar os níveis evolutivos e as hipóteses que a criança elabora na busca de compreender como a fala está representada na escrita como sendo índices que evidenciam as etapas construtivas do processo de aquisição da leitura e escrita, assim como os usos que a criança faz da língua, significa admitir, entre outras coisas, que existe uma variação lingüística que não aponta para a existência de deficiências lingüísticas. "... *fala-se a língua da comunidade em que se vive*" (CAGLIARI, 1985: 57).

A escola, contudo, apresenta uma significativa dificuldade em lidar com as diferenças dialetais. A criança domina um dialeto em língua oral que mantém maior ou melhor proximidade do dialeto de prestígio.

Um dialeto é um modo diferente de falar, não é simplesmente um uso errado. Todo dialeto tem um conjunto de



regras gramaticais e vocabulário próprios. A variação lingüística é um fato que a escola entende como erro gramatical.

O entendimento de que o aluno falante de um dialeto diferente do padrão, transfere para a escrita sua experiência como usuário da língua escrita e sua percepção da fala, promoveria uma mudança no processo avaliativo do aluno. Certamente, tal mudança colaboraria para que se deixasse de atribuir os desvios encontrados face ao padrão lingüístico tão somente a supostas deficiências decorrentes do meio social e familiar do aluno.

"A escola deve respeitar os dialetos, entendê-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam comparando-as entre si; entre eles deve estar incluído o próprio dialeto de prestígio, em condições de igualdade lingüística (...) mostrar também que a sociedade atribui valores diferentes aos modos diferentes de falar a língua..."
(CAGLIARI, 1989:85).

A avaliação do aluno dar-se-ia em termos de acompanhamento e de intervenções planejadas, de modo que, os textos se tornassem relevantes para cada um dos alunos e a sala de aula, assim como as atividades fossem reorganizadas de forma a facilitar a interação entre os alunos e destes com o professor.



As recompensas, punições, classificações expressas por notas, conceitos, médias etc., não teriam lugar, já que a preocupação do professor deve ser a de saber onde os alunos estão, para saber suas necessidades e tomar decisões a fim de facilitar sua aprendizagem e seu progresso.

A organização do "fazer pedagógico", a partir da avaliação é fundamental para que se elabore um método de trabalho com a língua escrita, aqui entendido como caminho para a ação.

A questão da avaliação não pode restringir-se à sala de aula. Toda equipe escolar deve voltar-se para a verificação de até que ponto está alcançando os fins a que se propôs, para rever a proposta educacional e propor uma ação transformadora.

A forma de avaliar não é neutra, ela é definida à luz da teoria que orienta o ensino e pode contribuir para a manutenção ou transformação da ordem social que aí está.

A avaliação diagnóstica possibilita conhecer o estágio e a distância em que o aluno se encontra para atingir a meta proposta. Os registros são feitos sob a forma de parecer de desempenho, que analisam os avanços e os retrocessos do aluno visando novas aquisições. Devem ser empregados procedimentos diversificados, observando e registrando como os alunos realizam as tarefas em termos de dificuldades, conquistas, nas tarefas individuais e grupais.



O julgamento avaliativo, nesta perspectiva, exige a formulação de critérios a partir dos objetivos propostos, e coerentes com a concepção de escola e cidadão desejados e os valores apregoados pela educação escolhida. São um padrão de referência que orientam o professor sobre onde ir e como caminhar, pois permite saber como o aluno está em função dos critérios mais abrangentes, como também, dos mais específicos, que tal padrão assume.

Neste sentido, o erro não indica problemas de aprendizagem ou fracasso, mas a necessidade de considerá-lo como indicativo da urgência em melhorar o trabalho naquele ponto do processo. Por outro lado, o aluno precisa saber do professor o que causou o erro e ser orientado sobre como superá-lo.

O professor avalia qualitativamente, registra os resultados do desempenho do aluno e toma as melhores decisões para aperfeiçoá-lo, tendo em vista as metas que a cada passo pretende alcançar.

No decorrer do ano, o professor emite pareceres parciais e ao final do ano, um parecer conclusivo sobre a situação do aluno a partir dos parciais e toma decisão sobre a situação do aluno para o período seguinte.

Na opinião dos autores trabalhados, destacam-se como importantes, os momentos de auto-avaliação pelo aluno e a avaliação coletiva, nos quais caberá ao professor coordenar as conclusões atingidas (CAGLIARI, 1990; OLIVEIRA, 1990).



Na avaliação, deve-se sempre levar em conta que:

"... há uma visão deturpada do fenômeno lingüístico (...) criança falante de uma variedade de português que não a de prestígio precisa de mais tempo do que uma criança falante desse dialeto para poder ser avaliada segundo alguma tarefa realizada dentro dos padrões desse dialeto de prestígio" (CAGLIARI, 1989: 34,186).

"O ponto de partida de um aluno (a marca zero) não é igual a de outro, nem precisa ser. Nem mesmo o ponto de chegada precisa ser igual para todos..." (CAGLIARI, 1990:31).

Anteriormente, apresentamos como Emilia Ferreiro adotou a tese construtivista de Jean Piaget e estudou a evolução conceitual da criança, organizando-a em níveis que representam as explicações e conceitualizações singulares que as crianças elaboram ao procurar compreender a natureza, a função social e o funcionamento do sistema de escrita.

Ao abordar a questão dos pré-requisitos, FERREIRO adota uma perspectiva teórica construtivista, concebendo-os como antecessores de aquisições posteriores no processo de desenvolvimento sem, contudo, admitir que

estes sejam incorporados ao currículo escolar e ensinados como um conjunto de habilidades, destrezas ou conhecimentos prévios.

"Em uma perspectiva construtivista, os pré-requisitos não são habilidades ou destrezas que as crianças deve demonstrar possuir antes que lhe autorizem a participar do ensino formal (...) mas aquelas noções, representações, conceitos, operações, relações etc., que aparecem teoricamente fundamentados e empiricamente validadas como as condições iniciais sobre as quais - e dadas certas condições que se caracterizam teoricamente como processos de desequilíbrio - se constroem as novas concepções" FERREIRO, 1992:67).

Esta pesquisadora dimensiona a escrita como objeto social que, por sua vez, exige contextos sociais para sua aquisição. Significa que a criança precisa ter oportunidades de participar ativamente de atos reais de leitura e escrita e interagir com diferentes portadores de textos que contenham variados tipos deles.

A criança inicia seu conhecimento lingüístico antes de chegar à escola, através das interações com a língua escrita e com os adultos com os quais convive e traz consigo, para a escola, esse saber e o valor social que elaborou sobre a leitura e a escrita.

As interações sociais são apontadas por FERREIRO e outros pesquisadores como facilitadoras da descoberta da leitura e escrita pela criança.

A variação lingüística denota os usos diferenciados que as crianças fazem da língua. Respeitadas as variantes dialetais das quais as crianças são portadoras, deve-se adotar a perspectiva construtivista na correção das tarefas e das respostas por elas elaboradas.

D - Contribuições da psicolingüística para a concepção de leitor e do ato de ler e escrever

É interessante notar que a partir dos anos 70, a psicolingüística (GOODMAN, ROSEMBLAT, SMITH) propôs uma nova concepção de leitor e do ato de ler e escrever.

Nesta perspectiva, desde o início do processo de aquisição da leitura e escrita, a criança pode reconstruir o significado dos textos escritos.

Essa concepção, redimensiona a ênfase dada à produção de texto na aprendizagem da língua pelas propostas baseadas nos estudos de FERREIRO. Em seus estudos, FERREIRO, apesar de rejeitar a dissociação entre leitura e escrita, privilegia a produção de texto como via de acesso à construção do sistema de representação da escrita.

Todavia, o acesso à escrita exclusivamente através da produção escrita, pode solidificar a idéia de que para dominar a leitura, é preciso começar pelo domínio da escrita (BAJARD, 1972).

Formar o leitor é propiciar-lhe o acesso à construção do sistema de representação da escrita por meio da interpretação; por outro lado a leitura é, também, um dos objetivos da alfabetização. Para isso "... é preciso que na sala de aula apareçam o texto publicado, a literatura infanto-juvenil, o jornal, os cartazes, etc." (BAJARD, 1992:39). Com isso é possível propiciar o acesso à escrita não só pela produção de texto, mas também pela leitura, pela escrita, pelo "dizer".

Ao se considerar que no ensino da língua escrita não é possível dissociar o ensino da leitura e da escrita, por não se aceitar que seu objetivo seja o aprendizado de um código de transcrição, parece necessário admitir que a criança, para compreender o sistema de escrita vigente, realiza tanto atividades de interpretação como de produção.

No processo de aquisição da leitura e escrita, a consideração do componente semântico é imprescindível. As produções escritas da criança, estão carregadas de valor semântico, independente da escrita ser convencional ou não. Assim como, a significação ou sentido do "texto falado" está em seu conjunto; não são as formas gráficas isoladas, mas o texto escrito que é portador de sentido.

Sendo assim, mesmo não dominando ainda a mecânica da língua, a criança pode reconstituir o sentido do texto, visto que ela constrói estratégias para interagir com o material escrito. Com efeito, a escrita é portadora de sentido sem mediação do oral.

O incentivo à produção escrita precisa estar interligado à interação com textos, de modo que propicie a vivência de situações em que seja preciso construir o sentido dos mesmos. Se isso não ocorre, a criança

"... é privada de situações nas quais poderia realizar interpretações espontâneas e descobrir o funcionamento da escrita a partir da identificação dos índices gráficos pertencentes à língua escrita, tais como os que dizem respeito à linearidade do texto, ao recorte em palavras, aos significantes lexicais, às marcas do plural, ao emprego das maiúsculas, à disposição do título e dos parágrafos, à articulação entre texto e imagem, aos índices ortográficos, etc. Quando a criança não é estimulada a construir o sentido a partir do significado visual desses textos, ela é privada de matéria textual e não pode induzir a partir da escrita as regras de funcionamento necessárias à construção de sua própria competência lingüística" (BAJARD, 1992:38)

Sem essa prática, a criança aborda a língua escrita em relação apenas a língua oral, por ela dominada. Se a ênfase for somente na produção de textos pela criança, é possível que a escrita esteja sendo compreendida como propiciadora dos pré-requisitos para a aquisição da leitura, já que o confronto com textos escritos é retardado.

Quando a criança produz textos, inicialmente, utilizando linhas retas, curvas e outros sinais, só ela conhece seu sentido. Em suas tentativas de escrita não copia, representa, segundo a idéia que faz, do que é a língua escrita. Sendo assim, é capaz de comunicar o sentido do que fez, ao "dizer" o que escreveu. Nesse momento, torna-se seu próprio tradutor, enquanto sua escrita segue formas não convencionais.

Na escola, as situações de ensino precisam voltar-se para a interpretação e produção de variados tipos de textos, pois cada um tem uma função. Envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de coerência, de argumentação, de organização das idéias e seleção das palavras, implicando a busca de um objetivo e a relação com um interlocutor.

O professor é o orientador de como o aluno poderá escrever cada tipo de texto, sabendo que, aplicará, nessas circunstâncias, seu saber lingüístico sobre a língua oral, pois é a partir dela que a criança representa a realidade e exprime sua subjetividade. Nestes termos, "...



o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e técnicas e assume o papel de orientador, de facilitador da aprendizagem" (BARBOSA, 1990:137).

No início das produções escritas, o professor que se preocupa demais com as convenções ortográficas, desvia a atenção do aluno do discurso lingüístico e do texto, desestimulando-o a produzir espontaneamente, por medo de errar.

"Os alunos, ao aprenderem a escrever produzindo textos espontâneos, aplicam nessa tarefa um trabalho de reflexão muito grande e se apegam a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português. Essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem previsível, mas que também não é aleatória. Esse conjunto de possibilidades de uso se circunscreve aos usos da língua e aos fatos da produção da fala" (CAGLIARI, 1989:137).

Portanto, o incentivo à espontaneidade da elaboração escrita permite que a criança revele e teste suas hipóteses sobre o que entende do funcionamento do sistema de escrita. Contudo, atividades que envolvam a produção de textos pela criança devem responder aos distintos usos da leitura e escrita na vida real,

recriando na escola situações autênticas. Esta produção deve cumprir as funções próprias da língua escrita: a comunicação, em suas variadas expressões.

Deste modo, são ativadas a competência e a capacidade lingüística e criativa da criança. A presença da função comunicativa permite a previsibilidade ao ato de ler: a constituição do significado. Estas são condições necessárias desde o início do processo de ensino, para que a criança invente diferentes estratégias de leitura. O leitor precisa construir a flexibilidade no ato de ler, devido às diferentes situações de leitura que o cotidiano coloca através de diferentes gêneros de textos.

É na dinâmica da interação da criança com diferentes portadores de textos e com atos reais de leitura e escrita **que ela constrói as informações não-visuais**. São aquelas informações, disponíveis na estrutura cognitiva do leitor e que permitem antecipar o significado do texto, libertando-o da informação visual (aquelas impressas na página escrita).

São elaboradas, também, as **habilidades de verificação, antecipação e identificação**. Habilidades estas, indissociáveis que permitirão à criança evoluir em sua capacidade de atribuir significado a um texto escrito desde o início do processo de aquisição da leitura e escrita (BARBOSA, 1990).

Segundo a concepção do ato de ler e escrever e de leitor esboçada páginas atrás, a LITERATURA INFANTIL é

um instrumento que coloca a criança sistematicamente em interação com a leitura e as produções escritas.

Seus conteúdos, geralmente, são do interesse infantil, tem caráter lúdico e prazeroso. Através deles, a criança interage com as características sintático-semânticas da língua escrita e com as relações entre a forma lingüística e a representação gráfica.

No entanto, o professor precisa saber que há uma diferença marcante entre ler e contar uma história. Ao ler literalmente algo escrito, a qualidade estética e as características da linguagem escrita são preservadas. As convenções lingüísticas, as diferenças entre a língua oral e a escrita podem ser percebidas pela criança. Por isso, é importante não descaracterizar a produção literária, sob a alegação que a criança não compreenderá a leitura, transformando o texto escrito em texto dito.

A diversidade de textos literários, em sala de aula, permite à criança agir sobre as características peculiares das variadas linguagens: crônicas, poesias, livros sem texto, narrativas, etc. e incorporar as diferentes formas de organização destes textos.

Um acervo adequado para a pré-escola, segundo CARVALHO (1990) deve atender a alguns critérios, os quais seriam:

a) qualidade dos textos em termos de linguagem bem cuidada, coesão interna, organicidade. Evitar obras

que enfatizem uma visão moralista, diretiva e inquestionável do mundo;

b) a diversidade, que significa diversidade de autores, ilustradores, temas e linguagens;

c) adequação das obras à faixa etária e ao nível de escolaridade, abrangendo o tratamento gráfico, a temática e a extensão das narrativas, no sentido de serem acessíveis às crianças que iniciam seu contato mais sistemático com materiais escritos, sem esquecer a qualidade das ilustrações, fundamentais nessa faixa etária.

A frequência com que se lê para a criança é fundamental e deve ser diária, bem como o seu acesso aos livros. A Biblioteca na escola e em sala de aula garante a frequência de textos e possibilita a potencialização da expressão infantil.

A produção escrita pode ser incentivada a partir das leituras ouvidas. Como já dissemos, as histórias são ricas situações para a criança explorar estratégias de construção do significado do texto.

"Para ler não é preciso que a criança conheça todas as palavras do texto. Deixá-la ler, levando-a a refletir sobre as estratégias de leitura e o conteúdo do texto, é fundamental. Se se resolvem todos os problemas de antemão, não se está ensinando a criança, mas exigindo

dela apenas o que já sabe" (CAGLIARI, 1989:170).

De acordo com as idéias de VYGOTSKY (1989) a pré-escola precisa responsabilizar-se pela aquisição da leitura e da escrita superando aquela concepção mecânica para propô-la como atividade cultural complexa. Portanto, a escrita deve ser relevante e ter significado para a vida da criança. Que elas possam operar sobre a escrita em situações de brinquedo, de modo que a criança transite da manifestação oral da língua à escrita naturalmente e de forma prazerosa. Não basta ensinar apenas as letras, a criança precisa aprender a linguagem escrita.

Segundo WELLS (1990), ser leitor, nestes termos, significa a conquista de uma prática social que lhe possibilite a interação com uma gama enorme de informações e conhecimentos; colocando-o em contato com a constante produção de conhecimentos pelo homem. Permite-lhe a conquista pessoal de novos saberes, estudos e o acompanhamento do avanço das conquistas sociais e tecnológicas. Coloca-o em condições de se apropriar do patrimônio elaborado pela humanidade, o que lhe confere "status" de partícipe deste patrimônio em construção, humanizando-o.

Com efeito, FERREIRO (1992) bem enfatiza a necessidade de se rever a concepção de alfabetização corrente, com vistas a distribuição mais democrática da

capacidade de "dizer por escrito" e de ler as produções escritas elaboradas pelos outros:

"É preciso denunciar muito claramente e tantas vezes quantas forem necessárias, até criar uma consciência pública de que não é possível alcançar os objetivos educativos colocados para o final do século XX se não se modificar rapidamente a própria concepção da alfabetização."

(FERREIRO, 1992:60).



CAPÍTULO 4

O TRABALHO EMPÍRICO-ANALÍTICO

A - Variáveis consideradas importantes

O trabalho empírico-analítico incidiu sobre dados relativos às idéias e concepções dos professores e coordenadores de núcleo da pré-escola municipal de Presidente Prudente, a respeito do processo de aquisição da leitura e da escrita na pré-escola. Foi realizado sob a forma de posicionamentos pessoais sobre o tema, como também, conhecendo as influências ocorridas sobre o modo como os sujeitos do estudo organizavam sua prática educacional, sob a forma de investigação (observação) em suas salas de aula.

Os dados sobre as idéias e concepções dos professores e coordenadores, foram coletados por meio de um questionário que oferecia várias possibilidades de posicionamento frente a trinta afirmativas que versavam sobre o processo de aquisição da leitura e escrita na pré-escola. As afirmativas referiram-se a duas maneiras distintas de conceber tal processo, sumariadas a seguir:



- a vertente que concebe a aquisição da leitura e escrita como o domínio da sua mecânica, ou seja, como decorrente da aquisição de habilidades como coordenação motora, discriminação visual, auditiva, etc. Sendo assim, primeiramente é enfatizada a automação da escrita para, posteriormente, preocupar-se com a interpretação do texto. A língua escrita é concebida como espelho da fala e dependente desta.

- a vertente que concebe a aquisição da leitura e escrita como um processo de compreensão e expressão de significados. São valorizadas a função social da escrita, as hipóteses que a criança elabora para compreender o que é ler e escrever, a compreensão do seu caráter simbólico e a aquisição dos mecanismos básicos do código escrito vinculados a um contexto de comunicação e aprendizagem, de modo que ela possa ler e escrever efetivamente. A linguagem escrita veicula significado, representa o objeto e tem autonomia com relação a língua falada.

Foram, também, coletados dados através de observações realizadas nas salas de aula dos professores que exerciam a docência. Havia professores que, neste período, estavam exercendo a função de coordenadores de núcleo. Os dados coletados relacionaram-se à prática educacional no ensino da leitura e da escrita.

3. **Coleta** - Entendemos que não há prática desvinculada de uma teoria. Em outras palavras, o conjunto de idéias que sustenta a prática docente - a ação - pode estar explícita ou não, consciente ou não. Se consciente, é possível revê-la, questioná-la e transformar a prática. Se inconsciente, as transformações são superficiais, permanecendo os mesmos fundamentos e pressupostos anteriores. Conseqüentemente, toda prática pedagógica traz subjacente uma visão do objeto de conhecimento - no caso, a leitura-escrita - e uma concepção de aprendizagem.

Complementarmente às observações realizadas em salas de aula, **recolhemos exemplares de atividades** que os professores cotidianamente propõem a seus alunos, assim como **algumas produções escritas das crianças**. Observamos os **planos de aula** disponíveis.

Coletamos, ainda, informações sobre o número de alunos matriculados e freqüentes por classe, idade média dos alunos por classe, formação profissional dos sujeitos, tempo de serviço na rede municipal de ensino e no grupo de sujeitos estudados, disponibilidade para execução de tarefas extra sala de aula e realização de outras atividades profissionais.



B. Coleta de dados

B1 - Sujeitos

Para a consecução dos objetivos do estudo contamos com a participação voluntária de 18 (dezoito) professores pré-escolares pertencentes aos quadros da rede municipal de ensino de Presidente Prudente. Professores que, obrigatoriamente, atenderam a exigência de pertencerem ao grupo do qual a pesquisadora fazia parte, sem terem se removido para outros grupos distintos existentes na mesma rede de ensino pré-escolar, não importando o ano em que tivessem iniciado suas atividades docentes. As exigências mencionadas anteriormente, eram fundamentais aos objetivos da pesquisa. Por isso, o grupo que se enquadrou nestas exigências contava, na época em que o estudo foi proposto, com 43 professores ingressantes entre o ano de 1984 e início de 1994.

Os coordenadores de núcleo que atuaram na orientação e capacitação dos professores pré-escolares, no período de 1986 a 1993 como integrantes das várias equipes pedagógicas atuantes na EMEI (Escola de Educação Infantil), também foram sujeitos deste estudo, fazendo parte do grupo anteriormente mencionado. Com efeito, os coordenadores de

núcleo são professoras com experiência mínima de três anos na rede municipal de ensino, eleitos pelos pares e nomeados para a função de orientação e capacitação do docente em serviço, por 2 anos. O núcleo ou setor é constituído, em geral, pela média de dez docentes, sendo que, cada um desses agrupamentos é orientado cotidianamente por um coordenador. Os coordenadores de núcleo são integrantes, juntamente com o Pedagogo, das equipes pedagógicas pertencentes ao Departamento de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente.

Durante os anos de 1984 e 1985 inexistiram equipes pedagógicas com o caráter de orientação e capacitação do professor em serviço que caracterizaram as posteriores. A partir de 1987, de acordo com o Estatuto do Magistério Público Municipal, os coordenadores de núcleo passaram a ser professores eleitos por seus pares a fim de exercerem a função pelo período de 2 anos, voltando em seguida a exercer a docência em sala de aula.

Os sujeitos colaboradores ofereceram-se voluntariamente após tomarem conhecimento dos objetivos e dos procedimentos que adotaríamos no estudo.

Apresentamos a seguir um **quadro de todos os sujeitos categorizados como professores**. O objetivo é dar a conhecer a **configuração** que o grupo assumiu. Faremos as menções necessárias que destacarão os professores que



prestaram colaboração na condição de coordenador de núcleo.

Os dados sumariados a seguir são relativos a 1993/94.

Total de professores amostrados	18
Professores - Coordenadores de núcleo	6
Ano de ingresso na rede	-19843 prof -19852 prof -19864 prof -19871 prof -19882 prof -19891 prof -19935 prof
Formação profissional	* todos possuem magistério - 2º grau * todos os docentes que possuem curso superior = área de educação, enfaticamente - pedagogia Possuem: -apenas magistério/2o grau 1 prof -superior cursando.....7 prof -superior incompleto.....2 prof -superior completo.....8 prof
Jornada de trabalho (profs. com sala)	-4 h/a diárias7 prof -6 h/a diárias4 prof dos quais - 2h/a são H.T.P)* -8 h/a diárias1 prof (com 2 salas) (*) H.T.P.Horário p/trab.pedagógico
Outra atividade profissional	-prof/1º grau - rede públ. estadual2 prof -prof/pré-esc - rede part...1 prof -prof/supletivo - rede mun..1 prof -Atividades não-docentes.... -
Jornada de trabalho - coord. núcleo	-todos 8 h/a diárias (setores com média de 10/11 docentes)
Grupamentos de alunos	-1 classe de Pré-I - (idade + 4 a) -1 classe de Pré-II - (idade + 5 a) -8 class. de Pré-III- (idade + 6 a) -1 classe de Pré-I-II-III - (idade + 4-5 e 6 a) -1 classe de Pré-I-II- (idade + 4-5 a)
Número médio de alunos matriculados por classe	30 alunos
Número médio de alunos freqüentes por classe	27 alunos
Período em que profs. atuaram como coordenadores de núcleo	-19862 prof -19871 prof (*) -1988/19891 prof -1990/19912 prof (*) -1992/19932 prof (*) -1994/19955 prof (*) há casos de profs. reeleitos para a função

QUADRO 1 - Configuração assumida pelo grupo dos sujeitos amostrados.

B2 - Procedimentos

O primeiro contato com os professores e coordenadores de núcleo deu-se ao utilizarmos o questionário que foi respondido individualmente, respeitando o tempo que cada sujeito necessitou para fazê-lo, pois tratava-se de assumir posições frente a trinta afirmações ou frases que exigiram reflexão pessoal para optar por uma das várias possibilidades de respostas existentes. As instruções para a utilização deste instrumento, pelos sujeitos, foram realizadas pela pesquisadora. Vale a pena dizer que as trinta afirmações ou frases foram redigidas tendo por princípio a veiculação de idéias e conceitos sobre a aquisição da leitura e escrita segundo concepções diferenciadas. Com efeito, de um número grande de frases, foram selecionadas as que pareciam mais inteligíveis e adequadas ao objetivo proposto pelo estudo.

Para tanto, aplicamos o questionário a seguir:

**POSIÇÕES QUE ASSUMO EM RELAÇÃO À ALFABETIZAÇÃO
NA PRÉ-ESCOLA**

Nas páginas que seguem estão arroladas 30 (trinta) afirmações que se referem à alfabetização na educação pré-escolar (4 a 6 anos) em alguns dos seus múltiplos aspectos. Indique o seu posicionamento em relação a cada uma das afirmações assinalando a quadrícula

correspondente, observando a seguinte convenção:

- A) Concordo plenamente com a colocação.
 B) Concordo, mas não totalmente, com a colocação.
 C) Discordo, mas não totalmente, com a colocação.
 D) Discordo totalmente da colocação.
 E) Não tenho elementos para me posicionar.

A B C D E

1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

A B C D E

16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					

1. "Há um momento ótimo de desenvolvimento do sistema funcional da linguagem, em relação aos requisitos exigidos pela aprendizagem da leitura e da escrita, que se constitui na

etapa evolutiva caracterizada de "prontidão" para a alfabetização".

2. "Não se pode separar o aprende-se a ler do aprende-se a produzir. Aprender a ler, produzindo textos, e se aprende a produzir textos, lendo".
3. "O processo de alfabetização de uma criança é constituído através do inter-relacionamento de dois fatores: a presença maior ou menor de sujeitos portadores de texto no contexto familiar e escolar e a participação maior ou menor da criança em atos de ler e escrever".
4. "Aquilo que é concebido pela escola como 'não saber' é consequência da concepção de aprendizagem da língua escrita presente em sua prática pedagógica, que por sua vez, baseia-se numa teoria do conhecimento, com uma determinada concepção de homem".
5. "Para alfabetizar com sucesso, parte-se do pressuposto de que é necessário que os alunos apresentem certas capacidades e habilidades específicas para ler e escrever, tais como: ser capaz de perceber a diferença entre palavras e letras, quanto à forma, direção, tamanho e posição, saber movimentar os olhos da esquerda para direita; usar adequadamente espaços em papel, folhas de caderno e em quadro-negro; expressar-se oralmente em pensamentos completos, pronunciando as palavras corretamente".
6. "Certamente que, para ler não é preciso que a criança conheça todas as palavras do

- texto. Deixá-la ler, levando-a a refletir sobre as estratégias de leitura e o conteúdo do texto, é fundamental".
7. "A escrita é um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, sendo que sua aprendizagem consiste fundamentalmente no conhecimento das letras e de que sons elas representam".
 8. "As características formais da escrita (linearidade, ordem convencional da esquerda para direita, forma das letras, diferença entre números e letras) não são as causas do fracasso escolar da grande maioria das crianças".
 9. "A decisão final - aprovado ou reprovado - deve basear-se, principalmente, no conhecimento ou não do valor sonoro convencional das letras".
 10. "O método de alfabetização será tanto mais eficaz, quanto mais perfeita seja sua capacidade de ensinar a correspondência som-letra".
 11. "Anteriormente à alfabetização propriamente dita, um período preparatório com atividades que dizem respeito a aspectos relacionados com a visão, audição, coordenação motora, orientação espacial, temporal, idéia de valor, aquisição de conhecimentos e a conduta social, preveniriam muitas das causas do mau aproveitamento escolar, cabendo à pré-escola essa tarefa".
 12. "A presença da literatura infantil na pré-escola representa um caminho privilegiado

- para a criança estabelecer relações mais sistemáticas com o mundo da escrita, contanto que a produção literária não seja descaracterizada enquanto objeto artístico e manifestação cultural".
13. "É tarefa da escola mostrar aos alunos, desde a alfabetização, as várias diferenças entre os textos orais e escritos".
14. "As crianças que fracassam são sempre as que não apresentam os pré-requisitos para a alfabetização, além de problemas de omissão e trocas de letras e de composição de palavras a partir de sílabas conhecidas e problemas de disciplina".
15. "Alfabetização é um processo de produção de leitura e escrita, onde a escrita veicula significado e representa o objeto".
16. "A evolução das hipóteses infantis em relação à escrita revela a aprendizagem como um processo construtivo no qual o sujeito hipotetiza a partir do que já sabe, compara suas hipóteses com a realidade e as reelabora a partir dessa experiência".
17. "A exposição das crianças à leitura e escrita em sala de aula é uma exigência, pois o ato de ler confere à leitura um sentido FUNCIONAL, só apreendido quando a criança o vivencia - para quê, por que o como ler".
18. "A avaliação deve constituir-se num acompanhamento da evolução conceitual da criança, fornecendo 'pistas' para reelaborar

a prática em sala e um 'feedback' do próprio trabalho".

19. "Uma das condições necessárias - talvez a mais importante - para que o professor possa assumir, com competência, seu papel de mediador entre a criança e o conhecimento que a ela caberá construir sobre leitura e escrita é a de que ele seja um leitor assíduo e apaixonado".

20. "O material básico de leitura, representando o conteúdo a ser trabalhado, deve ser retirado das cartilhas adotadas, constituindo-se de palavras-chave ordenadas com uma sequência de casos gráficos que representam as sílabas, traduzindo para os alunos a língua escrita com suas dificuldades".

21. "Para que a criança compreenda o sistema alfabético de escrita é suficiente mostrar-lhe que as palavras são formadas por letras (ou sílabas) e que com estas letras (ou sílabas) podem-se formar novas palavras".

22. "Aprender a ler é aprender a interrogar textos completos, desde o início da alfabetização".

23. "A escrita, sem dúvida, será sempre uma atividade tipicamente escolar".

24. "As crianças, seja qual for sua origem, chegam à 1ª série igualmente ignorantes sobre a língua escrita".

25. "A facilidade em linguagem oral constitui-se num pré-requisito básico para o sucesso em leitura, sendo que, este evento depende

ainda da capacidade de ouvir, observar e dirigir movimentos da esquerda para direita, bem como da coordenação muscular".

26. "Para a criança caminhar em seu processo de alfabetização, ela precisa pensar sobre a escrita e para isso precisa estar em contato com esta. Esse contato implica tanto o acesso a portadores de textos como a atos reais de leitura e de escrita".

27. "O sucesso na alfabetização depende, especificamente, de emprego de bons métodos de ensino".

28. "antes de saber ler e escrever no sentido convencional do termo, as crianças pré-escolares podem compartilhar e confrontar com outras crianças suas concepções acerca do sistema de escrita, através da interação com o objeto e entre os sujeitos".

29. "É indispensável que, desde o início da alfabetização, o professor trabalhe sistematicamente os princípios ortográficos, ou seja, a escrita cursiva e a manuscrita, as formas dos caracteres individuais como as maiúsculas e minúsculas da mesma letra, a direcionalidade, a pontuação e as letras convencionais de uma palavra".

30. "Os textos espontâneos produzidos pelas crianças são excelente pretexto para o professor corrigir ortografia, concordância, regência, caligrafia, etc."

As observações em sala de aula foram realizadas num total de dez dentre doze salas de aula que contavam com sujeitos da amostra na regência de classe. Dentre os dois professores não observados, um optou por não aceitar a presença da pesquisadora, fato que julgamos adequado respeitar e, outro, se removeu no início de 1994 para outro agrupamento de professores, fato que contradizia a exigência inicial de pertencerem ao grupo do qual fazíamos parte, desde o seu ingresso, sem terem se removido.

Para tanto, seguimos um roteiro que contemplava os seguintes pontos:

- 1) Professor/ Local / Período;
- 2) número de alunos matriculados / freqüentando;
- 3) Idade dos alunos / tipo de agrupamento (Pré-I, II, III, etc);
- 4) Tempo de serviço na rede municipal;
Tempo no agrupamento pesquisado;
- 5) Formação profissional;
- 6) Se exerce outra atividade profissional (qual?, local?);
- 7) Quanto ao espaço físico da sala de aula (formas de organização e materiais pedagógicos que favoreçam atividade da criança);

- 8) Havia planos de aula contemplando atividades de leitura e escrita. De que tipo eram e o que pretendiam ensinar. Como as crianças reagiam, o que produziam;
- 9) Se havia uma centralização em atividades de alfabetização. O que enfatizavam;
- 10) Se as propostas relacionadas à leitura e escrita estavam integradas às várias áreas do conhecimento. Se eram contextualizadas. Se tinham um 'para quê';
- 11) Se o professor respondia, e de que maneira respondia, às solicitações dos alunos sobre a leitura e escrita;
- 12) Se o professor fazia correções à fala e à produção escrita do aluno, e de que maneira fazia;
- 13) Se eram realizadas atividades de leitura (como, quando, para quê?);
- 14) Se a literatura infantil tinha lugar garantido na rotina escolar (como?). Se havia a presença da biblioteca e/ou livros infantis (diversidade, qualidade, quantidade);
- 15) O caderno pautado era utilizado para que finalidade? Onde mais o aluno escrevia?;
- 16) Se havia material pedagógico específico para o trabalho com a leitura e escrita (tipo/finalidade);
- 17) Como interagia com a classe durante a realização das atividades?;
- 18) Se havia uma estrutura organizada para o trabalho com a classe (individual, coletivo, grupal, diversificado, etc).



Essas observações foram realizadas, uma vez em cada sala de aula com a duração de um período, ou seja, 4 horas-aula. Conduzimos as observações sem interferir na dinâmica da sala de aula, nem nas propostas apresentadas pelo professor. As conversas aconteceram à medida que foram necessários esclarecimentos ou que as próprias crianças se interessavam em fazer perguntas.

A coleta de produções escritas das crianças foi feita de duas maneiras complementares. Inicialmente solicitamos aos professores que selecionassem o que tivessem entre cadernos e outros materiais que contivessem produções escritas das crianças. Ao mesmo tempo foram solicitados seus planos de aula. Posteriormente, durante o período de observação, coletamos produções escritas que complementaríamos as anteriores. Além das produções escritas das crianças reunimos réplicas de atividades que os professores propuseram à classe cotidianamente.

B3 - Tratamento dos dados

As trinta frases ou afirmativas que compunham o questionário foram analisadas a fim de retirar suas implicações. Em seguida, estas foram sendo agrupadas segundo o grau de identidade que mantinham entre si, num



processo progressivo de síntese, culminando no estabelecimento das vinte categorias que serviriam de base para a interpretação das respostas dos sujeitos ao questionário, conforme apresentamos a seguir. Ao processo de aquisição da leitura e da escrita na pré-escola subjaz:

Categoria 1 - "A crença na eficácia do método (ênfase no processo de ensino)";

Categoria 2 - "A literatura infantil como meio privilegiado para a criança estabelecer relações sistemáticas com a língua escrita";

Categoria 3 - "A diferenciação entre textos orais e escritos";

Categoria 4 - "O contexto histórico e social".

Categoria 5 - "O uso da cartilha ou de procedimentos análogos";

Categoria 6 - "A dependência da prontidão";

Categoria 7 - "A escrita como atividade estritamente escolar";

Categoria 8 - "O treino na técnica de codificar e decodificar a língua oral e escrita";

Categoria 9 - "A criança e o seu saber são pontos de partida para o trabalho escolar";

Categoria 10 - "A língua escrita como objeto sócio-cultural";

- Categoria 11 - "Ler, desde o início, é construir o significado dos textos";
- Categoria 12 - "A ênfase na linguagem oral (a língua escrita vista como espelho da fala)";
- Categoria 13 - "A língua escrita como uma das formas de comunicação e de representação da linguagem oral";
- Categoria 14 - "A aquisição da língua escrita como processo de construção do sistema de representação da linguagem oral";
- Categoria 15 - "Atividades e situações de ensino planejadas com significado para a criança";
- Categoria 16 - "O aluno é sujeito ativo do processo de aprendizagem";
- Categoria 17 - "O treino de habilidades percepto-motoras e/ou operatórias";
- Categoria 18 - "As ações e interações entre professor e alunos e entre os pares";
- Categoria 19 - "A avaliação como acompanhamento da evolução conceitual dos alunos e como interferências planejadas no processo ensino-aprendizagem";
- Categoria 20 - "A interação do aluno com diferentes portadores de texto e

com atos reais de leitura e de escrita".

Em seguida à definição destas categorias, pudémos perceber a possibilidade de agrupá-las segundo as idéias e conceitos que cada uma delas veiculava. Realizando a análise destas idéias e conceitos, ficou evidente a existência de correlação entre várias delas. Através do procedimento de aproximar as categorias que mais se correlacionavam entre si, construimos dois agrupamentos de categorias. Com efeito, ambos caracterizam, pelo conjunto de idéias e conceitos dos quais são depositários, as duas vertentes que concebem diferentemente a aquisição da leitura e escrita como expusemos anteriormente.

Os dois agrupamentos de categorias ficaram, então, assim constituídos:

O Grupo I, pelas categorias: 1, 5, 6, 7, 8, 12 e 17 e o Grupo II, pelas categorias: 2, 3, 4, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19 e 20, cujas significações foram descritas uma a uma anteriormente. O Grupo I, representaria a vertente que concebe a aquisição da leitura e escrita como a aprendizagem do mecanismo de transcrição de fonemas em grafemas (concepção que denominamos de mecânica) e o Grupo II representaria a vertente oposta a esta.

Posteriormente, tomando por base as vinte categorias, organizamos um quadro (Anexo 1) para proceder a interpretação das respostas dos sujeitos ao questionário. Dispusemos as categorias em colunas verticais e assinalamos para cada uma das trinta frases ou afirmações, com "X" (maiúsculo) as categorias que pareciam incidir mais diretamente no texto de cada frase ou afirmação e com "x" (minúsculo) as categorias que, embora pertinentes, pareciam implicadas secundariamente.

O posicionamento do professor diante da afirmação conferiria seu valor a ser multiplicado pelas variáveis, ou seja, valor "dois" para "X" e valor "um" para "x". O resultado final de cada um dos questionários refletiria o posicionamento do professor diante da concepção de ensino da leitura e escrita na pré-escola. E a comparação dos resultados das respostas ao questionário permitiria a distribuição dos tipos de posicionamentos existentes entre os professores.

Uma vez que todas as frases ou afirmações propostas supunham da parte de quem as respondesse a concordância, a discordância ou uma posição de neutralidade, conferimos às respostas que aceitassem a tese apresentada valor positivo (+); às respostas que se opunham à tese, valor negativo (-) e finalmente, à posição indiferente à tese, valor nulo (=0).

Admitimos, ainda, que tanto a concordância, quanto a discordância poderiam ser mais enfáticas ou menos enfáticas, mais total ou, então, parcialmente modalizada.

Estabelecemos, pois, cinco opções, a saber:

A = adesão total, com valor 2 positivo;

B = adesão parcial, com valor 1 positivo;

C = rejeição parcial, com valor 1 positivo;

D = rejeição total, com valor 2 negativo;

E = neutralidade, com valor 0, nulo

Aplicando-se estes valores às variáveis "X" e "x", sendo $X = 2$ e $x = 1$, obteve-se o seguinte quadro:

Opção A para uma variável X, $X = + 2 \cdot 2 = 4$

Opção A para uma variável x, $x = + 2 \cdot 1 = 2$

Opção B para uma variável X, $X = + 1 \cdot 2 = 2$

Opção B para uma variável x, $x = + 1 \cdot 1 = 1$

Opção C para uma variável X, $X = - 1 \cdot 2 = -2$

Opção C para uma variável x, $x = - 1 \cdot 1 = -1$

Opção D para uma variável X, $X = - 2 \cdot 2 = -4$

Opção D para uma variável x, $x = - 2 \cdot 1 = -2$

Opção E = 0

A interpretação das respostas dos sujeitos ao questionário foi possível com a utilização deste quadro. De

acordo com os valores atribuídos às frases ou afirmações distribuídas entre as opções de A a E, realizamos a **soma algébrica** dos valores encontrados, considerando os sinais positivo (+) e negativo (-). O resultado desta soma apontou quais, dentre as vinte categorias, cada um dos sujeitos aceitou (+) probabilisticamente e, quais, rejeitou (-) probabilisticamente.

B4 - Técnica Estatística

De acordo com o **Anexo 1**, estão listadas, por categorias (20) as possibilidades adquiridas (X e x) nas trinta frases ou afirmações do questionário aplicado em todos os sujeitos da pesquisa.

Dentro de cada uma das categorias temos várias maneiras de obtermos pontuações diferenciadas. Cada um dos sujeitos submetidos ao questionário possui uma única pontuação em cada categoria, sendo que cada sujeito é um caso particular com relação às posições que poderá assumir em cada uma delas. Cada uma das categorias gera 5^N (por exemplo, para a categoria "1" temos 5^{11} - 48.828.125) **combinações**, onde N é o número de afirmações das trinta preenchidas por categoria (vide TABELA X).



TABELA X

Categoria	Combinação	
1	5 ⁺⁺	48.828.125
2	5 ⁺	1.953.125
3	5 ^{uv}	9.765.625
4	5 ^{uv}	9.765.625
5	5 ⁺⁺	48.828.125
6	5 ^{uv}	1.220.703.125
7	5 ^{uv}	152.587.890.625
8	5 ^{uv}	30.517.578.125
9	5 ^{uv}	1.220.705.125
10	5 ^{uv}	1.220.705.125
11	5 ^{uv}	9.765.625
12	5 [*]	625
13	5 ⁺	1.953.125
14	5 ⁺⁺	244.140.625
15	5 ⁺⁺	244.140.625
16	5 ⁺⁺	244.140.625
17	5 ^{uv}	152.587.890.625
18	5 ⁺	1.953.125
19	5 [']	7.812.500
20	5 ^{uv}	9.765.625

Tomando por base as combinações elaboramos um programa de todas as combinações (20) possíveis para cada uma das vinte categorias e verificou-se que suas **estruturas** descrevem exatamente as características de **distribuição**

estatística normal, todas com média zero e variância desconhecida (aparentemente). Em seguida, retiramos uma amostra aleatória representativa ($n = 1000$) por categoria, através do sorteio aleatório simples, conseguindo assim uma estimativa para a variância.

Desse modo, para cada categoria foi possível, então, calcular as probabilidades adquiridas (P.A.) para cada sujeito dentro da categoria de interesse (vide Anexo 2).

O fato do sujeito ter feito um número de pontos que seja positivo (+) ou negativo (-), contudo, não altera o resultado do cálculo da probabilidade da distribuição (simetria), então, o cálculo da P.A. é estabelecido:

$$P [|C1| \leq np] = P [- np \leq C1 \leq np]$$

P = probabilidade calculada, onde

C1 = variável da categoria 1

np = número de pontos conseguidos, positivo (+).

Por exemplo, o sujeito "1", na categoria "19", obteve 14 pontos do total máximo de 32 pontos (pontuação máxima que um sujeito poderia obter nesta categoria) desta categoria, obtendo

$$P [|C19| \leq 14] = P [- 14 \leq C19 \leq 14] = 0,9981$$

retratando o percentual em probabilidade adquirida para esta categoria. O mesmo procedimento é utilizado para as

categorias individuais e nos dois grupos diferenciados de categorias (I e II) (vide TABELAS y e y').

TABELA y - Pontuação máxima por categoria

Cate- goria	Pontuação máxima	Probabilidade Adquirida
1	32	100
2	22	100
3	22	100
4	26	100
5	24	100
6	40	100
7	46	100
8	42	100
9	30	100
10	34	100
11	26	100
12	10	100
13	20	100
14	36	100
15	40	100
16	40	100
17	42	100
18	24	100
19	18	100
20	38	100

TABELA y' - Pontuação máxima por grupo de categorias

Grupo	Pont.máxima	Probabilidade Adquirida
I	236	100
II	376	100

* os sujeitos foram normalizados com a pontuação de 1 ao 18.

Vale a pena notar que da amostra aleatória verificada por categoria, a variância estimada foi utilizada para todos os sujeitos, tanto para as categorias, como na análise dos grupos I e II de categorias.

Deste modo, foram obtidos os seguintes resultados para cada um dos sujeitos da pesquisa (TABELA z) e para cada grupo de categorias (TABELA z'):

TABELA Z: RESULTADOS DOS POSICIONAMENTOS AO QUESTIONÁRIO POR SUJEITO

Positivo

S1			S2			S3		
CAT.	PTS	PA	CAT	PTS	PA	CAT	PTS	PA
19	14	99,81	15	36	99,97	18	22	99,98
16	28	99,59	19	16	99,96	4	23	99,96
15	25	98,80	18	20	99,92	15	29	99,75
18	15	98,76	2	18	99,89	11	19	99,65
3	13	98,19	3	18	99,89	3	16	99,64
9	17	97,66	13	16	99,86	2	16	99,64
20	20	96,49	16	32	99,86	10	24	99,53
14	18	95,46	9	24	99,86	9	21	99,49
2	11	95,45	20	30	99,84	20	26	99,47
11	13	95,45	14	28	99,81	14	23	98,99
10	16	94,02	4	18	99,44	16	25	98,80
13	7	83,85	11	18	99,44	13	12	98,36
4	8	78,16	10	22	99,04	19	8	92,46

Negativo

5	-19	99,85	5	-17	99,54	12	-6	98,36
8	-33	99,83	6	-26	99,49	6	-20	95,45
6	-29	99,63	1	-20	98,76	5	-11	93,32
17	-28	99,31	8	-26	98,67	8	-17	89,46
12	-5	95,45	12	-6	98,36	17	-16	87,25
7	-22	94,43	17	-21	95,46	1	-8	68,27
1	-9	73,94	7	-22	94,43	7	-11	66,12

S = Sujeito
 CAT = Categoria
 PTS = Pontos
 PA = Probabilidade Adquirida

* os sujeitos foram nomeados com a numeração de 1 ao 18.



TABELA Z: RESULTADOS DOS POSICIONAMENTOS AO QUESTIONÁRIO POR SUJEITO

Positivo

S4			S5			S6		
CAT	PTS	PA	CAT	PTS	PA	CAT	PTS	PA
16	40	100,0	2	21	99,99	14	36	100,0
15	40	100,0	15	35	99,96	19	18	100,0
14	36	100,0	20	33	99,95	18	24	100,0
20	38	100,0	11	22	99,93	15	40	100,0
18	24	100,0	18	20	99,92	16	40	100,0
3	22	99,99	3	18	99,89	20	38	100,0
19	17	99,99	16	28	99,59	2	22	99,99
2	22	99,99	10	19	97,46	13	20	99,99
9	29	99,99	9	16	96,71	3	22	99,99
11	26	99,99	4	13	95,45	9	30	99,99
10	32	99,98	12	4	89,04	10	34	99,99
4	24	99,98	14	14	88,02	11	26	99,99
13	18	99,97	13	5	68,27	4	26	99,99
			19	4	62,59			

Negativo

12	- 6	98,36	5	-19	99,85	1	-32	99,99
6	-19	94,26	8	-32	99,77	5	-24	99,99
5	-11	93,32	6	-29	99,63	8	-40	99,99
1	-10	78,87	7	-33	99,59	6	-36	99,97
7	- 9	56,61	17	-29	99,52	17	-36	99,94
8	- 7	49,50	1	-20	98,76	7	-38	99,48
17	- 5	36,61				12	- 6	98,36

S = Sujeito
CAT = Categoria
PTS = Pontos
PA = Probabilidade Adquirida

* os sujeitos foram nomeados com a numeração de 1 ao 18.

TABELA Z: RESULTADOS DOS POSICIONAMENTOS AO QUESTIONÁRIO POR SUJEITO

Positivo

S7			S8			S9		
CAT.	PTS	PA	CAT	PTS	PA	CAT	PTS	PA
13	18	99,97	18	22	99,98	19	9	95,45
19	14	99,81	15	35	99,96	13	8	89,04
4	20	99,79	3	19	99,94	9	8	71,39
10	23	99,32	20	32	99,93	18	6	68,27
14	24	99,31	2	18	99,89	14	8	62,59
16	21	99,44	4	21	99,88	10	7	58,98
2	11	95,45	9	23	99,78	16	7	51,61
20	18	94,20	14	25	98,55	15	6	45,15
18	11	93,33	13	14	99,49	3	3	41,46
3	10	93,10	19	26	99,13	20	4	32,63
15	16	89,04	19	11	98,55	11	2	24,17
11	9	83,38	10	20	98,14	4	1	12,23
			11	15	97,90			
			12	0	0			

Negativo

8	-37	99,96	1	-21	99,13	6	-22	97,22
5	-21	99,95	5	-14	98,04	8	-22	96,39
17	-35	99,92	7	-26	97,62	12	- 5	95,45
6	-33	99,90	8	-21	95,45	1	-15	93,92
7	-35	99,77	17	-14	81,76	5	-11	93,32
9	-20	99,23	6	-11	72,87	7	-20	91,80
12	- 6	98,36				17	-16	87,25
1	-18	97,56				2	- 2	28,39

S = Sujeito
CAT = Categoria
PTS = Pontos
PA = Probabilidade Adquirida

TABELA Z: RESULTADOS DOS POSICIONAMENTOS AO QUESTIONÁRIO POR SUJEITO

Positivo

S10			S11			S12		
CAT	PTS	PA	CAT	PTS	PA	CAT	PTS	PA
19	17	99,99	18	17	99,65	19	16	99,98
13	18	99,97	15	28	99,59	2	18	99,96
14	28	99,81	3	14	98,91	14	29	99,75
10	24	99,53	4	16	98,62	15	29	99,65
9	21	99,49	9	18	98,36	18	18	99,64
4	17	99,11	2	13	98,19	13	15	99,64
15	24	98,40	10	20	98,14	9	22	99,53
3	13	98,15	20	22	97,97	3	16	99,49
16	23	97,89	19	10	97,37	16	28	99,47
2	12	97,09	14	19	96,54	20	26	98,99
18	13	96,98	16	21	96,44	10	23	98,80
20	20	96,49	13	10	95,45	8	28	98,36
11	10	87,61	11	13	95,45	12	6	98,36
						4	15	97,90
						11	15	97,90
						17	21	95,46
						6	19	94,26
						7	18	88,25
						5	8	81,76
						1	8	68,27

Negativo

12	- 5	95,45	5	-17	99,54			
5	-11	93,32	7	-31	99,30			
8	-16	87,24	6	-25	98,76			
1	-12	86,64	8	-26	98,67			
6	-12	76,99	17	-24	97,80			
17	-10	65,91	1	-17	96,64			
7	- 9	56,61	12	- 4	89,04			

S = Sujeito
 CAT = Categoria
 PTS = Pontos
 PA = Probabilidade Adquirida

TABELA Z: RESULTADOS DOS POSICIONAMENTOS AO QUESTIONÁRIO POR SUJEITO

Positivo

S13			S14			S15		
CAT.	PTS	PA	CAT	PTS	PA	CAT	PTS	PA
19	18	100,0	13	19	99,99	19	16	99,96
13	18	99,97	19	14	99,81	13	17	99,93
14	32	99,96	4	20	99,79	14	27	99,89
4	20	99,79	10	24	99,53	15	30	99,89
9	23	99,78	9	21	99,49	16	31	99,81
10	25	99,67	5	16	99,23	9	23	99,78
3	15	99,36	15	25	98,80	10	26	99,78
16	26	99,13	2	13	98,19	18	18	99,73
2	14	98,91	16	22	97,24	4	19	99,65
20	24	98,89	3	12	97,09	3	18	99,36
15	23	97,89	20	20	96,49	2	18	99,36
11	14	96,87	14	18	95,46	11	17	99,11
18	9	86,64	18	10	90,45	20	24	98,89
12	0	-	11	9	83,38	12	0	-
8	0	-	12	0	-			

Negativo

7	-10	61,55	6	-28	99,49	6	-27	99,31
5	- 4	49,50	8	-24	97,77	8	-28	99,23
1	- 5	46,80	7	-24	96,31	5	-14	98,04
6	- 4	31,08	17	-21	95,46	17	-23	97,17
17	- 3	22,49	1	-10	78,87	7	-23	95,45
						1	-13	89,58

S = Sujeito
CAT = Categoria
PTS = Pontos
PA = Probabilidade Adquirida

TABELA Z: RESULTADOS DOS POSICIONAMENTOS AO QUESTIONÁRIO POR SUJEITO

Positivo

S16			S17			S18		
CAT	PTS	PA	CAT	PTS	PA	CAT	PTS	PA
13	16	99,86	19	17	99,99	2	20	99,97
19	12	99,31	13	17	99,93	3	20	99,97
14	19	96,54	14	30	99,92	20	34	99,97
10	16	94,02	16	30	99,89	15	36	99,97
9	13	91,71	9	24	99,86	16	36	99,97
4	11	90,94	15	32	99,86	19	16	99,96
18	10	90,45	20	28	99,82	11	23	99,96
16	14	83,85	3	17	99,80	9	26	99,95
15	13	80,64	10	26	99,78	14	29	99,87
20	8	60,03	18	17	99,65	10	27	99,85
11	5	55,82	4	19	99,65	13	15	99,73
			2	16	99,64	18	18	99,73
			11	17	99,11	4	19	99,65
			12	6	98,36	8	23	97,15
						17	22	96,40
						12	5	95,45
						7	22	94,43
						6	16	89,04
						1	10	78,87
						5	7	75,67

Negativo

1	-22	99,40	7	-16	83,59			
7	-27	98,11	5	- 7	75,67			
5	-13	96,97	17	-11	70,52			
8	-22	96,39	6	-10	68,27			
6	-14	83,85	8	- 9	60,86			
17	-14	81,76	1	- 1	9,95			
12	- 3	76,99						
2	- 6	72,47						
3	- 3	41,46						

S = Sujeito
 CAT = Categoria
 PTS = Pontos
 PA = Probabilidade Adquirida

TABELA Z': RESULTADOS DOS POSICIONAMENTOS AO QUESTIONÁRIO
POR GRUPOS DE CATEGORIAS

GRUPO I DE CATEGORIAS				
"S"	POSITIVO		NEGATIVO	
	PTS	PA	PTS	PA
6			212	99,97
7			185	99,83
5	4	5,41	162	99,40
1			145	98,60
11			144	98,54
2			138	98,07
15			128	97,00
16			115	94,87
9			111	94,01
12	108	93,28		
8			107	93,03
14	16	21,38	107	93,03
18	105	92,49		
3			89	86,87
10			75	79,64
4			67	74,39
17	6	8,1	54	64,00
13			26	34,06

S = Sujeitos

PTS = Pontos

PA = Probabilidade Adquirida

GRUPO II DE CATEGORIAS				
"S"	POSITIVO		NEGATIVO	
	PTS	PA	PTS	PA
6	376	99,99		
4	368	99,99		
18	319	99,93		
2	296	99,84		
17	290	99,80		
8	281	99,72		
15	278	99,69		
3	264	99,61		
12	270	99,59		
13	261	99,55		
5	248	99,17		
10	240	98,93		
14	227	98,43		
11	221	98,13		
1	205	97,08		
71	195	96,20	20	16,85
16	137	85,50	9	7,63
9	71	55,00	2	

S = Sujeitos

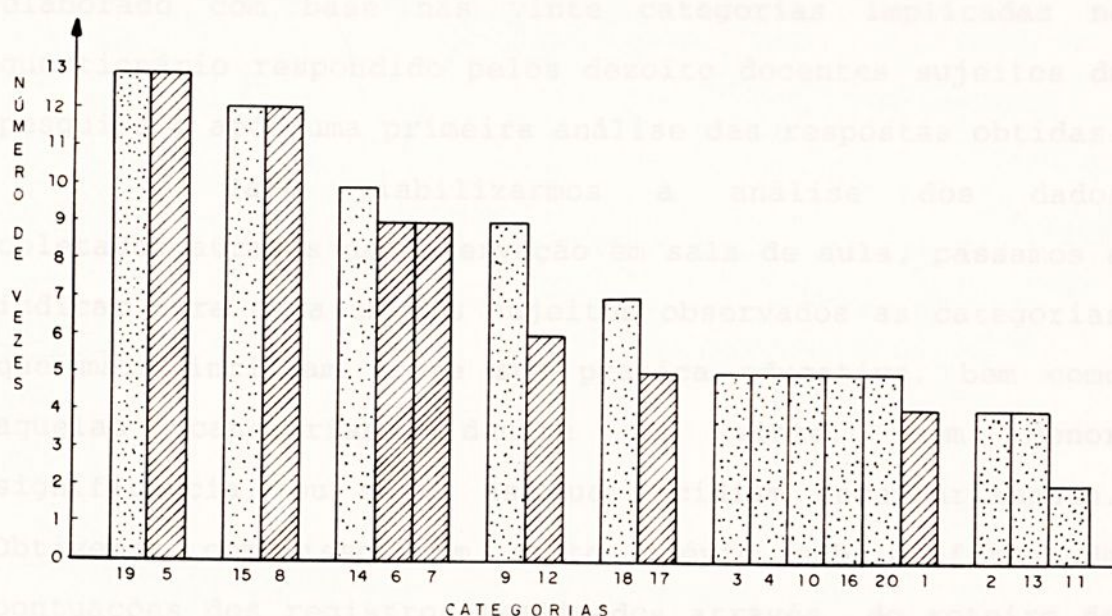
PTS = Pontos

PA = Probabilidade Adquirida

C - Os dados das observações realizadas em salas de aula

No seguinte gráfico pode-se, então, verificar a distribuição por grau de aceitação ou de rejeição das vinte categorias pesquisadas:

GRÁFICO DEMONSTRATIVO DA DISTRIBUIÇÃO POR GRAU DE ACEITAÇÃO OU DE REJEIÇÃO DAS VINTE CATEGORIAS PESQUISADAS.



LEGENDA



POSITIVO (+)-Categorias aceitas em maior porcentagem



NEGATIVO (-)-Categorias aceitas em maior porcentagem

C - OS DADOS DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS EM SALAS DE AULA

C1 - Tratamento dos dados da observação

Os dados da observação foram obtidos através da visita a todas as salas de aula do grupo de sujeitos pesquisados que, na ocasião, exerciam a docência, menos um sujeito que optou por não ceder o espaço de sua sala para este momento da pesquisa. Os dados foram coletados com o auxílio do roteiro de observação descrito anteriormente e elaborado com base nas vinte categorias implicadas no questionário respondido pelos dezoito docentes sujeitos da pesquisa e após uma primeira análise das respostas obtidas.

Para viabilizarmos a análise dos dados coletados através da observação em sala de aula, passamos a indicar para cada um dos sujeitos observados as categorias que mais incidiam sobre sua prática educativa, bem como aquelas categorias, dentre as vinte, com menor significância, ou seja, as que incidiam secundariamente. Obtivemos com isso, um texto prévio sob a forma de pontuações dos registros realizados através do roteiro de observação. Em seguida, passamos a organizar artesanalmente os dados de cada um dos sujeitos, pontuados anteriormente por categoria, de acordo com as vinte categorias segundo a maior ou menor incidência para proceder à análise mais criteriosa do texto obtido e do grupo de sujeitos.

Com um texto único onde os dados obtidos nas observações estavam classificados segundo as vinte categorias, pudemos proceder a análise da prática educacional dos professores sem perder o contexto das salas

de aula, como descreveremos a seguir. Com esta análise rigorosa, pudemos confrontar as idéias e concepções dos sujeitos estudados, ou seja, os seus posicionamentos com sua forma característica de organizar o processo de ensino da leitura e escrita e, sobretudo, chegar a algumas conclusões que, evidentemente, não são definitivas, pois consideramos que tanto os professores como a prática educativa estão em constante movimento.

C2 - O que a análise dos dados da observação em sala de aula demonstrou

Na maioria das salas de aula observadas, foi possível encontrar indicações de que na organização do ensino e na execução das propostas os sujeitos mesclam idéias oriundas das duas vertentes mencionadas páginas atrás, não estabelecendo qualquer nítida separação entre ambas.

Através da utilização das mesmas categorias que subsidiaram a interpretação das respostas ao questionário, foi possível chegar a algumas conclusões.

Nenhum dos professores estudados faz uso da cartilha; entretanto, vários deles se utilizam de procedimentos análogos a ela, como por exemplo, as "pesquisas" para a criança treinar o reconhecimento de letras de forma, isoladas e sem contexto significativo. A criança deve circular letras, recortar letras de jornais e/ou revistas e colá-las no caderno ou em folhas avulsas,

ou então, ligar letras, vogais ou numerais iguais entre si. São feitos ditados de numerais e palavras. É solicitado à criança que escreva palavras ou frases como saiba fazê-lo ou que faça cópias, tendo por base figuras carimbadas sobre o papel.

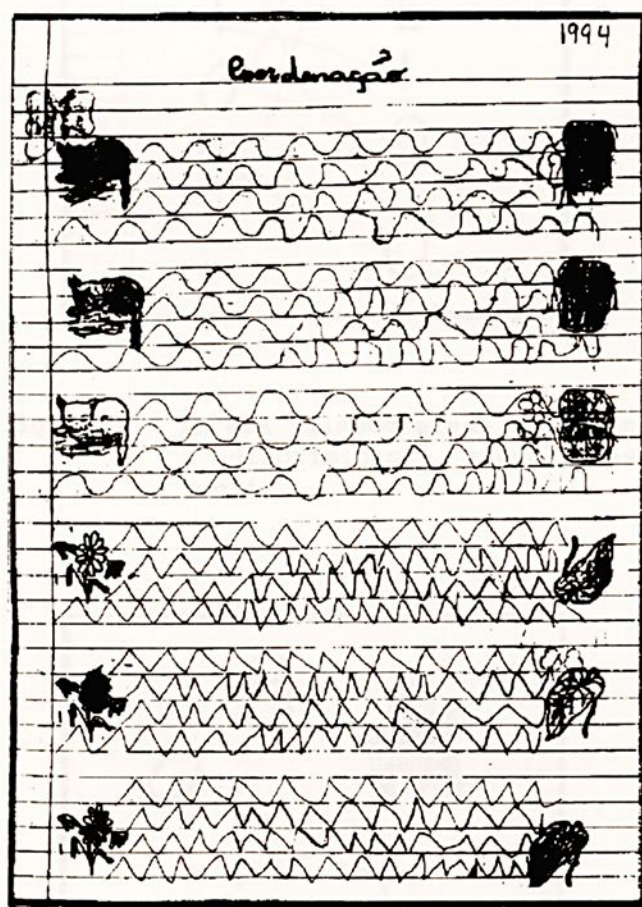


Figura 1 - Tarefa de coordenação motora no caderno pautado

Figura 2 - Atividade (filmografada) para o treino da percepção gráfica e reconhecimento visual das diferentes tipos de grafia das letras.

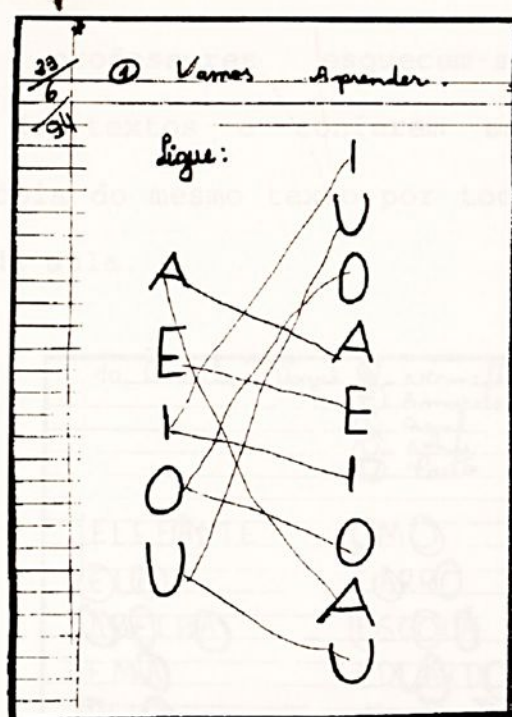


Figura 2 - Tarefa (mimeografada) visando a discriminação visual das vogais.

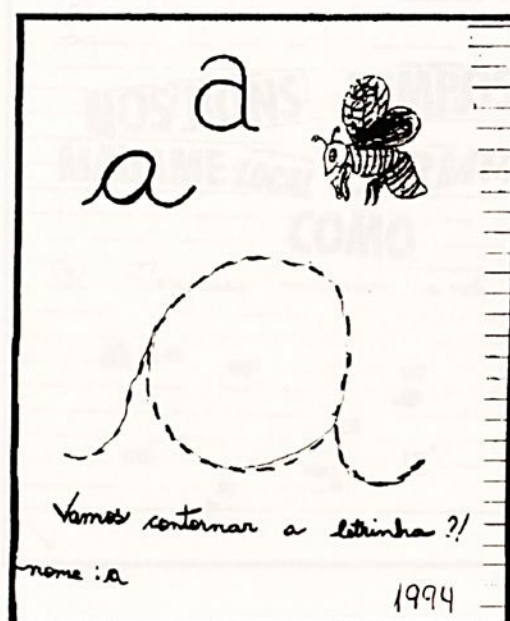


Figura 3 - Atividade (mimeografada) para o treino da perfeição gráfica e conhecimento visual dos diferentes tipos de grafia das letras.

Os professores esquecem-se da leitura/ interpretação de textos e conferem especial ênfase à atividade de cópia do mesmo texto por todos os alunos, num mesmo momento da aula.

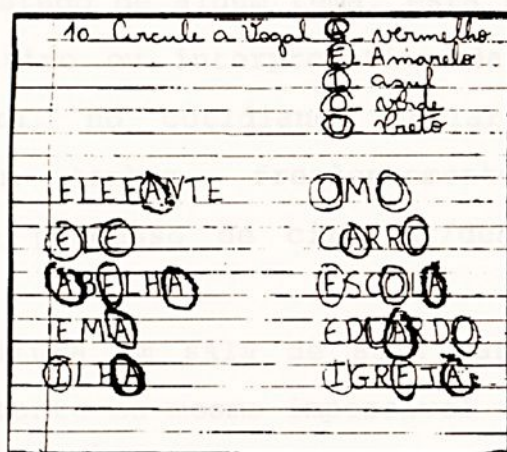


Figura 4 - Tarefa (caderno pautado) visando a discriminação visual das vogais.



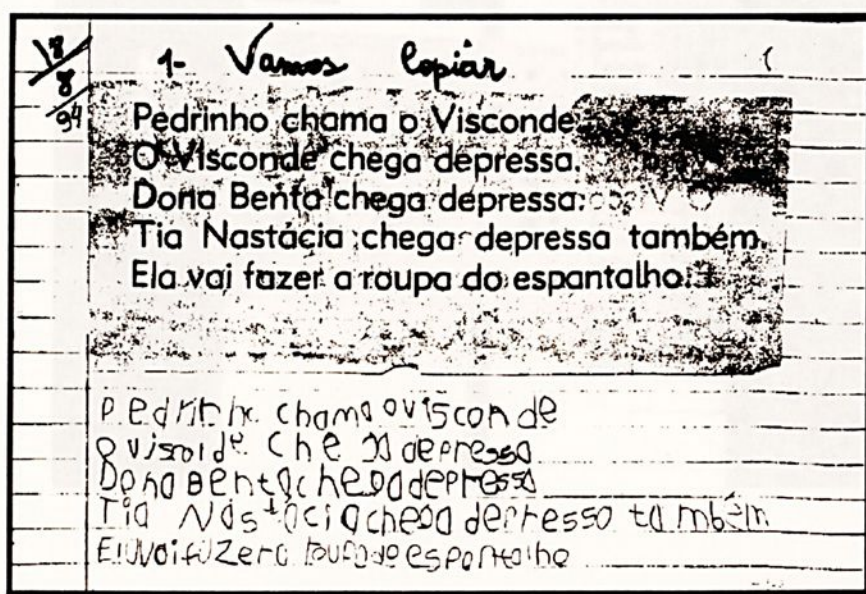
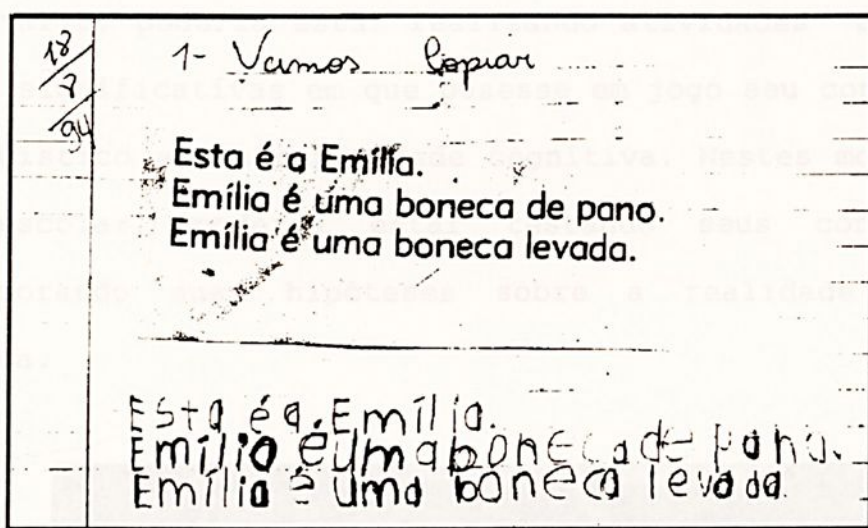
Figura 5 - Tarefa (caderno pautado) para o reconhecimento de palavras e numerais geralmente solicitada como "lição de casa".

O tempo que a criança pré-escolar passa em sala de aula tem sido, neste caso, quase integralmente utilizado em diferentes modalidades de atividades de cópia. Apesar destas cópias, em alguns casos, basearem-se em textos que a classe produziu em conjunto, com o auxílio da professora, no contexto de estudo de algum tema, está ausente qualquer caráter comunicativo ou interpretativo da realidade. Sua finalidade última, no cotidiano escolar, é que sejam copiados. Servem também, freqüentemente, para serem analisados, pelo processo de circular/destacar letras e palavras.

A leitura em sala de aula passa a ser vista como menos importante ou mesmo impossível de ser promovida neste nível de ensino. Possivelmente, a leitura será uma atividade a ser desenvolvida após o domínio da atividade de escrita, pela criança.

Quando a classe toda realiza cópias em seus cadernos, fica evidenciada a expectativa de homogeneização das aprendizagens através do procedimento de execução de tarefas comuns e simultâneas. Estas são, em geral, executadas, independentemente de como a criança é capaz de conceituar a língua escrita naquela etapa do processo. Parece ser prioritário, no ensino, que a criança tenha registrada em seu caderno, a tarefa proposta. Com efeito, essa atitude, muito comum nas classes das séries iniciais do 1º grau, confere uma falsa impressão de que as crianças estão escrevendo convencionalmente, segundo as normas ortográficas, quando, na verdade, estão desenhando letras e palavras e embotando sua capacidade lingüística, comunicativa e dialógica emergente.

A tal procedimento, parece estar subjacente o treino da perfeição gráfica, o domínio da grafia e a memorização da forma gráfica das letras e palavras para, depois, ocorrer a aprendizagem da leitura e escrita. Com efeito, a maioria das crianças copia com facilidade, no entanto, boa parte delas não sabe "o que" e "porque" copiou. Percebe-se, então, total ênfase conferida à escrita, através das atividades de cópia.



Figuras 6 e 7 - Cópia de fragmentos de textos recortados de cartilhas, pelo professor.

Além da cópia dos textos, ocorrem as cópias diárias do cabeçalho, da chamada, do registro das condições climáticas. Em alguns casos, após procedimentos significativos, que exigem a participação ativa dos alunos e a mobilização de seus conhecimentos, como por exemplo, os da exploração do calendário e do registro do número de meninos e meninas presentes e ausentes no dia. Durante um longo tempo, a criança ocupa-se fazendo cópias quando, ao contrário, poderia estar realizando atividades de escrita mais significativas em que pusesse em jogo seu conhecimento lingüístico e sua capacidade cognitiva. Nestes momentos, o pré-escolar, poderia estar testando seus conceitos e aprimorando suas hipóteses sobre a realidade por ele vivida.

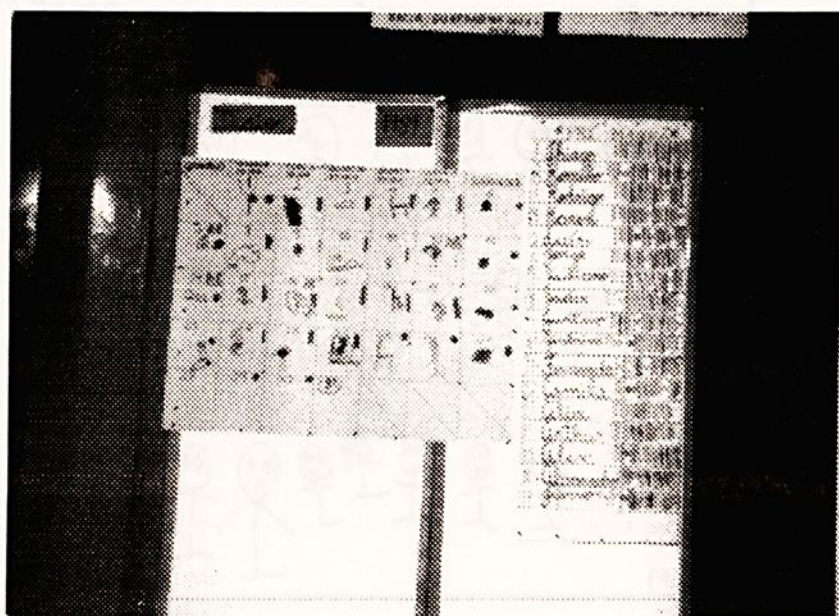


Figura 8 - Registro diário da frequência dos alunos e do calendário mensal.

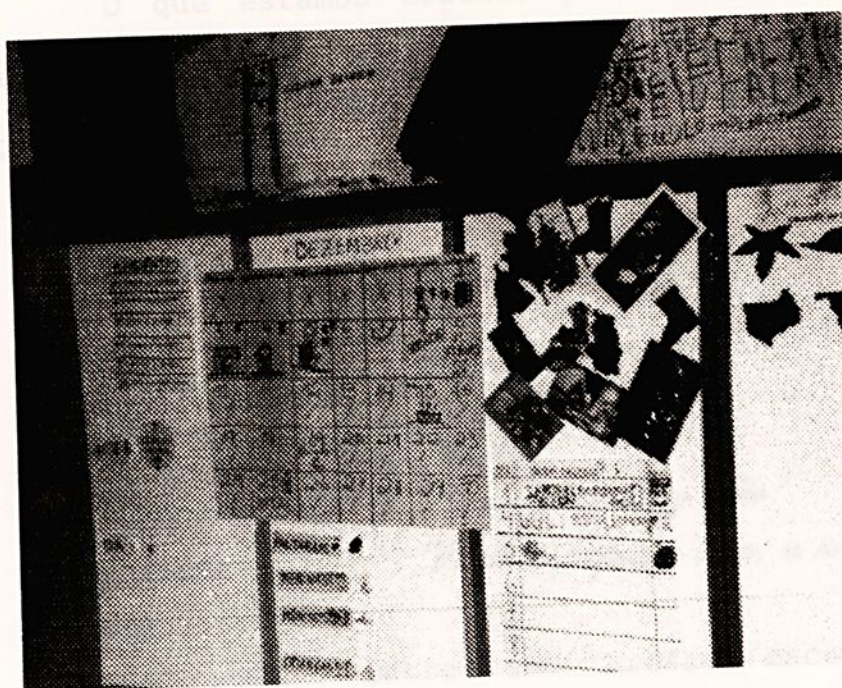


Figura 9 - Registro diário da frequência dos alunos e do calendário mensal.

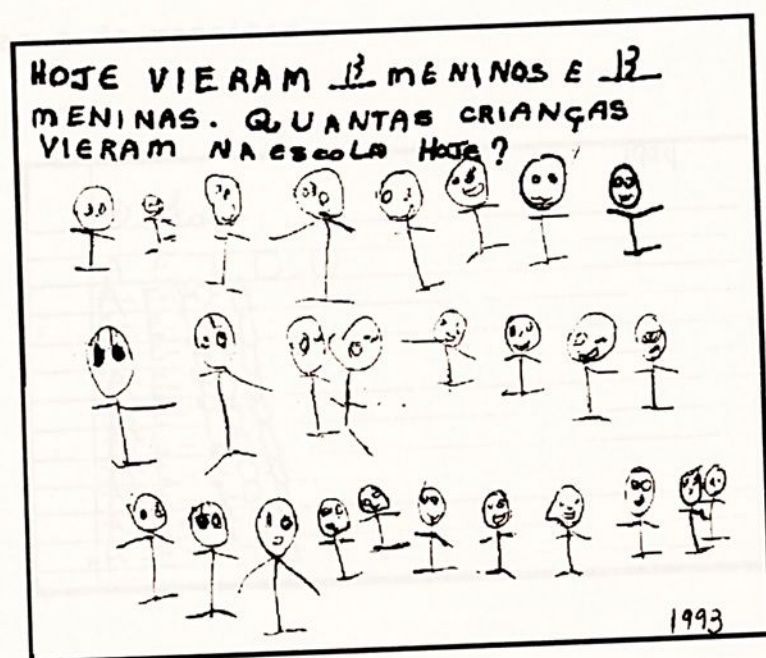


Figura 10 - Atividade de registro individual ou grupal da frequência diária. Nas classes onde ocorre, ela é proposta após as discussões coletivas.

O que estamos dizendo pode ser exemplificado pelo seguinte diálogo, realizado enquanto a classe copiava o cabeçalho da lousa:

Pesquisadora:- *"O que você está fazendo?"*

Criança :- *"A data..."*

Pesquisadora:- *"...e que data é hoje?"*

Criança :- *"não sei."*

Pesquisadora:- *"...e por que você faz então?"*

Criança :- *"Porque a professora briga, se eu não fizer."*

Há ainda, entre as tarefas escolares ou atividades pedagógicas propostas, a feitura de cópias de letras de músicas, do nome próprio e o dos colegas de classe por várias vezes, cópia do alfabeto, das vogais, de palavras e de receitas.

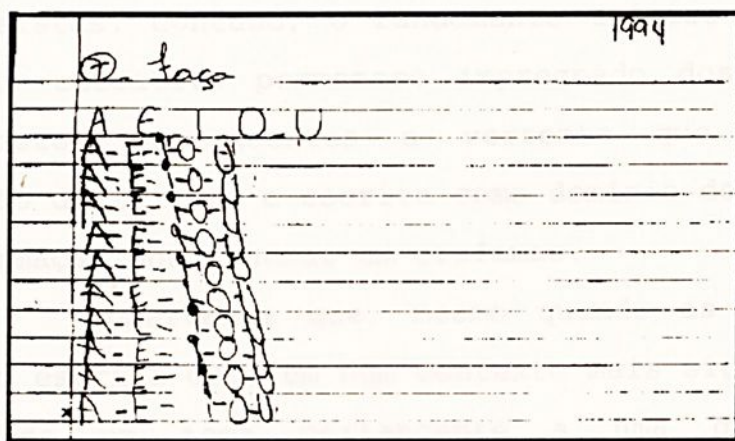


Figura 11 - Cópia das vogais. Lição organizada pelo professor, no caderno pautado.

Instalou-se entre os procedimentos de ensino utilizados por boa parte dos professores, a exigência e a supervalorização da cópia. Um relato se transforma em texto não para cumprir uma função comunicativa, mas com a função de memorização, de atenção e de exercício sensório-motor. Contudo, a qualidade expressiva, como discurso, não tem recebido a mesma ênfase.

Esse comportamento generalizado parece tendencioso no sentido do ensino assumir, pouco a pouco, na pré-escola, as características de atendimento servil às expectativas dos pais e do ensino vigente na escola de 1º grau, ou seja, o pré preparatório para o 1º grau.

Tais observações parecem demonstrar que as idéias e as concepções dos professores pré-escolares sobre o que é a leitura e escrita e sobre como organizar essa aprendizagem não são sólidas e claras. Na verdade, têm-se somente modificado certas estratégias, técnicas e procedimentos de ensino e adotado práticas aparentemente progressistas. Contudo, o fundamento teórico e prático de sua ação educativa permanece impregnado dos conceitos e pressupostos pertencentes a vertente que considera a aquisição da leitura e escrita como domínio do mecanismo de transformação dos fonemas em grafemas.

Observamos que, mesmo quando as propostas de produção escrita ocorrem num contexto mais significativo de estudo de um tema pertencente a uma das áreas de conhecimento, criando condições mais funcionais para a criança escrever, a tarefa não visa primordialmente buscar o cumprimento de sua função social, mas a função escolar. Só raramente o professor tem conseguido organizar propostas e a própria classe para a realização de algumas tarefas

tais como as de fazer listas do que precisarão para um "pic-nic", para a festa junina, para organizar um cantinho do faz-de-conta, entre outras, pesquisar temas de estudo, entrevistar pessoas, escrever informes sobre assuntos pesquisados, mandar e receber correspondência, colecionar receitas para fazer um livro para o dia das mães, escrever seu endereço e seu nome, escrever poesias, parlendas, adivinhações, trovinhas, crônicas, histórias etc, sem que a língua escrita perca a sua função dialógica/comunicativa. No geral, a atividade escrita torna-se tarefa escolar enfadonha ou lição de casa. A criança passa a executá-la somente por obrigação ou, então, deixa de realizá-la. Educacionalmente, este tipo de atividade de cópia não difere em nada da utilização, tão veementemente rejeitada, da cartilha e dos procedimentos a ela comuns.

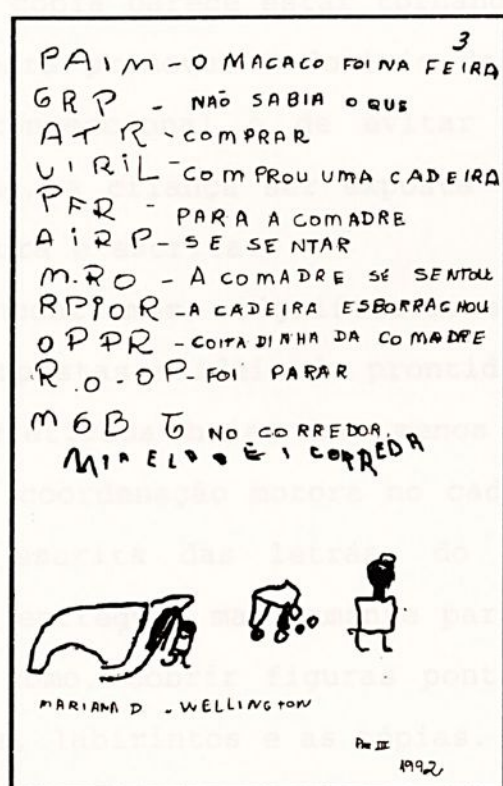


Figura 12 - PARLENDAS: Pertencente à coletânea de parlendas pesquisadas pela classe.

CRÔNICA

DE CORPO E ALMA
O JÚNIOR E O PINGUIM FOI TRO-
CADO NA MATERNIDADE.

ABIA QUERDISTROCAR AS CRIAN-
ÇAS E O CAIQUENÇO CONCORDA,
ATERE TAMBÉM NÃO.
O JÚNIOR QUER FICAR COM A MÃE
QUE CRIOU ELE, E O PINGUIM QUER
FICAR COM A TERE.

NAMINHA O PINIÃO ASSUMU
CRIANÇAS TEM RAZÃO.
CADA UM TEM QUE FICAR
COM A MÃE QUE CRIOU E
NÃO A QUE BOTOU NO MUNDO.

16 DE NOVEMBRO DE 1992

BRUNO BERNARDES TEIXEIRA

10 ANOS 6 ANOS.

Pág. 2 - III
1992
Ano 1

Figura 13 - CRÔNICA: Pertencente à coletânea de crônicas redigidas pela classe.

A cópia parece estar tornando-se uma técnica de ensino útil para promover o domínio da grafia, da escrita ortográfica convencional e de evitar o erro ortográfico para, só então, a criança ser exposta a situações ou atos reais de leitura e escrita.

Encontramos, significativamente, presente nas atividades propostas a idéia de prontidão para a leitura e escrita, concretizada hoje, bem menos pelos tradicionais exercícios de coordenação motora no caderno pautado, antes de propor a escrita das letras, do que pelos desenhos mimeografados entregues maciçamente para a classe executar tarefas tais como, cobrir figuras pontilhadas, recortar e montar figuras, labirintos e as cópias.

Com isso, podemos afirmar que o treino das habilidades percepto-motoras continuam sendo enfatizadas, hoje em dia, sob diferentes estratégias, recursos e

procedimentos com a camuflagem de propostas significativas e contextualizadas comprometidas com a atividade do aluno e seu conhecimento lingüístico.

Para ilustrar o que afirmamos, podemos citar a prática rotineira de solicitar que as crianças façam cópias de textos produzidos pelo grupo a partir do estudo de temas relacionados às áreas de conhecimento ou copiem o resultado das discussões acerca do calendário e da chamada diária, como citamos anteriormente. Ainda podemos citar, as figuras mimeografadas para recortarem e montarem novamente e, depois, escrever uma história que, geralmente, não escrevem por não ter contexto, não suscitar a narrativa e não ter uma finalidade comunicativa. O mesmo ocorre com os labirintos para ajudar o "bichinho" encontrar o caminho e as figuras pontilhadas para cobrir ou ligar os pontos.

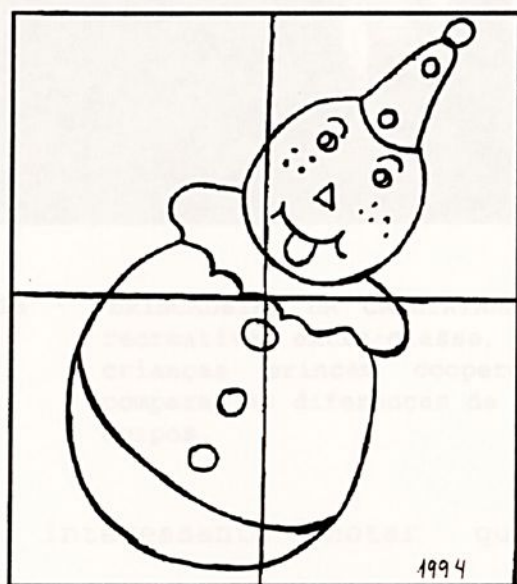


Figura 14 - Atividade (mimeografada) para que a criança pinte, recorte e componha a figura novamente e, em seguida, crie uma história.

Não há quaisquer problemas com as propostas de recortar e montar, achar o caminho etc. A crítica recai sobre a motivação artificial para provocar a produção escrita, e sobre a ênfase que este tipo de proposta confere ao treino das habilidades percepto-motoras. No entanto, não observamos ênfase igual em atividades recreativas e em jogos motores, como se poderia esperar na pré-escola.

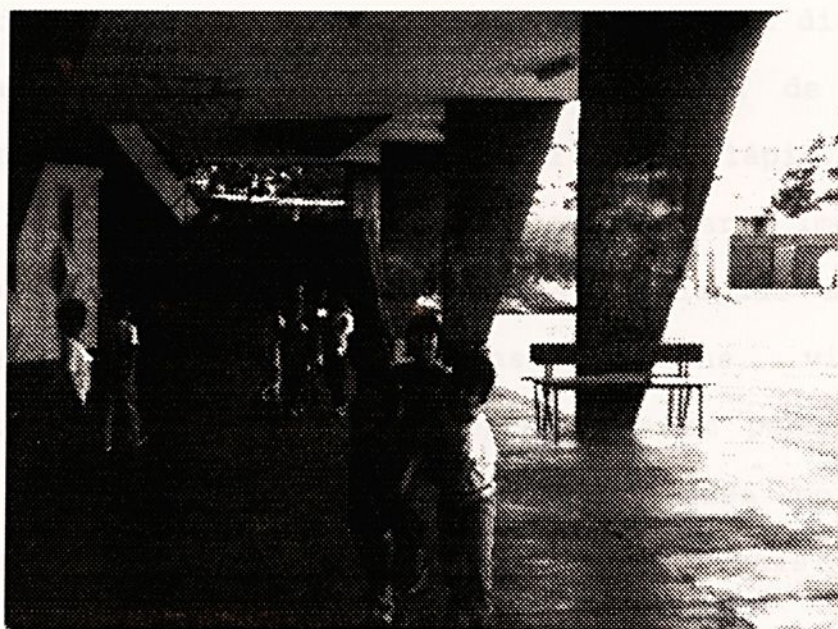


Figura 15 - "BRINCADEIRA DA CADEIRINHA". Atividade recreativa extra-classe, na qual as crianças brincam cooperativamente e comparam as diferenças de peso dos seus corpos.

É interessante notar que as atividades operatórias praticadas em anos anteriores (conhecimento lógico-matemático), na maioria das salas de aula, foram abolidas. Notadamente, ocupam seu lugar os cadernos

pautados e as folhas com tarefas, na maioria, do tipo descrito anteriormente.

As atividades relacionadas à função simbólica ou semiótica, não têm recebido a ênfase merecida e necessária na educação pré-escolar. Este fato evidencia-se ao observarmos a organização do espaço físico e as modalidades de tarefas e materiais existentes e disponíveis para as atividades dentro e fora da sala de aula. O material básico reduz-se ao papel e ao lápis. Somente alguns poucos professores parecem compreender a importância em propiciar diferentes e variadas modalidades de jogos, palavras cruzadas, brincadeiras e afins, visando a construção da capacidade de representar em pensamento as ações exercidas e de substituir uma coisa por outra, utilizando-se dos símbolos individuais ou grupais.

Figura 17 - Representação da história infantil "A Raposa e o Cordeiro" feita por uma criança de 4 anos, durante a aula de contação de histórias.



Figura 16 - Atividade com MASSINHA DE MODELAR. As crianças modelam figuras e falam sobre o que quiseram representar.



Figura 17 - Representação da história infantil "DONA BARATINHA". Ocasão em que todos os alunos participam representando o personagem escolhido.



Figura 18 - Atividade de PINTURA, realizada em pequenos grupos.

As atividades extra-classe têm acontecido como prêmio para a classe, quando realizam as tarefas rapidamente ou espontaneamente, a elas sendo dedicados os momentos de recreio, após as crianças comerem a merenda. Comumente, nelas não há finalidade educativa, pois raramente, são encontradas propostas organizadas intencionalmente para este momento do dia escolar.

As atividades entre iguais (grupais), que promovem a interação entre as crianças e destas com a língua escrita, são raras. A ênfase recai sobre as atividades individualizadas, porém, realizadas coletivamente, após as instruções do professor na roda

inicial ou antes das tarefas. Caracteriza-se, deste modo, a relação básica de massificação, já que ordens coletivas, impessoais são transmitidas para serem executadas por indivíduos que não se comunicam. Com efeito, o professor vem assumindo o papel de instrutor de tarefas e de inspetor de sua execução, tornando a relação com os alunos unilateral e incapaz de promover melhores níveis de rendimento e aproveitamento na aprendizagem escolar.

A atividade diversificada, existente antes, cedeu, na escola, lugar à tarefa indiferente às características pessoais e específicas da idade de quem as executa - a criança pré-escolar.



Figura 19 - Atividade de CLASSIFICAÇÃO e PRODUÇÃO ESCRITA, realizada em pequenos grupos no momento de atividade diversificada.

Figura 20 - Atividade imitativa, geralmente utilizada para que a criança adquira o nome da figura.

Há tarefas baseadas em lápis e papel, e o uso indiscriminado de atividades mimeografadas sem um contexto funcional e significativo. Elas são pautadas por distorções extremamente graves da função educativa a ser cumprida pela pré-escola. Na realidade, elas somente visam que a criança tenha algo para fazer, num processo contínuo e monótono de terminar e recomeçar outra folha de tarefa. Facilita-se ao professor a tarefa de "dar" atividades para serem cumpridas, tarefas que a criança já "aprendeu" executar sem questionar muito. Ao professor parece ficar algum tipo de sentimento de dever cumprido e à criança a idéia de que aprender a ler e escrever é algo penoso, cansativo e sem utilidade prática.

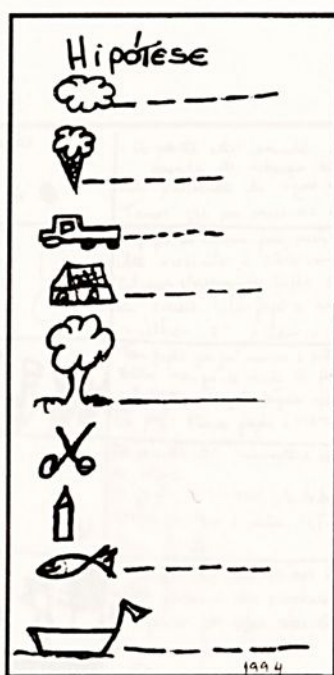


Figura 20 - Atividade (mimeografada) geralmente utilizada para que a criança escreva o nome da figura.

É importante destacar que apesar de raros, encontramos professores que compreendem ser o mimeógrafo mais um recurso útil para organizar propostas de atividades em que a criança pré-escolar tenha algo útil e interessante para resolver ou produzir por escrito, de forma individual e/ou com a ajuda de seus pares, através de tarefas grupais. Para exemplificar podemos destacar propostas tais como: 1) após terminada a observação, registro e o estudo, pela classe, da metamorfose da borboleta, o professor passa a coordenar a elaboração de um "informe" que, juntos, redigirão, corrigirão, ilustrarão. Em seguida, individual, grupal ou coletivamente, mimeografarão o texto para levá-lo para suas casas, para afixá-lo no mural da escola, para entregá-lo em outras classes de pré e discutir a respeito etc;

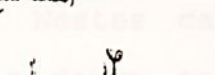
15/9 1ª observação (Amor. Indio I) 	Germinação - A partir do mundo das feijões e das sementes. Este mundo de desenhos da Terra. Este processo de água e de cuidados delas. Temos que por mais ou menos o tanto de água.
16/9 (Amor. Indio I) 2ª observação 	O feijão da Cilene ficou muito grande. As outras também estão crescendo e estão com brotos. Estamos observando feijão e milho. O caule do feijão enroladinho e do milho e o outro.
17/9 3ª observação (Amor. Indio I) 	Tem feijão que já nasceu e outras estão nascendo. Então mais um pouco de feijão da Cilene está bem grande e outros que já estão mais.
18/9 (Amor. Indio I) 4ª observação 	As plantas estão crescendo e estão mais grandes e precisam de água. Os feijões da Cilene plantados na chácara estão crescendo porque já estão com a água. A Cilene já nasceu e os outros também.
19/9 (Amor. Indio I) 5ª observação 	As plantas estão maiores e outras estão nascendo. Então faltam elas crescerem porque o sol é forte e quente e precisa de água mais. Então, colocamos água, elas vão crescer. Então hoje, nascendo a 1ª vez de dentro do feijão e está saindo sua raiz e o feijão está quebrando ao meio. (1989)

Figura 21 - Registros diários das observações realizadas pela classe sobre A GERMINAÇÃO DE SEMENTES.



Figura 22 - Atividade grupal de REGISTRO e COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS da observação da germinação de sementes realizada anteriormente.

2) sugerir, para as crianças que já descobriram que os sons da fala estão representados na escrita (hipótese silábica/silábica-alfabética), resolver individualmente ou em duplas, "cruzadinhas" com dificuldades e problemas que o professor organiza conforme as conceitualizações, que estas crianças estarão vivenciando. Nestes casos, as crianças que trabalham em grupos/duplas devem estar em níveis conceituais próximos para possibilitar a troca de pontos de vista, de técnicas de resolução, de conhecimentos lingüísticos e favorecer a assimilação das novas informações que os companheiros têm a dar.

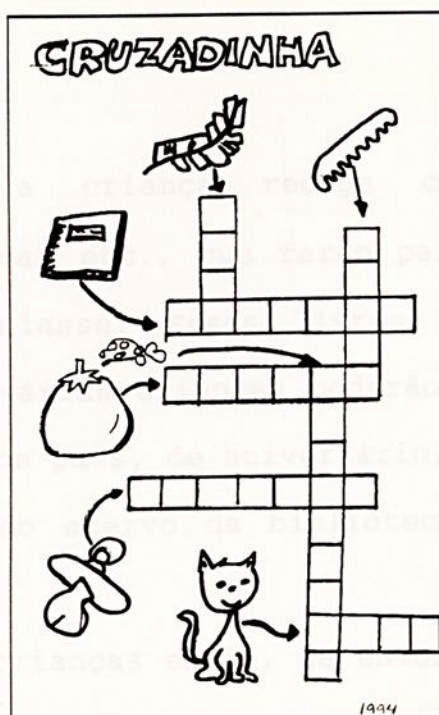


Figura 23 - CRUZADINHAS: Atividade (mimeografada) para ser resolvida individualmente, em duplas ou em pequenos grupos.

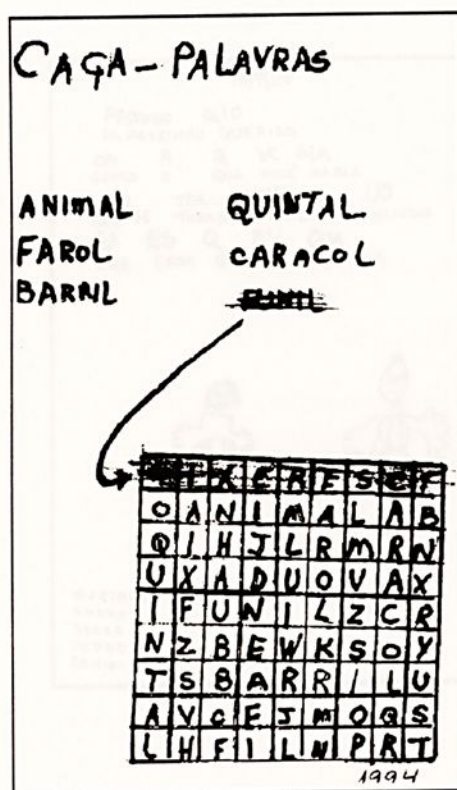


Figura 24 - CAÇA-PALAVRAS: Atividade (mimeografada) para ser resolvida individualmente, em duplas ou em pequenos grupos.

3) a criança redige crônicas, histórias, poesias, parlendas etc., que farão parte de uma coletânea de textos da classe. Esses livros formados por textos produzidos por várias crianças poderão ser presenteados no dia das mães, dos pais, de aniversário, vendidos e passarem a fazer parte do acervo da biblioteca da classe e/ou da escola.

As crianças então, se envolvem interessadamente para produzir algo por escrito que sabem, antemão, terá uma finalidade prática e real. Sentem-se animadas em aprender e respeitadas em sua capacidade cognitiva e lingüística.

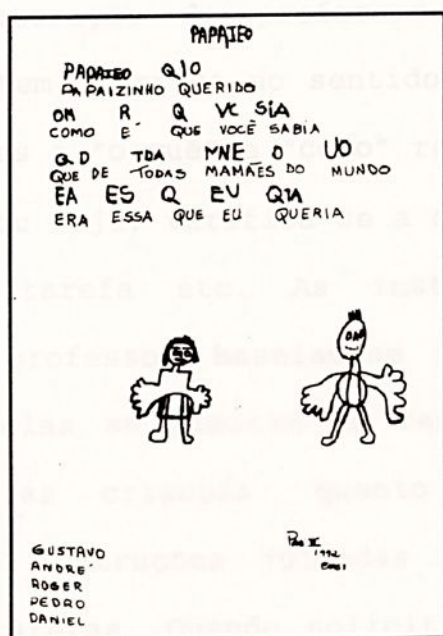


Figura 25 - POESIA: Pertencente à coletânea de poesias da classe.

9 DE NOVEMBRO DE 1992. *crônica*

DONALD O PRATOSO
CERTO DIA ESTAVA DONALD
CONVERSANDO COM A MARGARIDA
SOBRE SUA VALENTIA.

DIZIA QUE A SALVARIA DE
QUALQUER PERIGO.
HUGUINHO ZEZINHO E LUIZINHO ESTAVAM
OUVINDO E RESOLVERAM FAZER
UMA BRINCADEIRA.

VESTIRAM O TAPETE DE TIGRE QUE
ESTAVA NO CHÃO DA SALA E FORAM ASSUS-
TAR O DONALD.

QUANDO A MARGARIDA VIU O TIGRE
GRITOU. E QUANDO O DONALD VIU
EM VES DE SALVA-LA PULOU EM SI-
MA DE UMA ARVORE.

OS MENINOS TIRARAM O DISFARCE
E DE RAM RISADA DIZENDO: SÓ QUE-
RIAMOS QUE VOCE MOSTRASSE SUA
CORAGEM PARA A MARGARIDA.

VINÍCIUS

Pa. I. III
1992
Emi

Figura 26 - CRÔNICA: Pertencente à coletânea de crônicas redigidas pela classe.

A interação do professor com seus alunos, ordinariamente, tem ocorrido no sentido deste responder às dúvidas referentes a "o quê" e "como" realizar a tarefa por ele solicitada, ou seja, verifica se a criança copiou tudo, se terminou a tarefa etc. As instruções, pedidos e explicações do professor baseiam-se muito na interação verbal, já que elas se limitam às respostas, às dúvidas apresentadas pelas crianças, quanto à tarefa a ser realizada, ou a instruções julgadas necessárias para a consecução das tarefas. Quando solicitados pelas crianças que apresentam dúvidas ou interesses relativos ao uso e/ou funcionamento da língua escrita, pudemos perceber claramente a insegurança, o receio em responder e, em vários casos, o não saber o que fazer, deixando a criança à

mercê de seus próprios conhecimentos lingüísticos e de suas idéias atuais sobre como a fala está representada na língua escrita. Passam, então, a interrogar a criança sobre o que fez para, em seguida, emitir um juízo de valor sobre o que a criança produziu solitariamente.

Constata-se, todavia, a existência de um grupo minoritário de professores onde misturam-se aqueles com larga experiência e os iniciantes na docência que, geralmente, são tranquilos em sala de aula, que conseguem organizar a classe para as atividades e envolvê-la em torno de propostas interessantes, desafiadoras e que exigem a iniciativa e a mobilização dos conhecimentos que as crianças já possuem. Tais atividades são propostas com a finalidade da criança vê-las como significativas porque guardam uma certa função comunicativa, dialógica etc.

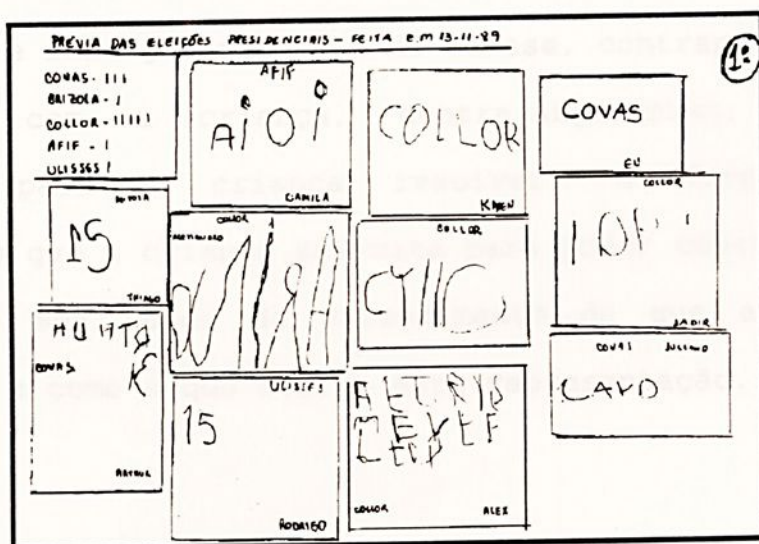


Figura 27 - Resultado da prévia realizada entre as crianças, antes das eleições de 1989 para Presidente da República.

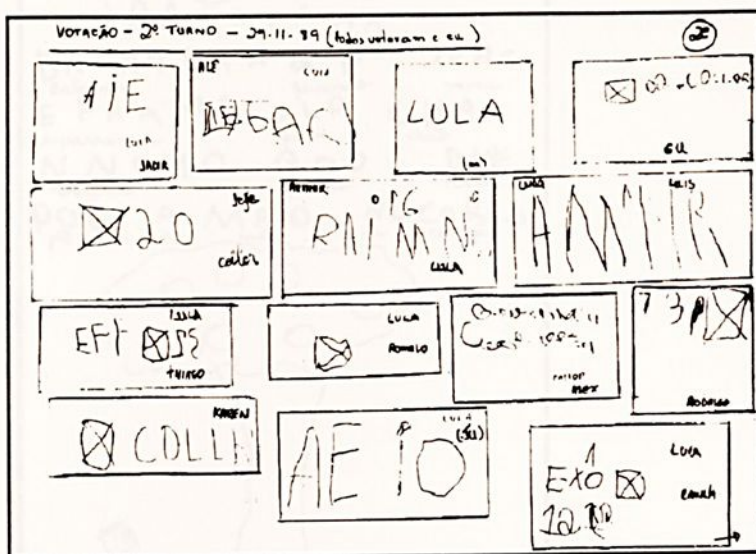


Figura 28 - Resultado da votação realizada no segundo turno das eleições presidenciais de 1989.

Os professores assumem então um papel dialogante e instigador diante da classe, contrapõem pontos de vista com a criança, contra-argumentam, colocam problemas para a criança resolver; e fornecem as informações que a criança solicita para poder continuar sua tarefa, em sua busca de entendimento do que a escrita representa e como é que ocorre esta representação.

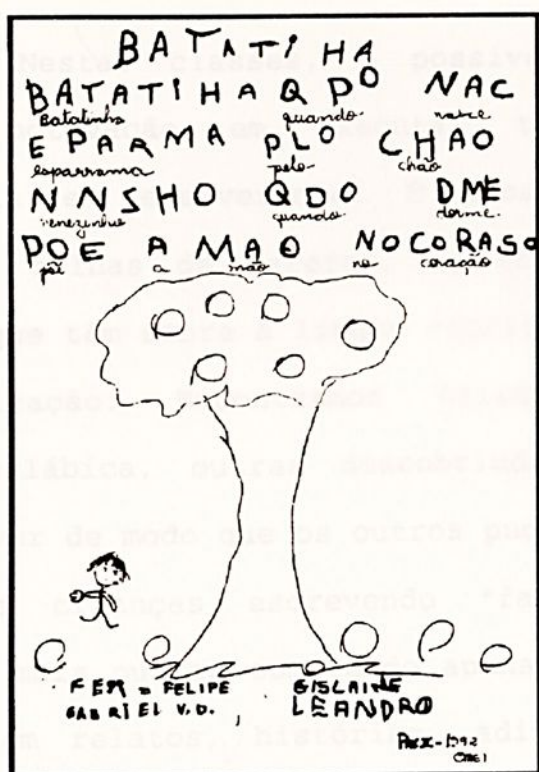


Figura 29 - POESIA: Pertencente à coletânea de poesias da classe.

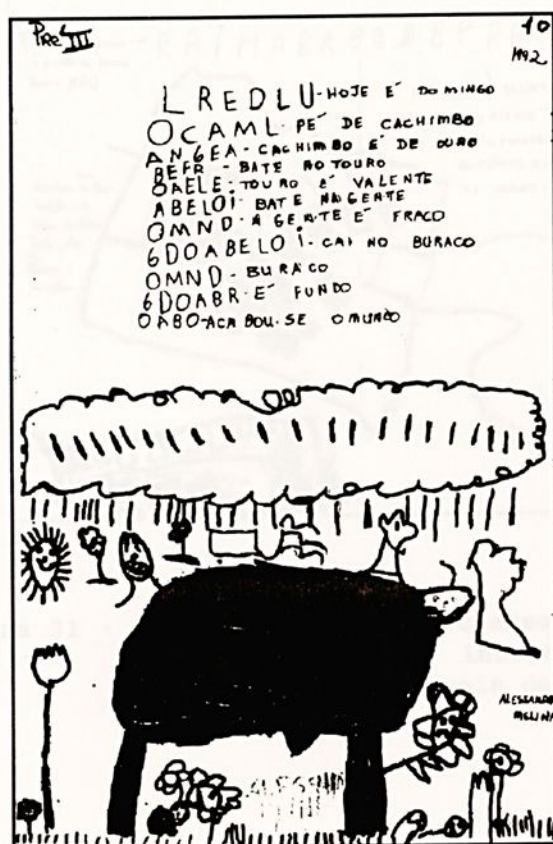


Figura 30 - PARLENDAS: Pertencente à coletânea de parlendadas pesquisadas pela classe.

Nestas classes, é possível perceber prazer, ânimo e motivação em executar tarefas que exigem persistência e perseverança. É possível observar, nos cadernos e folhas de tarefas, as crianças superando as hipóteses que têm sobre a língua escrita e evoluindo em sua conceitualização. Encontramos crianças descobrindo a hipótese silábica, outras descobrindo sua insuficiência para escrever de modo que os outros pudessem ler. Deparamos com outras crianças escrevendo "faltando" partes das palavras e mais outras cometendo apenas erros ortográficos ao redigirem relatos, histórias, adivinhações, crônicas, parlendas, poesias, versos, bilhetes etc.

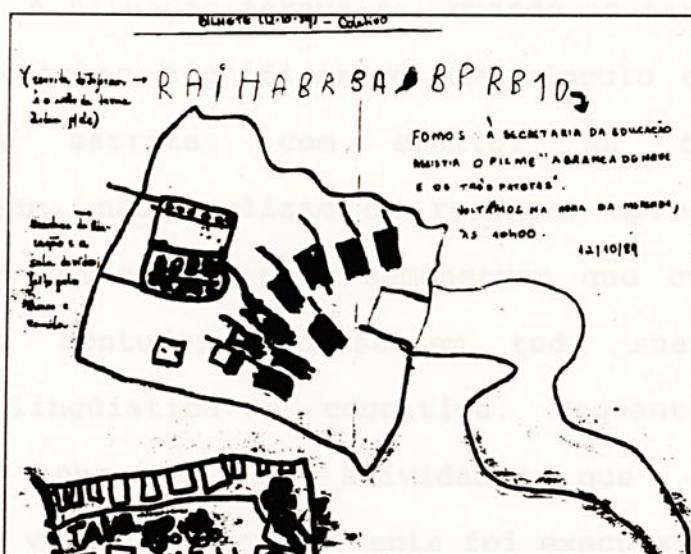


Figura 31 - BILHETE ditado pela classe e escrito por uma criança com o intuito de deixá-lo fixado na porta da sala de aula.

No entanto, a maioria dos professores não consegue implementar os limites necessários para que a

classe se organize executando as tarefas propostas. Os docentes não conseguem, deste modo, obter a combinação das regras de conduta e de organização que nortearão as atitudes individuais, grupais e coletivas viabilizando a consecução da tarefa proposta. Fica, então, indefinido o que deve ser realizado, de que formas poderão as crianças fazê-lo; o que farão ao terminar a tarefa e qual a finalidade e objetivo da tarefa. Sobrevêm dúvidas a respeito do material disponível para a atividade; do tempo igualmente disponível; do espaço físico do qual poderão as crianças disporem ou de quando e como poderão solicitar a ajuda do professor.

A situação agrava-se, quando as tarefas não têm qualquer contexto significativo nem vínculo com a função social da escrita. Com efeito, as crianças se desinteressam, não realizam ou realizam apressadamente o que lhes é solicitado para demonstrar que cumpriram seu dever, sem contudo, expressarem toda sua capacidade criativa, lingüística e cognitiva. Enquanto isto, os professores observam as atividades que estão sendo realizadas, verificam se realmente foi executada a proposta e "batalham", sem muito sucesso, para manterem o silêncio e as crianças em suas mesinhas.

Todo esse esforço resulta em confrontos, ameaças, chantagens e um grande desgaste emocional, físico e intelectual, tanto da parte das crianças como do professor. Este, por sua vez, apresenta-se cansado,



desanimado, com sua auto-estima rebaixada e descrente das possibilidades de encontrar formas mais significativas de ensinar.

Preocupa o fato que, mesmo aqueles docentes que interagem com mais propriedade com a classe, também têm caído no equívoco de super-valorizar a cópia, as ordens verbais, relegando as atividades simbólicas, recreativas etc., deixando-as cair no esquecimento. Predomina a ênfase no domínio da mecânica da língua, ou seja, na compreensão da estrutura da língua. Crê-se, então, que atividades de leitura/interpretação que objetivam construir o significado dos textos, não ocorrem enquanto a criança não souber decifrar o que está grafado.

A propósito, insistindo nestes procedimentos, as classes de pré-escola tendem a se transformar em classes de pré-alfabetização, num estilo aparentemente reformulado das propostas pedagógicas para a pré-escola, baseadas no conceito de Educação Compensatória.

Já se pode aqui concluir que ocorreu uma evolução na prática educativa dos professores se atentarmos para a introdução de muitos procedimentos novos, porém não podemos afirmar que os antigos foram totalmente superados. O cotidiano das salas de aula demonstrou isso.





Figura 32 - Tarefa de pesquisa de palavras começadas com uma determinada letra e cópia de frase.

É muito importante destacar que, em geral, os professores que, em sala de aula, conseguem organizar situações mais significativas e contextualizadas para as crianças são aqueles que planejam suas aulas com mais sistematicidade prevendo como pessoalmente procederão no ensino da leitura e da escrita.

Com efeito, desde as atividades de rotina, como o calendário, a chamada, o planejamento das atividades do dia, passando pelos jogos de mesa e recreativos, pelas histórias infantis, as datas comemorativas, até os temas de estudos retirados das várias áreas de conhecimento, em especial, a área de Ciências e de Estudos Sociais, são

assumidas pedagogicamente, pelos professores que programam as atividades com mais propriedade e rigor. Dentre estes professores, encontramos alguns que procuram integrar as áreas de conhecimento com a representação, a leitura e escrita, o pensamento lógico-matemático, o desenvolvimento motor etc.

No entanto, podemos verificar, ao analisar os planos de aulas desses professores que, apesar de mais rigorosos e comprometidos em organizar o processo de ensino do que o restante, tendem a ficar apenas na esfera da citação de procedimentos, estratégias, técnicas e recursos a serem adotados ou nomeiam a atividade a ser realizada, em vez de planejar (prever) as ações a serem atribuída ao professor e aos alunos na procura da apropriação do conhecimento em questão. A propósito, citaremos a seguir alguns exemplos destas ocorrências:

- "Chamada";
- "Calendário";
- "Música";
- "Ditado do nome dos colegas";
- "Carimbar para fazer hipóteses";
- "Escrever a letra da música na lousa e sugerir a cópia";
- "Produção de textos sobre alimentos";
- "Pintura com giz de cera e vela";
- "Fazer gelatina";
- "Brinquedos: quantificação, seriação, etc."

- "Jogo: palito";
- "Pinte seu nome";
- "Coleção de figuras azuis";
- "Trabalhar o folclore";
- "Recortar, montar e escrever uma história";
- "Recortar animais domésticos/selvagens";
- "Fazer massa de modelar e trabalhar conservação";
- "Fazer pesquisa sobre o bairro: desenho e escrita";

Ou então:

- "Ciências - objetivo: identificar e nomear as partes do corpo;
conteúdo: corpo humano - partes do corpo;
funções do corpo;
atividades: simular banho;
desenho no chão - pôr as partes do corpo;
- Língua Portuguesa - Escrever e desenhar o banho, etc."

Ou ainda:

- Mês de maio: roda/conversa/músicas/histórias/meios de transportes/poesia.

Com efeito, algumas dos professores, mencionados anteriormente adotaram uma sistemática de planejar aulas, por eles denominada "Ficha de trabalho". Nestes casos, apesar de não ser regra, encontramos planos de aulas em que suas ações são organizadas com maior definição do que a maioria que realiza uma listagem diária, apenas pontuando as tarefas que proporão como atividades aos alunos. A título de exemplo, destacaremos em seguida uma parte de um plano de aula para o trabalho com a metamorfose do casulo em borboleta, organizado na Ficha de Trabalho:



Área de conhecimento	Assunto ou tema	Noções Lógico-Matemáticas	Desenvolvimento das atividades	Formas de representação	Meios de organização da atividade	Avaliação
Ciências	Metamorfose do casulo em borboleta		Relevar todas as observações organizadas e lê-las para a classe.	Leitura	Coletiva	Observar os conhecimentos construídos por eles sobre a metamorfose.
		Relação causal.	Discutir com eles as predições realizadas e confrontar com o que ocorreu no processo de metamorfose.	Imagem mental		Ver tipo de perguntas que farão.
			Solicitar que dramatizem a metamorfose observada. Relembrar que havíamos combinado que, ao final das observações, organizaríamos juntos um texto único informando ou contando aos pais, às outras salas de aula, etc., sobre nossas observações e descobertas. Também, colocaríamos em nossa coletânea de estudos da classe.	Imitação		Ver como representarão o processo vivenciado.
			Propor que elaborem em duplas o que desejam contar.	Língua escrita e Língua oral.	Duplas	Observar os conflitos surgidos acerca da língua escrita e as trocas que fizerem durante a atividade em duplas, bem como as dificuldades surgidas.
			Discutir e orientar como organizar um texto desse tipo.			Guardar os textos para análise e registros posteriores.
			Em seguida, lerão para todos e organizaremos um texto único.			
			Cada dupla elaborará seu texto (colocar juntas crianças em núcleos conceituais próximos) como puder fazê-lo.			
			Enquanto fazem, observá-los para propor perguntas, responder outras ou sugerir formas de organização do texto.			

Ocorre freqüentemente de os temas de estudo nos quais os docentes procuram integrar o ensino da leitura e escrita, descaracterizar-se por basear-se exclusivamente nas conversas surgidas ou provocadas na roda social. Terminada a conversa, o professor apenas solicita à classe que registre o que foi conversado. Na maioria dos casos, o tema é um pretexto para que a criança execute várias tarefas sobre o assunto, tais como pintar, recortar ou escrever algo, não ocorrendo, porém, o estudo aprimorado do tema. Contraria-se, deste modo, o que se espera como trabalho de pesquisa e de estudo.

Existe um grupo pequeno, porém significativo, de professores que não planeja suas ações, e podemos afirmar que não vêem sentido em fazê-lo. Argumentam que "...têm tudo na cabeça". Em suas salas de aula, as atividades ocorrem por iniciativa das crianças ou de acordo com os materiais existentes em sala, em geral, lápis e papel. Os cadernos e as pastas com produção das crianças quando examinadas, mostram que, dificilmente, nestes casos, encontramos atividades pedagógicas que tiveram início e fim.

Contudo, a maioria dos professores planeja suas aulas. Neste planejamento, no entanto, varia-se a forma, o objetivo procurado e o entendimento da razão que justifica sua finalidade.

Percebe-se claramente que os professores que possuem planos melhor estruturados são possuidores de



conhecimentos teóricos e práticos mais elaborados sobre o processo de aquisição da língua escrita, segundo a vertente oposta à vertente mecânica. Desenvolvem também, ações mais organizadas, sistemáticas e intencionais com a classe. Possuem maior capacidade de envolver as crianças em tarefas que as colocam em situações mais adequadas de apropriação da leitura e escrita.

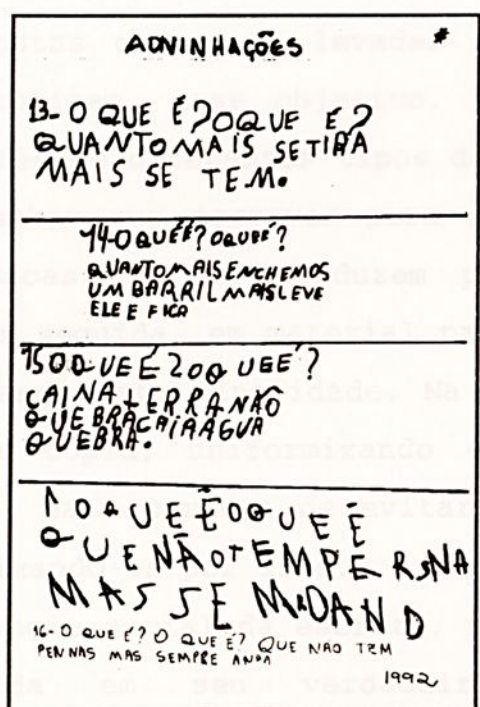


Figura 33 - ADIVINHAÇÕES: Pertencentes à coletânea de adivinhações pesquisadas pela classe.

Constatamos que a maioria reclama falta de tempo disponível em sua jornada de trabalho para planejar e avaliar o que executou. A jornada de trabalho dos professores pré-escolares até o início de 1994, não contava com a possibilidade de o professor optar por horas

remuneradas para, sem a presença dos alunos, desenvolver atividades didáticas. Sobre esse fato não temos dados para analisar a presença de planos mais elaborados devido ao tempo disponível para tais atividades ou de uma melhoria da própria prática pedagógica.

Observamos ainda um comportamento sintomático da maioria dos professores ao planejar propostas de atividades de leitura e escrita. É comum encontrar registrado: "...trabalhar a função social da escrita". Porém, as propostas comumente levadas a cabo em sala de aula, não concretizam, esse objetivo. Faltam para tanto, objetos portadores de diferentes tipos de textos, situações reais em que tenham que escrever para comunicar, dialogar com outras pessoas. O que produzem por escrito não é transformado, em seguida, em material para ser lido ou não é produzido visando esta finalidade. Na verdade, os textos são material de cópia, uniformizando essa prática entre todos os alunos, na esperança de evitar que cometam erros ortográficos, fixando-os por isso.

A função social da escrita, portanto, ainda não foi compreendida em seu verdadeiro significado e importância para o processo alfabetizador. Pudemos constatar uma confusão entre trabalhar a função social da escrita e ensinar a escrita convencional à criança. Ambas as coisas, em muitos casos, são compreendidas como análogas.

A atividade de leitura e interpretação ocorre quando se pergunta à criança o que ela fez (ao desenhar, escrever etc.) e a criança conta ao professor o que escreveu ou desenhou.

Há alguns casos, em que é costume, ao final do dia escolar, a criança ler para a classe o que escreveu ou ler um livro de história que mais gostou. Letras de músicas, receitas, textos são lidos para a criança saber o que eles contêm, ou após terem sido escritas na lousa ou no caderno. Às vezes, a leitura de textos informativos pelo professor precede a realização do estudo de um tema ou a execução de uma tarefa escrita.

Há alguns poucos casos, nos quais o professor propõe aos alunos para que procurem saber o que está escrito naquele texto, onde está escrito, como sabem esses dados. Estes docentes propiciam situações funcionais para as crianças questionarem o texto, levantarem hipóteses, anteciparem o seu conteúdo, o seu significado. Pode caber-lhes então, verificar suas hipóteses e identificar o que há realmente escrito no texto. As crianças devem também explorar o conteúdo do texto a partir do contexto, encontrar a familiaridade visual com palavras e frases existentes no texto lido. Os professores poderão, ainda, solicitar aos alunos que procurem por terceiros para construir o significado do texto. Podem sugerir que recorram ao dicionário como recurso facilitador da compreensão do sentido do texto.

A ausência desse tipo de comportamento frente a diferentes portadores de material escrito tem impedido, por parte dos alunos pré-escolares, a elaboração de estratégias flexíveis de leitura.

Observamos algumas atitudes de incentivo, por parte dos professores, para que crianças que já lêem os ajudem nas atividades de rotina, em atividades grupais e nas situações em que há textos que precisam ser lidos. Com

esses procedimentos, percebe-se alguma compreensão da importância de instigar os alunos a elaborarem estratégias de construção do significado dos textos. Esses professores entendem a leitura como ato de construção do sentido dos textos e não mera decifração dos sons grafados no papel. Entendem-na, também, como via para a aquisição da língua escrita. Porém, pela maneira como planejam estas situações e procedem em sala de aula, concluímos que falta-lhes conhecimento sobre esse conceito de leitura e de leitor.

Contudo, a leitura é uma das atividades menos executadas em sala de aula! O lugar privilegiado é reservado à produção escrita pela criança, espontânea ou não.

Os professores lêem muito pouco para a classe. Esta é uma atividade reservada para o caso de sobrar tempo depois do cumprimento das atividades de rotina. E nestes casos, as leituras são apressadas, sem critério de escolha e sem empolgação da parte de quem lê.

Um material adequado de leitura é encontrado somente na **minor**ia das classes. Entre todas as salas de aula observadas, **apenas uma delas** tinha uma **biblioteca** visivelmente organizada pela professora com a ajuda dos pais e dos alunos e à disposição dos alunos. Estes dela podiam se servir, retirando livros, gibis etc., inclusive, para ler em suas casas, devolvendo-os na data combinada.

Na maioria das classes observadas, o material de leitura encontrado é insatisfatório tanto em termos de qualidade quanto de variedade e quantidade. O local destinado ao mesmo é, geralmente, inadequado ao desenvolvimento do gosto pela leitura. Pretende-se justificar tal precariedade por três razões: a criança

ainda não "sabe" ler, não **sobra** tempo para tal atividade e não há investimento da Secretaria Municipal de Educação na compra de livros e similares.

Observamos que a maioria dos professores que reconhecem o valor de lerem para seus alunos, quando o fazem, procedem, em geral, explicando, perguntando e certificando-se de que a criança está realmente compreendendo o conteúdo da leitura, tornando-a, com isto, uma atividade cansativa e desinteressante para o ouvinte.

Percebemos que, comumente, o objetivo das leituras é, posteriormente, discutir a história ou o conteúdo do texto lido, para que a criança reproduza desenhando ou desenhando e escrevendo o que abstraiu. Às vezes, as leituras servem como organizadores prévios para dar início ao estudo de um tema ou aprofundar um conteúdo específico. Ler, também, pelo prazer que a leitura pode trazer ainda é uma prática muito rara. A leitura, nas salas de aula da pré-escola ainda não conquistou o "status" de fonte de informação, prazer e orientação.

Surpreendentemente, quando propõem que os alunos pesquisem sobre um assunto, os professores raramente procuram trazer textos que veiculam informações sobre o mesmo assunto para lerem em sala de aula. Jogos de leitura não são utilizados, sendo preocupante o fato de que, atividades envolvendo poesias, parlendas, adivinhações, versos, trovinhas, provérbios, crônicas, relatos e histórias em suas mais variadas modalidades ocorream raramente e de forma muito isolada. Nestes casos, sempre transformam-se em material que será lido pelos pais, outros professores, outras crianças etc., procurando de alguma forma, cumprir a função social da língua escrita.



Observamos que as crianças e os professores têm cantado, brincado de rodas-cantadas e similares com uma frequência baixíssima. Geralmente, no cotidiano das salas de aula, encontra-se letras de músicas mais usadas para serem copiadas do que para serem explorados o ritmo, os sons, as rimas, as brincadeiras com as palavras etc.

Em relação à Literatura Infantil encontramos nos planos de aulas dos docentes, propostas tais como a de contar histórias e reproduzi-las sob alguma forma de representação. Como já foi mencionado anteriormente, faltam livros e similares, assim como um local onde a criança possa folheá-los e lê-los. Os momentos e os procedimentos de leitura de livros (e afins) de Literatura Infantil resumem-se àqueles citados anteriormente. A Literatura Infantil não recebe, portanto, a mesma ênfase destinada às cópias e às atividades mimeografadas e sem contexto significativo.

Ao avaliarmos aquilo que se observamos nas salas de aula percebemos que continua sendo utilizado o procedimento de solicitar à criança que escreva, como sabe fazê-lo, ao lado dos seus desenhos nomeando o que fez e, depois, leia para o professor anotar com a escrita ortográfica convencional, ao lado. Contudo, já não é mais uma modalidade de atividade enfatizada como era em 1986 até meados de 1990. Encontra-se em seu lugar a supervalorização crescente da cópia do cabeçalho em quase tudo o que a criança for realizar. Ocorre com demasiada frequência, também, o uso de carimbos para a criança imprimir uma figura a fim de pintá-la, ou pequenos desenhos mimeografados, apondo-lhe, em seguida o nome ou uma frase que a designe.

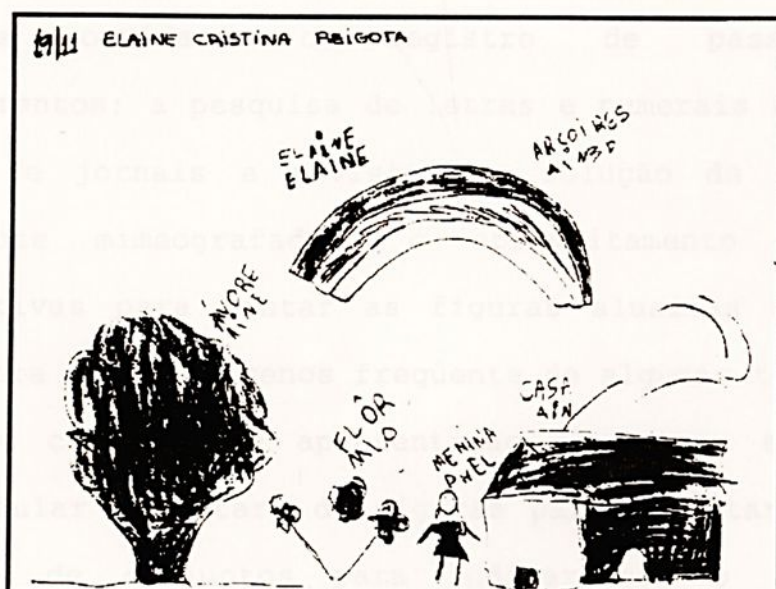


Figura 34 - Atividade realizada no caderno de desenho.
Escritas da criança e do professor.

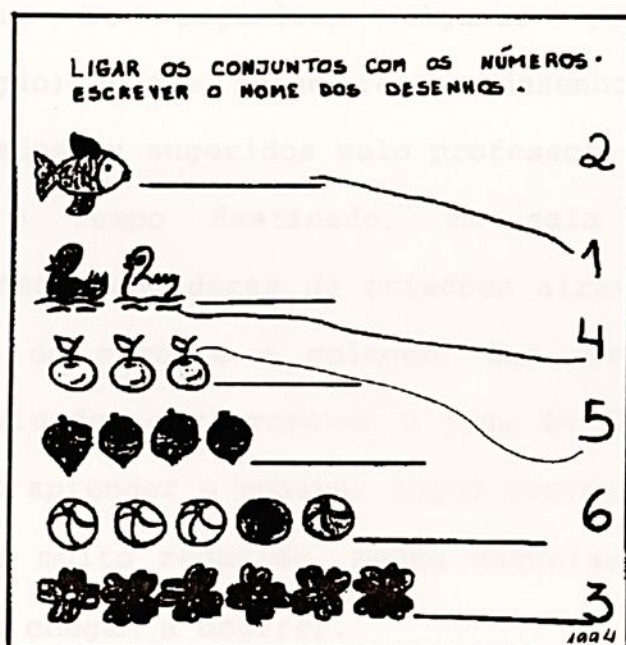


Figura 35 - Atividade (mimeografada) para a criança
escrever o nome que designe as figuras
impressas e para ligar a quantidade ao
numeral correspondente.

Encontramos atividades de reprodução das histórias ouvidas; o registro de passeios ou acontecimentos; a pesquisa de letras e numerais através do recorte de jornais e revistas; a solução de labirintos previamente mimeografados; o aproveitamento de datas comemorativas para pintar as figuras alusivas a elas; o uso, embora cada vez menos freqüente de algumas técnicas de pintura e colagens; a apresentação de letras e numerais para circular e pintar, de figuras para recortar e seriar (poucos); de conjuntos para indicar com o numeral a quantidade neles contida. Os professores solicitam também que se cubram pontilhados com numerais e letras ou que se façam exercícios tradicionais de coordenação motora fina. Propõem que se organizem algumas poucas coleções (classificação) e que sejam feitos desenhos a partir de temas estudados ou sugeridos pelo professor.

O tempo destinado, em sala de aula, às atividades desencadeadoras de criações através do desenho, da pintura, do recorte e colagem, das construções, como também, atividades que promovam o jogo do faz-de-conta, as imitações, o aprender e ensinar jogos recreativos e de mesa passou a ser muito **reduzido**, mesmo naquelas salas de aula em que ainda chegam a ocorrer.

Figura 37 - JOGO DE PENA, desenhado de figuras.
Realizado em pequenos grupos no
momento de atividade diversificada.



Figura 36 - Espaço da sala de aula destinado à atividade de construção pela criança no momento de atividade diversificada.

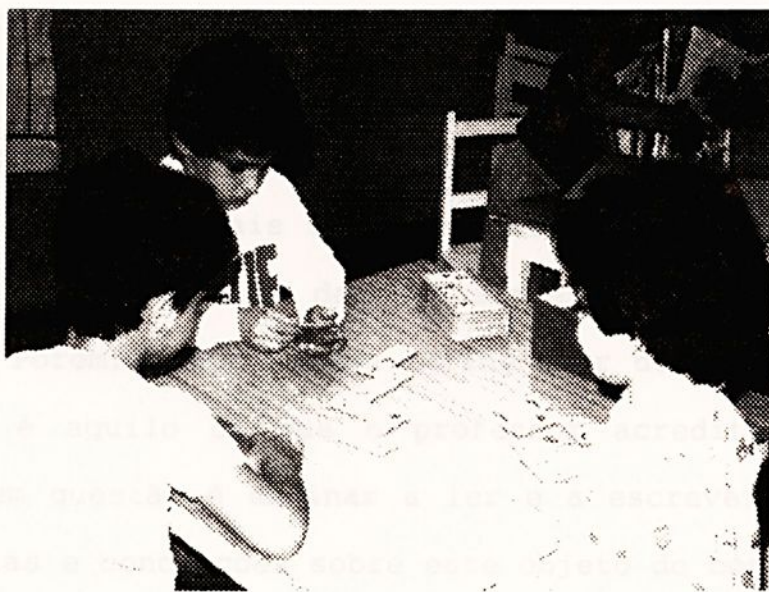


Figura 37 - JOGO DE MESA: dominó de figuras. Realizado em pequenos grupos no momento de atividade diversificada.

Constatamos que, na grande maioria das salas de aula da pré-escola, os textos produzidos pela própria criança são ocorrência rara em seus cadernos ou em folhas avulsas. Ao contrário, estão os cadernos repletos de tarefas (lições) para casa do tipo já mencionado em várias ocasiões nesta exposição.

Aquele tipo de registro já descrito no capítulo III deste trabalho, sobre as produções escritas das crianças que estão elaborando conceitualizações sobre os usos e a forma de funcionamento da língua escrita, faz-se notar especialmente em crianças na pré-escola, quando podem escrever espontaneamente. No entanto, foi possível perceber uma tentativa do docente em evitar que estas ocorrências fiquem registradas nos cadernos dos alunos. Poderíamos inferir a existência de um certo receio, por parte dos professores, acerca do julgamento de outras pessoas e principalmente dos pais dos alunos sobre o desempenho das crianças e a eficiência das atividades realizadas em sala de aula. Porém, o que parece influenciar decisivamente tal atitude, é aquilo em que o professor acredita quando o assunto em questão é ensinar a ler e a escrever, ou seja, suas idéias e concepções sobre este objeto do conhecimento.

Parece que a atitude de transformar os textos individuais ou grupais, produzidos em situações de estudo de um tema ou de registro de algum assunto ou acontecimento

em textos coletivos a serem, em seguida, copiados por todos os alunos, explicita a crença reinante entre a maioria dos professores de que **transcrever textos** garantiria a eliminação do erro, das palavras "faltando pedaços", das escritas "incompreensíveis".

É importante notar, neste caso, que o texto espontâneo produzido pela criança, não parece enquadrar-se na categoria - **texto verdadeiro**, ou seja, uma produção escrita que possa comunicar, dizer algo. Geralmente, na pré-escola, esse tipo de produção escrita não ocorre sob a forma alfabética ou segundo as regras ortográficas convencionais. Com efeito, este tipo de escrita tem sido considerado, então como uma produção incapaz de veicular significado e cumprir com a função social da língua escrita. Por isso, pode-se afirmar que o professor tem encontrado maior sentido para seu trabalho pedagógico, ao enfatizar as atividades de cópias dos textos escritos segundo as normas ortográficas convencionais, independentemente da criança ser capaz de lê-los ou não, compreenderem ou não o que estão executando, ficarem ansiosas, inseguras a respeito de sua competência como usuária da língua da qual é falante ou não.

Com isso, deve-se concluir que as crianças não estão tendo as oportunidades necessárias para chegarem a **construir estratégias de leitura**. Não lhes são propiciadas condições adequadas para interagirem com os **textos publicados** ou com os textos escritos por elas ou pelo

professor, dada a ênfase que é atribuída às atividades de produção escrita, assimiladas mecânica e passivamente.

C3 - Algumas considerações decorrentes da observação em sala de aula

Realizado este trabalho de observação do que vem ocorrendo nas classes pré-escolares, somente cabe reiterar as conclusões já antes encaminhadas: os docentes da pré-escola municipal conseguiram, em sua maioria, no decorrer destes últimos dez anos, realizar alterações em suas idéias e concepções sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, porém não puderam produzir mudanças significativas em sua prática educativa cotidiana.

Apesar da preferência que os professores amostrados manifestam por uma orientação comunicativa da leitura e da escrita, pautaram reincidentemente sua conduta segundo a estratégia decorrente da vertente mecânica sobre sua aquisição. Pressupostos desta vertente estão presentes, às vezes, de formas sutis, nas entrelinhas de suas propostas, porém explicitadas pela análise rigorosa dos dados, obtidos através da observação de como estes docentes organizam o processo de ensino da leitura e da escrita.



É possível reconhecer em suas ações pedagógicas a adoção das muitas informações e descobertas produzidas pelos estudos e pesquisas recentemente desenvolvidas, por exemplo, pela lingüística; no entanto, pelo que foi exposto nas páginas anteriores, demonstra-se que tal adoção vem ocorrendo de forma assistemática, fragmentada e, muitas vezes, estanque.

Os pressupostos e fundamentos teóricos e práticos que traduziriam a concepção da aquisição da leitura e da escrita, como processo construtivo na pré-escola, foram sendo aceitos sem, contudo, serem abandonados os pressupostos e fundamentos da concepção mais mecânica desta aprendizagem.

No cotidiano da pré-escola, as duas vertentes teóricas que concebem o processo de aquisição da leitura e da escrita convivem em situação de conflito, em várias das classes observadas. Estes professores, demonstraram realizar um grande esforço para manter uma certa coerência em suas propostas, porém, em muitos casos, têm dificuldades em organizar o ensino de modo que a criança estabeleça relações sistemáticas com a língua escrita num contexto comunicativo e funcional. Em muitas ocasiões, o professor se confunde, sem a certeza ou a convicção que lhe proporcionaria a segurança necessária para decidir "o quê" e "como" planejar e propor atividades significativas aos seus alunos.

Desse modo, confusos e inseguros sobre o seu fazer pedagógico, confundem a relação da criança com a língua escrita e, não raramente, impedem que ela aprimore sua competência lingüística e mobilize sua capacidade cognoscitiva. Isso parece ocorrer por lhes faltar os conhecimentos lingüísticos necessários para conseguir mediar com maior eficácia as interações da criança com a leitura e a escrita, sem descaracterizá-la de sua função social, comunicativa e dialógica.

Podemos concluir, do que foi exposto até o momento, que a mudança de concepção pelo professor é lenta, gradual, marcada por avanços e recuos e, de difícil concretização. Podemos citar pelo menos duas razões para tal dificuldade:

a) ao longo dos anos, o professor foi assumindo muitas idéias e conceitos que julgou válidos ou que lhe disseram serem válidos. Em geral, exposto desde o início de sua escolaridade até os anos de formação profissional a um ensino baseado na transmissão repetitiva de informações fragmentadas e de procedimentos arbitrários e padronizados, não teve, certamente, oportunidade de exercitar sua capacidade reflexiva, tampouco de construir idéias próprias que culminariam na conquista da autonomia intelectual. A par destas limitações, também não se pode desconhecer as prováveis influências dos valores sociais, familiares, culturais e religiosos sobre as concepções do professor,

sobre o seu modo de proceder e sobre as relações a manter com a cultura e a sua transmissão;

b) O trabalho de orientação e capacitação de professores em serviço, não tem sido, em geral, capaz de, inicialmente, criar as melhores condições para que eles explicitem suas idéias e concepções a respeito do objeto de conhecimento em estudo para, posteriormente, promover a organização de um trabalho sistemático baseado nos avanços conseguidos pelas pesquisas e estudos realizados acerca do assunto. Trabalho que propiciasse ao professor a confrontação de suas idéias e concepções com aquelas outras recentemente conhecidas, a explicitação de seus fundamentos, de suas implicações e aplicações pedagógicas, de modo a possibilitar-lhes construir conceitos próprios, porém sustentados por um conjunto de idéias capaz de explicar uma dada realidade e promover uma prática educacional geradora de aprendizagens significativas e emancipatórias.



D - Caracterização das respostas obtidas através do questionário

D1 - Tratamento dos dados obtidos com as respostas ao questionário

A partir da análise das implicações contidas nas trinta frases ou afirmações constantes no questionário foram formuladas as vinte categorias que serviram de base para a interpretação das respostas dos sujeitos amostrados ao questionário. Com efeito, cada uma das vinte categorias expostas páginas atrás, trouxe em seu bojo conceitos e idéias a respeito do processo de aquisição da leitura e escrita na pré-escola.

Analisando, pois, as idéias e conceitos subjacentes às vinte categorias obtidas, pudemos reuni-las em dois agrupamentos, segundo a correlação que elas mantinham entre si. Este procedimento resultou em dois agrupamentos de categorias conforme descrevemos anteriormente que, por sua vez, correspondem às duas vertentes explicativas da aquisição da leitura e da escrita pela criança, utilizadas para a execução deste estudo.

Desse modo, com as vinte categorias servindo de parâmetro interpretativo das respostas dos sujeitos ao questionário, foi possível concluir que há uma nítida

distinção entre o que os professores aceitam e o que rejeitam.

O grupo de professores amostrados é, de um modo geral, coeso ao NEGAR a **vertente** que concebe a **aquisição da leitura e escrita** como um ato mecânico e a ACEITAR a **posição oposta**. E, de modo geral, demonstrou **relativa coesão** ao conferir **maior índice de convicção** com relação às categorias aceitas do que com relação às rejeitadas, como pode ser observado na tabela Z.

É interessante notar que ocorre uma **variação no grau de convicção** com que, cada um dos sujeitos amostrados aceitam ou rejeitam a idéia ou conceito contido numa mesma categoria correspondente a uma determinada vertente explicativa da aquisição da leitura e escrita como, por exemplo, a ocorrência demonstrada pela tabela Z com relação à **aceitação** da categoria "13": - "A língua escrita como uma das formas de comunicação e de representação do pensamento", assim como a **rejeição** da categoria "1": - "A crença na eficácia do método (ênfase no processo de ensino)". Este fato determina as pontuações (vide a tabela Z) características de cada um dos sujeitos, apesar dos procedimentos de interpretação das respostas ao questionário serem comuns a todos eles.

A propósito, este tipo de ocorrência mencionada anteriormente, evidencia, como era de se esperar, que os docentes vão formando idéias e conceitos próprios, muitas

vezes, "sui-generis", originais sobre o que ouvem, vêem, lêem e vivenciam a partir de estudos e/ou da experiência.

Encontramos, através da análise dos dados oferecidos pelas respostas ao questionário, os sujeitos amostrados nomeados como 5, 7, 9, 14, 16 e 17, como pode ser observado na tabela Z, **aceitando ou rejeitando** as idéias contidas nas categorias "12": "A ênfase na linguagem oral"; "9": "A criança e o seu saber lingüístico são os pontos de partida para o trabalho escolar com a leitura e a escrita"; "2": "A Literatura Infantil como meio privilegiado para a criança manter relações sistemáticas com a língua escrita" e na categoria "3": "A diferenciação entre os textos orais e escritos desde o início do trabalho com a leitura e a escrita na pré-escola". Com efeito, essas categorias são depositárias de idéias e conceitos que se **contrapõem** ao conjunto maior de categorias que esses sujeitos **aceitam ou rejeitam**. Entretanto, isso não parece significativo diante do quadro geral daquilo que aceitam e rejeitam, já que esta escolha eles a fazem de modo bastante nítido. A propósito, excetuando o sujeito "9", o grupo conferiu porcentagens mais altas ao que aceitam, ou seja, a vertente oposta à mecânica, demonstrando **maior convicção em suas aceitações do que em suas rejeições** (vide tabela Z).

Vale a pena dizer que a aparente **dúvida** manifestada quanto às categorias que aceitam ou rejeitam, ou seja, as categorias 12, 9, 2 e a 3 parecem, na verdade,

indicar a falta de fundamentos teóricos e práticos que pudessem ajudar esses professores a se posicionar ou a ter idéias mais precisas e claras a respeito destas questões. Assim é que, a categoria "12", aparece como aceita entre três dos sujeitos amostrados, e implica na crença de que a língua escrita é um espelho da fala, considerando somente esta última como portadora autônoma de sentido. Tal interpretação da linguagem caracteriza a vertente que só concebe à escrita um papel instrumental auxiliar para a fala; e nisto quem as assume deveria se opor às categorias que implicam a noção da língua escrita como sendo um processo específico de significação e comunicação. No entanto, este não é o caso dos sujeitos agora considerados.

Consideramos que esses sujeitos, embora propensos a compreender a língua escrita diferentemente da posição mencionada anteriormente, mantêm-se inseguros e repletos de dúvidas. As dúvidas, neste caso, poderiam ser avaliadas como explicitadoras de um momento de processamento de antigas idéias e concepções ou como denunciadoras da insuficiência de elementos teóricos e práticos referentes ao processo de aquisição da língua escrita que dificultam a tomada de posições mais definidas e precisas. Contudo, ambos os motivos podem estar presentes no posicionamento de uma mesma pessoa.



D2 - Posicionamentos dos sujeitos da pesquisa do processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança pré-escolar

De acordo com os posicionamentos dos professores frente aos temas apresentados pelo questionário, os dados foram organizados em agrupamentos como segue:

A- AGRUPAMENTO I - Um grupo formado pelos sujeitos 1, 2, 3, 4, 6, 10 e 11 (vide tabela 2) que perfazem quase a metade do total de sujeitos estudados (38,9%) e que se posicionaram de maneira a marcar uma total diferenciação entre as idéias (categorias) de aceitação e as de rejeição, ou seja, rejeitam as idéias contidas nas categorias 1, 5, 6, 7, 8, 12 e 17 que caracterizam a vertente mecânica de leitura e escrita e aceitam as idéias contidas nas categorias 2, 3, 4, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 18, 19 e 20 que caracterizam a vertente oposta a ela. Ambas as concepções contidas nos dois grandes grupos de categorias que representam duas maneiras diferentes de conceber a leitura e escrita, caracterizam-se por divergirem-se entre si, pois representam duas vertentes que se opõem com relação ao conceito de aquisição da leitura e escrita, assim como com relação às práticas alfabetizadoras por elas geradas. O agrupamento em questão demonstrou ser mais coeso

diante daquilo que rejeita. Jamais aceita categorias, tais como a "5": "O apoio da cartilha"; a "6": "A dependência da prontidão"; a "12": "A ênfase na linguagem oral" e a "1": "A crença na eficácia do método". Como é possível perceber, todas estas são idéias que caracterizam significativamente a visão mecânica de alfabetização.

A maior porcentagem de aceitação do agrupamento está entre as categorias 13, 15, 16, 18 e 19 (vide a tabela Z), respectivamente: "A língua escrita como uma das formas de comunicação e de representação do pensamento"; "As atividades e situações de ensino planejadas com significado para a criança"; "O aluno: sujeito ativo do processo de aprendizagem"; "Ações e interações entre professor e alunos e entre os pares" e "A avaliação como acompanhamento da evolução conceitual do aluno diante das interferências planejadas".

A ocorrência da maior aceitação, mencionada anteriormente, nos leva a acreditar que as outras categorias que caracterizam com mais ênfase os pressupostos, fundamentos teóricos ou um conjunto de idéias que explicitam uma visão diferenciada da visão mecânica, não foram aceitas com convicção plenamente significativa. Sendo assim, podemos dizer que a aceitação com maior convicção ou ênfase diz respeito a atitudes e conceitos relacionados a procedimentos que se identificam mais com a prática educativa comumente encontrada disseminada nas

salas de aula das escolas públicas e com o "discurso" alfabetizador muito divulgado nos meios educacionais (pré-escola e séries iniciais do 1º grau) e não com conhecimentos mais elaborados sobre o assunto.

As respostas que veiculam mais enfaticamente idéias sobre o que subjaz à vertente oposta à mecânica, parece não dizer muito ao grupo de professores. Seria possível afirmar não haver a necessária sustentação e explicitação de uma teoria com seus pressupostos, fundamentos e implicações pedagógicas para a posição assumida.

Parece que os docentes, pertencentes ao grupo de sujeitos amostrados, admitem algumas idéias e conceitos e negam outros com maior convicção por terem adotado para si as práticas educativas que o ideário pedagógico vem combatendo ou criticando de alguns anos para cá, assim como as informações que vem divulgando como sendo uma nova e mais adequada maneira de ensinar a ler e a escrever. Não manifesta, contudo, um embasamento sistemático rigoroso para determinar sua conduta.

Faltaria ao grupo um maior conhecimento de como a criança pensa e de como aprende a ler e a escrever. Torna-se, assim, difícil perceber o que está implícito na concepção de aprendizagem que aceitam, e de que o que está sendo rejeitado é o treino em habilidades percepto-motoras ou operatórias com o intuito de deixar a criança pronta



para ser iniciada na técnica de transcrição do código escrito.

É possível dizer que este grupo de sujeitos ainda não têm construída, para si, uma concepção de aquisição da leitura e escrita que explique o que eles rejeitam e que lhes esclareça os motivos teóricos e práticos de tal rejeição. Também, não conseguem justificar explicitamente aquilo que aceitam, embora separem nitidamente o que aceitam e o que rejeitam. Faltaria, portanto, solidez às idéias e concepções, que não foram incorporadas, neste ano, refletidamente, mas aceitas como verdades prontas e acabadas e que parecem não encontrar razões para serem questionadas ou colocadas em xeque.

O grupo de sujeitos, do qual estamos tratando, é composto de sete professores, entre os quais cinco fazem parte do grupo de professores mais antigos da rede municipal de ensino e dois têm apenas um ano de experiência em educação pré-escolar. Deste modo, não se poderia concluir que o tempo maior de experiência profissional favoreça a elaboração de conceitos mais definidos. Talvez, contudo, propicie ao professor certas condições favoráveis para chegar a rever as idéias e concepções que explicam e direcionam sua prática, de modo que possa reformulá-las. Mudanças de atitudes pedagógicas podem, então, ocorrer, embora lentas e, às vezes, sem muita consistência teórica e prática, especialmente se os fundamentos da prática não são transformados e firmados.

B. AGRUPAMENTO II - Um segundo grupo, composto pelos sujeitos designados pelos numerais 5, 7, 9, 14, 16 e 17, ou seja, 33,9% dos entrevistados (vide a tabela Z) ao qual, anteriormente já se fez menção, quando da caracterização geral das respostas (item D1 desta dissertação), tem em comum o fato de que entre as suas aceitações e rejeições contam com algumas categorias que aceitam ou rejeitam sem que, aparentemente, estas se coadunem com suas demais opções. Pelo contrário, são idéias que se opõem às outras, pois caracterizam conceitos divergentes de aquisição da leitura e escrita na pré-escola.

Os sujeitos desse grupo apresentam maior facilidade em rejeitar idéias contidas nas categorias pertencentes ao conjunto daquelas que são depositárias da concepção de aquisição da leitura e escrita como processo de construção do sistema de representação da linguagem oral e de comunicação. Pretende-se dizer com isso, que rejeitam as categorias "2": "A Literatura Infantil como meio privilegiado para a criança manter relações sistemáticas com a língua escrita"; "3": "A diferenciação entre os textos orais e os escritos desde o início do trabalho com a leitura e a escrita na pré-escola"; "9": "A criança e o seu saber lingüístico são pontos de partida para o trabalho escolar com a leitura e a escrita".

Este fato pode ser considerado como muito significativo ou elucidativo, pois as categorias em questão são depositárias de um conjunto de idéias e conceitos pertencentes àquela forma de conceber a aquisição da língua escrita por eles aceita. A ocorrência da rejeição destas categorias, neste caso, pode significar um entendimento muito superficial dos pressupostos e dos fundamentos teóricos e práticos da concepção de aquisição da língua escrita como processo de construção do sistema de representação da linguagem oral e de comunicação. Faltaria, talvez, ao grupo suficiente definição e clareza do que concebem como sendo os atos de ler e escrever, pois tomam posições antagônicas com relação ao mesmo conjunto de categorias, isto ocorrendo com relativa convicção.

Dois sujeitos desse grupo aceitam a categoria "12": "A ênfase na linguagem oral", entre o conjunto das outras categorias que se contrapõem a esta. Parecem, pois, rejeitar o que não conhecem com profundidade suficiente, fundamentando sua opinião apenas na aceitação de informações genéricas, dadas comumente, como conselhos ou críticas contundentes, cujo objetivo primeiro parece ser o de convencer o professor sobre os malefícios da vertente mecânica, sem contudo, dar-lhe as condições para compreender quais são eles e o que especificamente está sendo tão veementemente combatido.

As categorias cujas idéias e conceitos o grupo, em geral, mais aceitou foram a "13": "Uma das formas de



comunicação e de representação do pensamento" e a "19": "A avaliação com acompanhamento da evolução conceitual do aluno diante das interferências planejadas".

Estas idéias e conceitos foram também aceitas em alta porcentagem pelo grupo anteriormente caracterizado. Tal coincidência manifesta, para um amplo grupo, indicaria uma certa incoerência em suas concepções, parecendo confirmar nossa hipótese de que há falta de fundamento teórico e prático integrando as estruturas cognitivas dos professores amostrados.

Em geral, o grupo rejeita as categorias (idéias):- "1": "A crença na eficácia do método"; "5": "O apoio da cartilha ou de procedimentos análogos"; "6": "A dependência da prontidão"; "7": "A escrita como atividade estritamente escolar" e a "8": "O treino na técnica de codificar e decodificar o oral e a escrita".

A análise desses dados, parece demonstrar que esse grupo de professores, a exemplo do agrupamento anterior, incorporou para si as críticas que há alguns anos, estudiosos, pedagogos e pesquisadores vêm fazendo sobre a maneira como a pré-escola e, em especial, a escola de 1º grau vem organizando o processo de ensino da leitura e escrita. Reconhecem neste processo a principal causa do constante fracasso escolar, a que vem submetendo a clientela, em especial, aquela proveniente dos meios menos favorecidos sócio-economicamente. Provavelmente teria ocorrido, entre esses professores, uma permuta entre as

tradicionais explicações dadas por eles ao processo de aquisição da leitura e escrita e as teorias ou argumentações mais progressistas sem, contudo, conferirem a essas novas explicações bases teóricas profundamente refletidas e transformadas em "saber fazer" pedagógico.

É interessante notar que três sujeitos integrantes do grupo em questão, têm apenas um ano de experiência em classe de educação pré-escolar da rede municipal de ensino, e dois deles, nela atuam há mais de quatro anos.

Constatamos, novamente, que neste caso, o maior tempo de experiência profissional não parece favorecer a elaboração de conceitualizações mais claras e precisas. O mesmo podemos dizer com relação a faixa etária dos professores amostrados.

Podemos afirmar, com base na experiência profissional de dez anos junto a professores pré-escolares, que os professores que possuem valores menos rígidos e assumem posturas menos conservadoras e tradicionalistas em sua visão de mundo, da criança e de como ela pensa e aprende, são aquelas que parecem, em geral, conseguir adotar a perspectiva construtivista do ensino da língua escrita com maior facilidade e convicção, independentemente da idade ou do tempo de docência.

A análise do posicionamento assumido pelos sujeitos destes dois primeiros agrupamentos de respostas, parece indicar que as discussões e estudos que os meios

educacionais, em geral, e a própria pré-escola municipal de Presidente Prudente vêm rotineiramente promovendo, influenciaram sobremaneira suas idéias e concepções. Podemos afirmar isso, especialmente ao se considerar a frequência com que **negam** certas idéias centradas na eficácia dos procedimentos mais mecânicos e repetitivos de organizar o processo de ensino da leitura e escrita. Contudo, estas **não foram negadas e superadas** pela presença de novos fundamentos que permitissem ao professor substituí-las por um novo e sólido conjunto de idéias teoricamente consistente e fidedigno.

A análise dos dados oferecidos pelas respostas ao questionário, demonstrou que anexaram-se idéias revolucionárias às aquelas antigas, transmitidas superficialmente e, muitas vezes, preconceituosamente, nos cursos de magistério, ou simplesmente baseadas no senso-comum. Torna-se, com isso, **plausível afirmar que as mudanças ocorreram, porém, de modo superficial**, visto que não abalaram os antigos alicerces. Os fundamentos da prática educativa não foram ainda, significativamente ou suficientemente transformados, como parece demonstrar o relato que pudemos fazer das observações realizadas em sala de aula.

C - UM TERCEIRO GRUPO, composto pelos sujeitos "12" e "18" (vide a tabela Z), caracteriza-se por não ter

feito nenhum tipo de rejeição. Aceitou todas as idéias e conceitos implícitos nas vinte categorias.

Embora aquelas idéias e conceitos ACEITOS com MENOR facilidade ou convicção incluam-se no conjunto de categorias que representam as idéias identificadas com a vertente que concebe a aquisição da língua escrita como a aprendizagem de sua mecânica, este modo de proceder poderia sugerir que esses sujeitos estariam confusos, não conseguindo posicionar-se entre idéias divergentes. Essa provável confusão poderia ter origem no fato de que, seus conhecimentos sobre os fundamentos e pressupostos que dão sustentação à vertente que concebe a aquisição da leitura e da escrita como a construção de um sistema de representação da linguagem oral e de comunicação, como seus conhecimentos sobre os fundamentos e pressupostos da vertente que a concebe como aquisição de uma técnica de transcrição de fonemas em grafemas, baseiam-se em informações adquiridas de forma pulverizada, genérica e, principalmente, dogmática. Esses professores resistiriam, então, em aceitar plenamente qualquer uma das posições e, sobretudo, assumir uma em detrimento da outra. Adotariam, então, uma atitude cética, carente contudo de um nível realmente crítico de reflexão e de decisão.

Para estes docentes as prescrições decorrentes de ambas as vertentes que consideram o processo de alfabetização na pré-escola parecem boas e igualmente



aproveitáveis. Não levam, pois, em consideração as flagrantes incompatibilidades existentes entre elas.

Seria possível dizer que este modo de posicionar-se evidencia de forma mais explícita, a superficialidade com que foi, no decorrer dos anos, incorporando ou absorvendo todo tipo de informações a que teve acesso. Volta-se, deste modo, ao problema da organização do processo de ensino-aprendizagem baseado na instrução e na repetição mecânica do que foi ensinado. Metodologia do ensino e da aprendizagem que desconsidera que o sujeito assimila as informações processando-as, elaborando-as para compreendê-las e transformá-las em conhecimento próprio.

É interessante observar que os docentes integrantes desse grupo são mais velhos em idade cronológica, e possuem mais de sete anos de experiência no ensino pré-escolar do município. Fato que faz parecer que o tempo de docência, a faixa etária e os tipos de orientações recebidas não teriam sido suficientemente capazes de os fazer conhecer e definir um conjunto de idéias que orientasse seu trabalho. Talvez, também, a própria natureza da experiência que vivenciaram os tenha levado a relativizar as proclamadas oposições entre teorias e suas conseqüências na prática pedagógica.

D - UM QUARTO e último grupo de respostas ao questionário foi fornecido pelos sujeitos 8, 13, 14 e 15 (vide a tabela Z), ou seja, 22,5 % dos sujeitos amostrados. Estas respostas caracterizam-se pelo fato de NÃO se posicionarem frente a categoria "12": "A ênfase na linguagem oral". Um dentre os quatro sujeitos deste grupo NÃO se posicionou frente a categoria "8": "O treino na técnica de codificar e decodificar o oral e a escrita" e um outro sujeito aceitou a categoria "5": "O apoio da cartilha ou de procedimentos análogos".

Ocorre entre os sujeitos deste grupo uma **aceitação coesa** da vertente **oposta**, que é aquela depositária da concepção mecânica de aquisição da leitura e da escrita. Os sujeitos não demonstraram em suas respostas, posições acerca de um conceito fundamental, a saber: **A língua escrita é um sistema dependente da linguagem oral (categoria "12")**.

Esse conceito pertence à concepção mecânica de aquisição da leitura e escrita. O fato de os professores manterem-se em silêncio a respeito de uma tal questão, isto parece demonstrar um desconhecimento significativo da relação idiossincrática que a fala mantém com a língua escrita e vice-versa e de como a fala está representada na escrita sem que esta perca sua autonomia. A atitude então adotada mostra-se reflexiva, embora freada pela insuficiência de informações que possibilitariam aos professores, balizados em fundamentos teóricos e práticos, elaborar uma posição de aceitação ou de rejeição sobre esta idéia, a exemplo do restante de suas aceitações e rejeições ao responderem ao questionário.

Todos os componentes deste grupo têm em média, três anos de docência na rede municipal de ensino de Presidente Prudente e têm acesso ao mesmo tipo de orientação e de informações que o restante dos sujeitos amostrados.

A proposito destes fatos, parece-nos importante considerar que os professores são sujeitos ativos que interagem com as informações recebidas, assimilando-as aos seus esquemas assimiladores, transformando-as em conhecimento próprio. Portanto, se as situações de aprendizagem e experimentação oferecidas aos professores propiciarem a mobilização de seus conhecimentos anteriores e sua reorganização em níveis superiores de compreensão, surgirá a oportunidade da ocorrência de mudanças significativas em suas idéias e concepções acerca do objeto do conhecimento em estudo.

D3 - Considerações sobre o que as respostas dos sujeitos ao questionário revelaram a respeito das idéias e concepções dos professores pré-escolares acerca do ensino da leitura e escrita

De um modo geral, o grupo de sujeitos estudados demonstra nitidamente as idéias que aceitam e as idéias que rejeitam no tocante à aquisição da leitura e escrita.

O tempo de experiência profissional dos sujeitos na rede municipal de ensino de Presidente Prudente parece influenciar apenas parcialmente a convicção dos professores quanto ao que aceitam ou rejeitam sobre o assunto.

O quarto agrupamento que, através de suas respostas ao questionário, demonstrou possuir várias dúvidas a respeito do processo de aquisição da leitura e escrita pela criança pré-escolar, como também o segundo agrupamento que parece não se posicionar favoravelmente a uma só vertente teórica; apresentam-se menos confusos em suas posições do que o grupo composto pelos sujeitos "12" e "18", que aceitam tudo.

A dúvida demonstrada pela ausência de posicionamento na categoria "12": "A ênfase na linguagem oral", por parte do quarto agrupamento, parece, contudo, explicitar a necessidade de conhecimentos acerca dos conceitos sobre os quais não tiveram certeza ou convicção suficiente para poder se posicionar.

Com relação ao segundo agrupamento, em vez da dúvida, encontramos a confusão, ou seja, a ausência de clareza com relação a conceitos que não se compatibilizam com um conjunto de outros conceitos pelos quais demonstraram aceitação ou rejeição com relativa convicção. A atitude de tomar uma coisa por outra, parece-nos ser um indicativo razoável da falta de clareza sobre o conjunto de idéias pertencentes às duas vertentes teóricas sobre a

aquisição da leitura e escrita, impedindo posições que mantenham a coerência.

Contudo, esses dois agrupamentos de respostas ao questionário (2º e 4º), parecem mais predispostos a uma mudança substancial em suas idéias e concepções, que poderia ser consubstanciada por um trabalho sistemático e intencional, sobretudo, com relação às idéias sobre as quais apresentam dúvidas e/ou falta de elementos para torná-las mais nítidas e ordenadas.

É interessante notar que o primeiro agrupamento demonstra nitidez entre o que aceitam e o que rejeitam, porém, pode-se dizer que ocorre uma relativa debilidade naquilo que aceitam, pois falta-lhes, talvez, maior conhecimento dos pressupostos e fundamentos teóricos e práticos que dão sustentação à vertente oposta à mecânica. O aprofundamento das idéias e conceitos acerca daquilo que aceitam poderia conferir a estes docentes a possibilidade do desenvolvimento de práticas educativas mais sistemáticas e geradoras de aprendizagens mais significativas pelo aluno pré-escolar; exigência explicitada pelo relato das observações realizadas nas salas de aula.

O terceiro agrupamento (sujeitos 12 e 18), no entanto, parece apresentar-se com maior dificuldade de assumir mudanças substanciais em sua idéias e concepções acerca da aquisição da leitura e escrita. Os conceitos sobre os quais devia posicionar-se são aceitos indiscriminadamente como coerentes e compatíveis entre si.



A dúvida ou a incerteza, não se instalou nestes sujeitos, tornando o processo de construção de idéias próprias, sejam elas quais forem, um processo mais lento e, provavelmente, mais árduo. Esses sujeitos pareceram-nos ter cristalizado um conjunto de informações desordenadas que não foram capazes de gerar conflitos em sua forma de conceber o processo de aquisição da leitura e escrita. Pode-se crer, contudo, que estes sujeitos, mesmo de forma bastante incipiente, rejeitam a vertente mecânica de alfabetização devido ao nível mais baixo de aceitação que demonstraram diante das categorias que caracterizam a vertente oposta a esta (vide a tabela Z).

Ao se considerar o conjunto de sujeitos pesquisados, verifica-se a rejeição da concepção de alfabetização veiculada pelo currículo em vigor nos anos de 1984/85, conforme explicitou-se no segundo capítulo deste estudo. Muitas dúvidas, confusões e contradições fazem parte do seu conjunto de idéias (entendido com "teoria") sobre o processo de aquisição da leitura e escrita na pré-escola.

É interessante notar que a categoria aceita com maior porcentagem (vide tabela Z e o gráfico) por todos os que responderam ao questionário, é a "19": "A avaliação como acompanhamento da evolução conceitual do aluno diante das interferências planejadas". Esta categoria pertence ao agrupamento de categorias que caracterizam a vertente oposta à mecânica. Também foram aceitas em porcentagem bem



elevada, as categorias "13": "A língua escrita como uma das formas de comunicação e de representação da linguagem oral"; a "15": "Atividades e situações de ensino planejadas com significado para a criança" e a "14": "A aquisição da língua escrita como processo de construção do sistema de representação da linguagem oral" que, igualmente, são idéias e conceitos que pertencem à vertente teórica que concebe a língua escrita como um sistema de representação da linguagem oral e de comunicação. Essas aceitações, manifestadas praticamente por quase 50% dos sujeitos pesquisados, em cada uma das ocorrências mencionadas parece indicar uma forte tendência, por parte deles, em rejeitar a organização do processo de ensino da leitura e escrita de forma mecânica, repetitiva, desprovida de contexto significativo e descaracterizada da função dialógica e social própria da língua escrita.

Com feito, a categoria "19", ao tratar o tema da avaliação através de interações sociais ativas, estaria optando por um processo eminentemente socializado de aprendizagem dos recursos lingüísticos orais e escritos. Isso significa, enfatizar a função comunicativa e dialógica da língua escrita através de situações de aprendizagem que facilitam de modo concreto a interação entre as crianças, ou seja, ofereçam condições para que elas constituam significados através do código escrito e reconstituam o significado dos diferentes tipos de textos, aos quais tenham acesso.

Implicações: Analisadas as respostas dadas ao questionário e tomando por referência as categorias aceitas com maior convicção (vide gráfico), poderíamos inferir que os professores pesquisados assimilaram as idéias mais divulgadas pelas recentes publicações e discussões, assim como pelos cursos que tratam da questão da aquisição da leitura e escrita que lhes foram oferecidas nos últimos dez anos.

questionário: Em muitos casos, a prática tem demonstrado que, nos meios educacionais, em geral, ocorre o uso cotidiano daquelas idéias mencionadas anteriormente sob a forma de jargões. Contudo, idéias e conceitos que exigiriam um aprofundamento teórico rigoroso e uma sistemática organização didática para serem assimilados pelos professores, parecem não terem recebido a devida consideração ou, quando isto ocorreu, foi de forma pulverizada e estanque. Portanto, quando o professor se depara com idéias sobre as quais tem um conhecimento insuficiente ou mesmo inexistente, a tendência é posicionar-se confusamente ou, na dúvida, optar por não emitir opinião, nem tomar posição.

concepção: Tomando por parâmetro, as idéias e concepções que os sujeitos mais aceitam, torna-se possível inferir que compartilham, em sua opinião, da nova vertente explicativa do processo de aquisição da leitura. No entanto, sua concepção, ainda baseia-se em um conhecimento fragmentado e superficial do que esta vertente significa e quais são suas

implicações pedagógicas. Assumiram-na, provavelmente, balizados por informações dogmatizadas e sem uma atividade reflexiva inicial sobre as mesmas.

Como pode ser notado no quadro registrado no início deste capítulo, entre os sujeitos pesquisados, encontram-se alguns professores que atuaram ou estavam atuando na ocasião, na função de coordenadores de núcleo.

A análise deste quadro e das respostas dadas ao questionário levou à constatação de que os professores e os coordenadores de núcleo não diferem significativamente com relação às suas idéias e concepções sobre a aquisição da leitura e escrita.

Parece pois, não ser possível poder contar a curto prazo com uma orientação segura, nítida e sistematizada para os docentes, já que os profissionais dela encarregados não se encontrariam, neste momento, adequadamente habilitados para efetivá-la.

Tudo que foi observado reitera a presença de uma só realidade: aos sujeitos amostrados parece faltar um aprofundamento nos estudos que revelarão os fundamentos teóricos e práticos da vertente que estão admitindo como a concepção de aquisição da leitura e escrita subsidiária de sua prática educacional. Como anteriormente já se constatou, a prática educativa observada nas salas de aula da pré-escola municipal de Presidente Prudente carece desse saber por parte dos professores. Saber este que instrumentalizaria o professor, teórica e praticamente, a



sentir-se seguro e capaz de tomar decisões sobre como organizar o processo de ensino da leitura e escrita em sua sala de aula, de modo que, a criança pudesse realizar esta aprendizagem de forma prazerosa e significativa, para ela, antes de tudo. Em contra partida, o professor, por sua vez, poderia encontrar prazer em ensinar e que seus alunos realmente aprendessem a ler e a escrever.



CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO

A - A função da educação pré-escolar hoje X a concepção de ensino da leitura e escrita

A educação pré-escolar já não pode mais desconsiderar o papel que tem a desempenhar com relação ao processo de aquisição da leitura e escrita pela criança de 4 a 6 anos, tampouco menosprezar a necessidade histórica de definir a função que lhe cabe exercer.

Por esta razão, manter a polêmica sobre se devemos ou não alfabetizar na pré-escola significa, entre outras coisas, fomentar preconceitos e omissões com relação a função da educação pré-escolar e negar ou ignorar a existência concreta da criança que a frequenta como cidadã, proveniente de um determinado meio sócio-cultural, como sujeito de um dado momento histórico e portadora de um respeitável acervo de experiências e de conhecimentos lingüísticos, assim como de conhecimentos acerca da realidade por ela vivenciada nos seus primeiros quatro, cinco ou seis anos de vida.

A discussão precisa superar e extrapolar a polêmica, os preconceitos sócio-culturais e os falsos melindres teóricos ou pedagógicos sobre o tema e dirigir seu foco de atenção para uma correta definição de o que



seja a alfabetização no âmbito da educação pré-escolar e qual a função pedagógica que cabe à pré-escola exercer.

Com efeito, não se trata de assumir o papel do ensino das séries iniciais do 1º grau. Tampouco, da pré-escola adotar para si uma existência solitária, ilhando-se em seus problemas particulares e desconsiderando o valor e a importância de sua relação com o 1º grau.

O caráter pedagógico e político de processo contínuo deverá caracterizar a proposta conjunta e solidária da educação pré-escolar e do 1º grau. Esta proposta não confere à pré-escola uma função meramente preparatória ou compensatória, como também não a considera indispensável por si e em si mesma ou simplesmente inútil e dispensável no processo educacional. Deve, isto sim, no âmbito concreto de sua possibilidade de atuação, comprometer-se totalmente com o ensino pré-escolar de qualidade. Este comprometimento significa constituir a função pedagógica da educação pré-escolar em novas bases no que diz respeito ao:

"... desenvolvimento infantil e a ampliação e aquisição de novos conhecimentos referentes ao mundo físico e social, considerando como extremamente relevantes as contribuições que podem conferir à escola de 1º grau. (...) com tal função, além de perceber que ela tem o papel de garantir as condições de segurança, saúde e alimentação, é



conceber as crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso significa considerar, por um lado, que as crianças pertencem a classes sociais díspares e como tal têm - todas - direito de acesso à educação e aos conhecimentos da língua portuguesa, matemática, ciências sociais e naturais, (...) que possuem especificidades determinadas tanto pelo seu desenvolvimento psicológico quanto pelos contextos culturais heterogêneos em que estão inseridas". (KRAMER, 1988: 14).

Reconhecer a função pedagógica e o papel social da pré-escola, significa assumir que a esta cabe contribuir com a escola de 1º grau, sem caracterizar-se como inútil ou redentora dos males futuros, tampouco importante em si e por si mesma (KRAMER, 1988).

Com efeito, à pré-escola cabe o papel fundamental de oferecer as melhores condições e oportunidades para que os seus alunos prossigam evoluindo em sua competência cognitiva e em seus conhecimentos lingüísticos, matemáticos etc., de forma prazerosa e significativa, imbuída do compromisso político e pedagógico de gerar alfabetizador que são capazes de produzir significado através do código escrito e de construir o significado dos diferentes textos escritos.



A propósito destas considerações, podemos afirmar que a educação pré-escolar do município de Presidente Prudente-SP, demonstrou ter vislumbrado esse papel, porém, como tornou-se possível verificar, através deste estudo, ainda carece de trabalho sistemático, planejado para que ele se consubstancie em prática social e pedagógica. Percebemos que o nível de ensino já alcançado ainda não se caracteriza plenamente como um espaço de desenvolvimento e de aprendizagem.

Com relação a este espaço a se alcançar, podemos em DURAN (1988) encontrar observações deste tipo:

"... é urgente rever o lugar da língua escrita na Pré-Escola, especialmente para crianças de 5/6 anos. Não se trata de deixar as crianças à margem da língua escrita esperando que "amadureçam", mas também não se trata de ensinar às crianças a técnica de associar formas gráficas à sonoras. Trata-se de criar, na Pré-Escola, um ambiente alfabetizador, isto é, um espaço em que a criança tenha oportunidade de descobrir as funções sociais da escrita".

"... adotar uma prática escolar que considera os aspectos construtivos dos escritos infantis, que abre o espaço para a criança pensar sobre o que quer escrever, pedir informações, experimentar, verificar os resultados, discutir com os colegas".



"... implica a revisão das práticas pedagógicas usualmente adotadas na alfabetização (...), que obriga a redefinir o papel do professor, implica numa ruptura conceitual com práticas e pressupostos anteriores, e significa rever a dinâmica das relações sociais dentro e fora da sala de aula". (DURAN, 1988: 127-28).

Nesta perspectiva, inferimos através deste estudo que urge uma reflexão rigorosa e radical acerca da noção vigente, entre os professores pré-escolares, do que seja a organização de um ambiente alfabetizador . Não basta que o espaço da sala de aula esteja repleto de cartazes, letras do alfabeto, nomes dos objetos e das crianças etc., se a elas não são propiciadas situações funcionais de uso da língua escrita, nas quais seu caráter comunicativo e dialógico esteja presente, nem a participação efetiva em atos reais de leitura e escrita. Com efeito, não basta expor a criança, os seus sentidos à leitura e escrita, visto que é sua interação efetiva com este objeto social que será capaz de gerar verdadeiras aprendizagens acerca do seu funcionamento e dos seus diferentes usos.

A propósito, despontou-se como necessário o redimensionamento das propostas em que os professores objetivam trabalhar a função social da escrita que, igualmente, exige contextos sociais que instiguem a

criança a se comunicar, a dialogar através do código escrito e a elaborar o que os textos escritos pelos outros estão comunicando ou dizendo.

B - O processo de ensino da leitura e escrita: idéias, concepções e influências na prática educacional e outras questões

Os vários anos de atuação efetiva na rede municipal de ensino de Presidente Prudente permitiu conhecer as dificuldades e necessidades referentes à questão do ensino da leitura e escrita para crianças entre 4/6 anos de idade. Tornou-se possível vivenciar a passagem lenta e apreensiva de uma prática mecanizada, repetitiva, condutista e bastante balizada no senso-comum, com relação ao processo de aquisição da leitura e escrita, durante os primeiros anos da década de 80 (currículo em vigor na época), para uma fase (1986-1988) de negação ou de marginalização da língua escrita e, em seguida, para a polêmica sobre a adequação deste ensino à criança pré-escolar.

Muito recentemente (década de 90), apesar da permanência da antiga polêmica, denunciada por preocupações, tais como: "Se alfabetizarmos na pré-escola, o que farão os professores nas 1^{as} séries do 1º grau?" ou

então, "As crianças pré-escolares precisam ser bem preparadas para que os professores das séries iniciais possam alfabetizá-las". "A pré-escola não alfabetiza", ou ainda, "A pré-escola municipal alfabetiza!?!". etc., um número razoável de professores passou a adotar algumas práticas alfabetizadoras aparentemente menos mecanizadas. Contudo, têm-se evidenciado uma significativa dificuldade em compreender ou definir o que é o processo alfabetizador desde a educação pré-escolar.

Com efeito, ao tomar conhecimento de alguns dos pressupostos e dos fundamentos que contrariam decisivamente a idéia de alfabetização a partir da associação de sinais gráficos às emissões sonoras, geralmente, ouvimos dos docentes: "Fazemos tudo errado" ou "Aquele jeito anterior de alfabetizar estava errado, agora conhecemos o jeito certo"; "Será que esse 'método' novo, realmente alfabetiza" etc.

A análise dos dados obtidos através do questionário, ao qual os sujeitos amostrados foram submetidos, assim como através das observações realizadas nas salas de aula, demonstrou a inconsistência ou a contradição em que os docentes se encontram quando precisam opinar, posicionar-se ou exercer ações com certeza sobre o que opinam e com consciência a respeito das idéias e conceitos que direcionam seu fazer pedagógico.

Os docentes, em geral, são capazes de ACEITAR o conjunto de idéias e conceitos que sustenta uma prática alfabetizadora que enfatiza os processos construtivos e interativos da criança com a leitura e a escrita. No entanto, suas idéias e concepções sobre o processo de aquisição da leitura e escrita demonstram-se permeadas por posicionamentos contraditórios, confusos, ocorrendo, em vários casos, lacunas caracterizadas pela inexistência de alguns conceitos fundamentais. Evidenciou-se que tais contradições exerceram influência sobre a prática, fazendo com que esta, por sua vez, refletisse a falta dos pressupostos e dos fundamentos teóricos e práticos que caracterizam a vertente quase unanimemente aceita: aquela para a qual, concebe-se a alfabetização como processo de construção da representação da linguagem oral e da capacidade de comunicar-se, dialogar através do código escrito e construir o significado dos textos produzidos por outrem.

A representação que os sujeitos amostrados demonstraram possuir do processo alfabetizador na pré-escola tem gerado uma prática de ensino, na maioria dos casos, descontextualizada, caracterizada por propostas, ora mais significativas e instigantes, ora enfadonhas, mecânicas que, pouco ou nada contribuem para o aprimoramento da competência lingüística e cognitiva da criança pré-escolar.



Nestes termos, é preocupante a possibilidade de que as crianças que freqüentam a pré-escola municipal de Presidente Prudente, por um, dois ou três anos (Pré I, II, III), em muitos casos, não tenham encontrado as condições favoráveis para a elaboração de novos conhecimentos e o aperfeiçoamento daqueles tantos que já vinham processando antes do seu ingresso na vida escolar, por não terem tido as melhores oportunidades de vivenciarem situações propiciadoras de novas aprendizagens.

A propósito, preocupação esta facilmente justificável se recapitularmos que a minoria dos sujeitos amostrados demonstrou concepções relativamente claras, precisas e práticas alfabetizadoras mais sistemáticas, planejadas, intencionais e comprometidas com a organização de situações de ensino que contemplam atos reais e funcionais de leitura e de escrita na pré-escola.

A ocorrência destes poucos casos em que, embora de modo nem sempre plenamente coerente, os professores são capazes de práticas educativas menos mecânicas de ensino da leitura e escrita, parece indicar a possibilidade de construção por estes e pelo restante dos professores de ações balizadas em fundamentos e pressupostos claros e bem definidos que, por sua vez, subsidiarão práticas de ensino caracterizadas por maior convicção e sistematicidade.



Esse tipo de conquista, por parte dos professores, parece perfeitamente desejável pois:

"Ensinar não significa, simplesmente, ir para uma sala de aula transmitir conhecimentos, mas é também um meio de organizar as atividades para que o aluno aprenda a produzir conhecimentos. O ensino (...) um processo que envolve a organização e diretividade do professor. É um processo sistemático intencional e flexível, visando a obtenção de determinados resultados (conhecimentos, habilidades intelectuais e psicomotoras, atitudes, etc.). Ao professor compete preparar, dirigir, acompanhar e avaliar o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar atividades próprias dos alunos para a aprendizagem" (OLIVEIRA, 1993: 82).

O processo de construção do "saber" e do "saber fazer pedagógico" do professor poderia adotar como princípio básico a oportunidade de explicitação de suas idéias e concepções sobre a aquisição da leitura e escrita, de modo a poderem tomar consciência das implicações teóricas presentes em sua prática educativa.

Uma vez conhecidas e revistas estas implicações, tornar-se-ia, provavelmente, possível ampliar o conhecimento, estendendo-o a outros fundamentos também

subjacentes às práticas alfabetizadoras. Haveria então, a oportunidade de adotá-los ou rejeitá-los, porém, com a convicção de quem os conheceu e compreendeu de uma maneira autônoma e interiorizada. O professor, com efeito, precisa de oportunidades para desenvolver a competência técnica e teórica que o instrumentalize para atuar eficientemente em sala de aula com relação ao ensino da língua escrita.

Esta questão nos remete ao que os dados obtidos com as respostas ao questionário nos deu a conhecer, ou seja, os professores e os coordenadores de núcleo não diferem em suas idéias e concepções. Esse fato, parece demonstrar que não se pode contar a curto prazo, com uma orientação segura para os docentes, já que os profissionais dela encarregados não se encontrariam, neste momento, adequadamente habilitados para efetivá-la a contento.

O tempo de gestão dos coordenadores de núcleo, com duração de dois anos, aliado à necessidade de adaptação às tarefas da função, demonstrada pela experiência desta pesquisadora ao atuar junto aos grupos de coordenadores, parece indicar a urgente necessidade de uma retomada avaliativa deste quadro existente no contexto da rede municipal de ensino, com vistas a proposição de processos mais eficazes de orientação e de capacitação de professores em serviço.

Embora não seja o objetivo principal deste trabalho avaliar a atuação das diferentes equipes pedagógicas no âmbito da pré-escola do município de

Presidente Prudente, pode-se inferir; a partir das considerações nele contidas que as várias equipes, responsáveis pela orientação pedagógica e a capacitação profissional dos professores em serviço, em muitas ocasiões, podem ter reproduzido o discurso de mudança da prática alfabetizadora veiculado por publicações, cursos, encontros, congressos, relatos de experiência etc., sem maior aprofundamento teórico e prático do assunto. As equipes pedagógicas podem ter transmitido várias informações de forma fragmentada, pulverizada e sugerido propostas de atividades sem conhecimento preciso dos seus fundamentos teóricos, desejando e/ou acreditando sinceramente na transformação da prática educativa dos professores, sem, contudo, superarem suas próprias dúvidas acerca do ensino da leitura e escrita na pré-escola. Em decorrência, tampouco puderam sistematizar um projeto de orientação do professor em serviço que desse sustentação às ações docentes e à intervenção de futuros coordenadores de núcleo e equipe pedagógicas a respeito deste objeto do conhecimento.

É interessante dizer que a experiência desta pesquisadora, durante os dez anos de atuação na educação pré-escolar do município, permite tecer tais considerações que, de modo algum, são conclusivas. Sendo assim, parece-nos válido registrar estas observações.

Com efeito, a carência de habilitação à função de coordenadores de núcleo apontada linhas atrás, tem



exigido longo período de adaptação às recentes tarefas e às necessidades e dificuldades geradas pelo fazer pedagógico do grupo de docentes que orientarão cotidianamente, bem como as da própria coordenação.

O trabalho tem-se apresentado, pois, de pouca eficácia devido ao tempo de gestão disponível. A ausência de sistematização, constatada pela pesquisa, dos trabalhos dos docentes e das equipes de orientação em geral, compromete qualquer continuidade e qualquer aprimoramento nos serviços de orientação e capacitação em serviço, não permitindo que as futuras equipes já iniciem sua atuação num patamar mais alto de conhecimento teórico e de conscientização de uma prática pedagógica.

Conclui-se portanto, existirem duas situações complementares e interdependente que merecem reflexão e a conseqüente proposição de solução, quais sejam:-

a) O coordenador de núcleo, sendo um docente eleito entre seus pares, pela rede, possui como já dissemos, as mesmas idéias e concepções dos demais professores, o que significa terem conhecimentos similares, assim como dúvidas, incertezas e contradições que se compatibilizam com as daqueles a quem irão orientar;

b) Conseqüentemente, o tempo de atuação na função, de cada uma das equipes de coordenadores de núcleo eleita, parece insuficiente para consubstanciar uma proposta efetiva de orientação do professor em serviço,

dado o despreparo e a superação rápida das carências acima apontadas.

Aliada a essas questões que parecem influenciar sobremaneira o processo de transformação das idéias e concepções dos professores e, com isto, incidir sobre o processo de ensino da leitura e da escrita, pode-se destacar a questão da jornada de trabalho do professor. A inexistência, durante os anos anteriores a 1994, de horas remuneradas na jornada de trabalho destinadas ao planejamento e à avaliação da prática educacional, assim como aos estudos voltados para uma finalidade ou necessidade geradas pelo fazer pedagógico do professor em sala de aula, pode ter colaborado, em muito, para que os docentes não aprofundassem seus conhecimentos, não revissem sua prática de ensino e não se conscientizassem dos pressupostos e dos fundamentos que norteiam suas ações educativas. Não podemos, de modo algum, desconsiderar que as equipes pedagógicas, diante desse quadro, não encontraram as condições mais adequadas para desenvolver um trabalho que mais eficazmente resultasse em mudanças significativas nas idéias e concepções dos professores.

Vale lembrar que, idéias e concepções por um lado, e a prática educativa, por outro, mantêm entre si uma relação intrinsecamente interdependente. Não basta, pois, introduzir novas fórmulas, estratégias e procedimentos revolucionários ou técnicas consideradas progressistas para que ocorram transformações na maneira de conceber, executar



e avaliar o processo de ensino. O professor precisa poder pensar sua prática, revê-la em seus fundamentos e avaliá-la à luz de um quadro conceitual por ele livremente adotado e conscientemente assumido.

Isso exige de professores e equipes pedagógicas, condições espaciais e temporais que possibilitem o aprofundamento sistemático nos temas de interesse, através do estudo, da atividade reflexiva e do movimento ação - reflexão - ação.

Um outro fator que a vivência profissional desta pesquisadora, reforçado pelos resultados deste estudo permite apontar, diz respeito, especialmente, à ausência de uma proposta pedagógica consistente da pré-escola municipal de Presidente Prudente.

O fato de inexistir, ainda, uma proposta pedagógica com identidade própria, claramente definida, na qual o ensino da leitura e escrita receba a atenção e o tratamento teórico e metodológico adequados a este nível de ensino, tem dificultado aos docentes, coordenadores de núcleo, pedagogos e aos demais profissionais ligados a este ensino, apontarem com segurança "o quê", "como", "para quê" e "para quem" ensinar a ler e a escrever.

Enfatizamos a importância e o valor da elaboração da proposta pedagógica do município, porque esta, provavelmente, possibilitaria a elaboração inicial do projeto de trabalho que as equipes pedagógicas desenvolveriam junto aos professores. Resultariam daí os



parâmetros necessários para que se unificassem as ações dos integrantes de cada uma das equipes com as dos professores por elas orientados. O mesmo, então, poderia ocorrer entre a ação dos professores com relação à conduta dos alunos.

O professor pré-escolar, então, teria onde buscar os subsídios de que necessitasse ao organizar o processo de ensino, neste caso, da leitura e escrita. Com efeito, a pré-escola do município poderia, finalmente, promover-se à categoria de educação pré-escolar caracterizada pela adoção consciente, histórica e socialmente situada, de sua função pedagógica na sociedade e no processo educacional.

Concluindo, queremos crer que, estudos como este, que teve como objetivo principal, elaborar um diagnóstico sobre as idéias e as concepções dos professores a respeito da aquisição da leitura e escrita na pré-escola e suas influências na prática educacional, poderão demonstrar as razões e o valor de se propor a orientação aos professores, balizada numa avaliação rigorosa do que eles sabem e pensam a respeito de determinado objeto do conhecimento e sua aquisição pela criança. Em seguida, procurar organizar situações propiciadoras da elaboração de conhecimentos teóricos e aplicações pedagógicas capazes de integrar informações até então fragmentadas, pulverizadas e estanques.

Significa, portanto, atentar para a necessidade de considerar que os professores apresentam, de fato e de



direito, idéias, concepções ou quadros conceituais diferenciados entre si. Em decorrência das considerações até agora encaminhadas, as propostas de orientação e de capacitação em serviço apontariam para a necessidade de se evitar qualquer processo forçado de homogeneização das propostas pedagógicas, pois ele faria perpetuar a superficialidade ou a pulverização de novas informações jamais verdadeiramente interiorizadas.

É importante destacar que os professores e coordenadores não se mantiveram totalmente fiéis às concepções de ensino da leitura e escrita veiculadas pelo currículo em vigor na rede municipal de ensino de Presidente Prudente nos anos anteriores a 1986. As mudanças ocorreram sim, porém, no sentido de **aceitar uma outra concepção de ensino da leitura e escrita, menos mecânica.** Não podemos, contudo, falar em transformações, pois neste estudo, os professores e coordenadores de núcleo demonstraram resquícios de idéias pertencentes a aquele currículo e indícios da ausência dos pressupostos e dos fundamentos de ambas as concepções de aquisição da leitura e escrita que aceitam ou rejeitam, mas pudemos constatar a presença de um sincero interesse, embora freqüentemente tímido, incoerente e inseguro, de dotar o ensino da leitura e da escrita num meio propício para o desenvolvimento da criança pré-escolar como um ser mais livre e socializado.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Política de educação infantil*. Brasília: CENEC, 1993.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ABRAMOVAY, Miriam, KRAMER, Sonia. O rei está nú: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos CEDES, São Paulo, n.9, p.8-26, 1991.
02. ABRANTES, Paulo Roberto. O pré e a parábola da pobreza. Cadernos CEDES, São Paulo, n.9, p.8-26, 1991.
03. ABUD, Maria José Milharezi. O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização. São Paulo: EPU, 1987.
04. AMORIM, Marília. Aprendizagem e nível de competência: alfabetização na pré-escola. Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo, v.5, n.11, p.59-60, ago.1986.
05. ARLIN, Patrícia K. Piagetian tasks as predictors of reading and maths readiness in grades K-1. Journal of Educational Psychology, Washington, v.73, n.5, p.712-21, 1981.
06. BAJARD, Élie. Afinal, onde está a leitura? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.83, p.29-41, nov.1992.
07. BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1990.
08. BECKER, Fernando. O que é construtivismo. São Paulo: FDE, 1993. (Série Idéias, 20)
09. BERNSTEIN, Basil. Uma crítica ao conceito de educação compensatória. In: BRANDÃO, Zaia. Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979. p.43-57.
10. BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
11. BRANDÃO, Zaia (coord). O pré-escolar e as classes desfavorecidas. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1., 1980. Anais. São Paulo: [s.n.], 1980, p.88-92.
12. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Política de educação infantil. Brasília: COEDI, 1993.

13. CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1989.
14. _____. Alfabetizar: o que é e como fazer? Campinas: IEL/Unicamp, 1988.
15. _____. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.55, p.50-62, nov.1985.
16. CAMARGO, Dair A. Franco de. Desempenho operatório e desempenho escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.74, p.47-56, ago.1990.
17. CAMPOS, Maria Machado Malta. Pré-escola e sociedade: determinantes históricos. São Paulo: FDE, 1988. (Séries Idéias, 12)
18. CARRAHER, Terezinha Nunes. Face-saving and literacy in Brazil. Sociological Abstracts, [s.n.], maio 1984, p.40-1.
19. _____, REGO, Lucia Lins Browne. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.39, p.3-10, nov.1981.
20. CARVALHO, Lídia Izeckson de. Literatura infantil e pré-escola: caminhos possíveis. São Paulo: FDE, 1990. (Séries Idéias, 7)
21. CARVALHO, Lucia Helena Borges de, COSTA, Luzia Marinalva Barreiro, GARCIA, Maria de Lourdes de Miranda. Pré-escola: pretensão e realidade. Educação e filosofia, Uberlândia, v.5, n.9, p.97-110, jul/dez.1990.
22. CARVALHO, Maria Cecília M. de (org). Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Papirus, 1991.
23. CHAMBOREDON, Jean-Claude, PRÉVOT, Jean. O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola materna. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.59, p.32-56, nov.1986.

24. COLL, Cesar. Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. Barcelona: Universidade de Barcelona, [s.d.].
25. COLL SALVADOR, Cesar. Natureza y planificación de las actividades en el parvulario. In: _____. Aprendizaje escolar y construccion del conocimiento. Barcelona: Paidos, 1990. p.65-79. (Paidos Educador, 92)
26. DAVIS, Cláudia. Uma escolinha de saber miúdo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.75, p.45-56, nov.1990.
27. DIDONET, Vital. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. Em Aberto, Brasília, v.10, n.50/51, p.19-33, abr/set.1992.
28. DIETZSCH, Mary Júlia. Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.75, p.35-44, nov.1990.
29. DURAN, Marília Claret Geraes. A representação de pré-escola: suas relações com a prática de alfabetização. São Paulo: PUC, 1988. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade de São Paulo, 1988.
30. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). Tá pronto, seu lobo?: didática-prática na pré-escola. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.
31. FERRARI, Alceu, GASPARY, Lucia B. Velloso. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil: aspectos qualitativos. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.7, n.2, p.7-17, mai/ago.1982.
32. FERREIRO, Emília. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1992.
33. _____. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Brasiliense, 1987.
34. _____, TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

35. FOUCAMBERT, Jean. Qu'est-ce qu'apprendre à lire?: question de lecture. Paris: Retz/AFL, 1989.
36. GARMS, Gilza Maria Zauhy. Construtivismo piagetiano aplicado à educação pré-escolar: a vinculação teoria e prática no processo de aprendizagem. Marília: UNESP, 1993. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista.
37. GOODMAN, Kenneth L. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E., PALACIO, M.G. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.11-22.
38. KAMII, Constance. A teoria de Piaget e a educação pré-escolar. Lisboa: Instituto Piaget, [s.d.].
39. KAUFMAN, Ana Maria. Uma experiência didática baseada no processo de aquisição da língua escrita. In: CASTORINA, José Antonio. Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. p.84-112.
40. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. É importante alfabetizar a criança na pré-escola. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.7, n.1, p.27-41, jun.1981.
41. _____. Pré-escola e democratização do ensino. São Paulo: FDE, 1988. (Série Idéias, 2)
42. KRAMER, Sonia (org). Alfabetização: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
43. _____. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.
44. _____. Diferentes significados da alfabetização. ANDE: REVISTA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, São Paulo, v.5, n.10, p.35-40, 1986.
45. _____. O papel social da pré-escola pública. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4., 1988. Goiânia. Anais... São Paulo: Cortez, 1988. v.1.

46. _____. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 2.ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
47. _____. A pré-escola como direito social. São Paulo: FDE, 1988. (Série Idéias, 2)
48. _____, ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.52, p.103-7, fev.1985.
49. KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.78, p.17-26, ago.1991.
50. LAMPREIA, Carolina. A intervenção precoce: seus pressupostos e algumas questões. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.57, p.55-60, mai.1986.
51. LIMA, Adriana F.S. de Oliveira. Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
52. LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone, 1988. p.143-90.
53. MACEDO, Lino de. Construtivismo e aprendizagem da escrita. Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo, v.17, n.15, p.9-17, jun.1988.
54. MELLO, Guiomar Namó de (org.). Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. 3.ed. São Paulo: Loyola, [s.d.].
55. MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Piaget e o processo de alfabetização. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1987.
56. OLIVEIRA, Denize Pereira Torres de. Avaliação em alfabetização: quantidade x qualidade. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.19, n.95/96, p.11-4, jul/out.1990.
57. OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 1993.

58. PATTO, Maria Helena Souza. Privação cultural e educação pré-primária. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
59. _____. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
60. PIAGET, Jean. Psicologia da inteligência. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
61. _____, INHELDER, Barbel. A psicologia da criança. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.
62. PINO, Angel. Do gesto à escrita: origem da escrita e sua apropriação pela criança. São Paulo: FDE, 1993. (Série Idéias, 19)
63. REDIN, Euclides. Atendimento à criança pequena no Brasil. São Paulo: FDE, 1988. (Séries Idéias, 20)
64. _____. Pré-escola, para quê? São Paulo: FDE, 1988. (Série Idéias, 2)
65. REGO, Lucia Maria Lins Browne. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, Mary A. (org). A concepção de escrita pela criança. São Paulo: Pontes, 1988. p.105-35.
66. _____. A prontidão para alfabetização no contexto das pesquisas atuais. In: ALVES, Maria Leila. Isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo: CENP, 1987. p.11-4. (Projeto Ipê)
67. REGO, Teresa Cristina R. A capacitação do professor e a questão da língua escrita na pré-escola. São Paulo: FDE, 1992. (Série Idéias, 14)
68. REIMERS, Fernando. Necesidades de una politica de educación inicial en América Latina y el Caribe: proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Boletín, Santiago do Chile, n.28, p.65-84, ago.1992.
69. SARAIVA, Terezinha. Pré-escolar: urgência ou modismo? Em Aberto, Brasília, v.1, n.4, p.1-7, mar.1982.

70. SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 17.ed.rev. São Paulo: Cortez, 1991.
71. SILVA, Walburga Arns da. Cala boca não morreu...: a linguagem na pré-escola. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
72. SOARES, Magda Becker. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 7.ed. São Paulo: Ática, 1989.
73. _____. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.52, p.19-24, fev.1985.
74. SONZOGNO, Maria Cecília. O esquecido profissional do pré-escolar. ANDE: REVISTA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, São Paulo, v.1, n.1, p.39-42, 1981.
75. SOUZA, Solange Jobim, KRAMER, Sonia. Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.
76. VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
77. WEISZ, Telma. Revendo a função pedagógica da pré-escola. São Paulo: FDE, 1988. (Série Idéias, 2)
78. WELLS, Gordon. Condições para uma alfabetização total. Cadernos de Pedagogia, Barcelona, n.179, p.11-5, 1990.

ção A	variável	X = +1
		x = +2
		X = +2
ção B	variável	x = +1
		X = -2
ção C	variável	x = +1
		X = -1
ção D	variável	x = +1
		x = -2
ção E		x = 0

Grupo I de categorias = 1, 5, 6, 7, 8, 12, 17

Grupo II de categorias = 2, 3, 4, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19 e 20

C = categorias (1 a 20) - ver pág. 2

A = afirmativas (1 a 30)

MP = máximo de pontos possíveis na categoria

NA = número de afirmações das séries precedidas por categoria

PM = pontuação média

CATEGORIAS DE 1 A 20 (vide significação na folha2)																				
A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
01						X	x	x				x					x			
02		x	x						x	x	x		x	x	X	X			x	X
03		x	x	X					x	X	x		x	X	X	X		x		X
04	X					x	X	x				x					x			
05	x				x	X	X	X				x					X			
06		x	x						x	x	X		x	X	X	X		X	x	X
07	x				x	x	x	X									X			
08									x	x				X		x			X	
09	X				x	x	X	X									x			
10	X				x		x	X									x			
11					x	X	x	X									X			
12		X	x	x					x	x	x		x	x	X	x				X
13		x	X	x					x	x	x			x	X	x				X
14						X	x	X									X			
15				X					x	X			X	X					x	
16			x	x					X	x	x		x	X	x	X		x	x	x
17		x	x	x					x	x	X				X	X		x		X
18				x					x	x			x	X	x	x		x	X	
19															x			X		
20	X				X	x	x	x									x			
21	x				x	x	X	X									x			
22		x	x	x					x	x	X			x	x	X		x		X
23	x						X	x									x			
24	x				x	X	X	x									x			
25	x				x	X	x	x				X					x			
26		X	x	x					x	X	x		x	x	X	X		x		X
27	X				x	x	x	x									x			
28		x	x	X					X	X	x		x	x	X	X		X	x	X
29					x	X	x	x									X			
30							X										x			
C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
MP	32	22	22	26	24	40	46	44	30	34	26	10	20	36	40	40	42	24	18	38
NA	11	9	10	10	11	13	16	15	13	13	10	4	9	12	12	12	16	9	7	10
PM	2,91	2,44	2,2	2,6	2,18	3,08	2,9	3,07	2,30	2,61	2,6	2,5	2,22	3,0	3,33	3,33	2,63	2,67	2,86	4,2

opção A	X= +4 variável x= +2
opção B	X= +2 variável x= +1
opção C	X= -2 variável x= -1
opção D	X= -4 variável x= -2
opção E	= Ø

C = categorias (1 a 20) - vide folha 2
A = afirmativas (1 a 30)
MP = máximo de pontos possível na categoria
NA = número de afirmações das trinta preenchidas por categoria
PM = pontuação média

Grupo I de categorias= 1,5,6,7,8,12,17
Grupo II de categorias= 2,3,4,9,10,11,13,14,15,16,18,19 e 20



- Categoria 01:** “A crença na eficácia do método (ênfase no processo de ensino)”
- Categoria 02:** “A literatura infantil como meio privilegiado para a criança estabelecer relações sistemáticas com a língua escrita”
- Categoria 03:** “A diferenciação entre textos orais e escritos”
- Categoria 04:** “O contexto histórico e social”
- Categoria 05:** “O uso da cartilha ou de procedimentos análogos”
- Categoria 06:** “A dependência da prontidão”
- Categoria 07:** “A escrita como atividade estritamente escolar”
- Categoria 08:** “O treino na técnica de codificar e decodificar a língua oral e escrita”
- Categoria 09:** “A criança e o seu saber são pontos de partida para o trabalho escolar”
- Categoria 10:** “A língua escrita como objeto sócio-cultural”
- Categoria 11:** “Ler, desde o início, é construir o significado dos textos”
- Categoria 12:** “A ênfase na linguagem oral (a língua escrita vista como espelho da fala)”
- Categoria 13:** “A língua escrita como uma das formas de comunicação e de representação da linguagem oral”
- Categoria 14:** “A aquisição da língua escrita como processo de construção do sistema de representação da linguagem oral”
- Categoria 15:** “Atividades e situações de ensino planejadas com significado para a criança”
- Categoria 16:** “O aluno é sujeito ativo do processo de aprendizagem”
- Categoria 17:** “O treino de habilidades percepto-motoras e/ou operatórias”
- Categoria 18:** “As ações e interações entre professor e alunos e entre os pares”
- Categoria 19:** “A avaliação como acompanhamento da evolução conceitual dos alunos e como interferências planejadas no processo ensino-aprendizagem”
- Categoria 20:** “A interação do aluno com diferentes portadores de texto e com atos reais de leitura e de escrita”

ANEXO 2

SUJEITO 1

G1: 145 (98,60)

G2: 205 (97,08)

DP	8	5,5	5,5	6,5	6,0	1,0	11,5	10,5	7,5	8,5	6,5	2,5	5	9	10	10	10,5	6	4,5	9,5
PM	32	22	22	26	24	40	46	42	30	54	26	10	20	36	40	40	42	24	18	30
C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P	-9	11	13	8	-19	-29	-22	-33	17	16	13	-5	7	18	25	28	-28	15	14	20
PA	73,94	95,45	98,19	78,16	99,85	99,63	94,43	99,83	97,66	94,02	95,45	95,45	83,85	95,46	98,80	99,59	99,31	98,76	99,81	96,49

SUJEITO 2

G1: 138 (98,07)

G2: 296 (99,84)

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P	-20	18	18	18	-17	-26	-22	-26	24	22	18	-6	16	28	36	32	-21	20	16	30
PA	98,76	99,89	99,89	99,44	99,54	99,49	94,43	98,67	99,86	99,04	99,44	98,36	99,86	99,81	99,97	99,86	95,46	99,92	99,96	99,84

SUJEITO 3

G1: 89 (86,87)

G2: 264 (99,61)

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P	-8	16	16	23	-11	-20	-11	-17	21	24	19	-6	12	23	29	25	-16	22	8	26
PA	68,27	99,64	99,64	99,96	93,32	95,45	66,12	89,46	99,49	99,53	99,65	98,36	98,36	98,99	99,75	98,80	87,25	99,98	92,46	99,47

SUJEITO 4

G1: 67 (74,39)

G2: 368 (99,99)

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P	-10	22	22	24	-11	-19	-9	-7	29	32	26	-6	18	36	40	40	-5	24	17	38
PA	78,87	99,99	99,99	99,98	93,32	94,26	56,61	49,50	99,99	99,98	99,99	98,36	99,97	1,00	1,00	1,00	36,61	1,00	99,99	1,00

SUJEITO 5

G1: 162 (99,40)

G2: 248 (99,17)

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P	-20	21	18	13	-19	-29	-33	-32	16	19	22	4	5	14	35	28	-29	20	4	33
PA	98,76	99,99	99,89	95,45	99,85	99,63	99,59	99,77	96,71	97,46	99,93	89,04	68,27	88,02	99,96	99,59	99,52	99,92	62,59	99,95

SUJEITO 6

G1: 212 (99,97)

G2: 376 (99,99)

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P	-32	22	22	26	-24	-36	-38	-40	30	34	26	-6	20	36	40	40	-36	24	18	38
PA	99,99	99,99	99,99	99,99	99,99	99,97	99,48	99,99	99,99	99,99	99,99	98,36	99,99	1,00	1,00	1,00	99,94	1,00	1,00	1,00

G1 = Grupo 1 de Categorias

G2 = Grupo 2 de Categorias

C = Categorias

P = Pontos

DP = Distribuição Probabilística

PM = Pontuação Máxima por categoria,
comum aos sujeitos

PA = Probabilidade Adquirida

SUJEITO 7

G1: 185 (99,83)

G2: 195 (96,20)

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P	-18	11	10	20	-21	-33	-35	-37	-20	23	9	-6	18	24	16	21	-35	11	14	18
PA	97,56	95,45	93,10	99,79	99,95	99,90	99,77	99,96	99,23	99,32	83,38	98,36	99,97	99,31	89,04	96,44	99,92	93,33	99,81	94,20

SUJEITO 8

G1: 107 (93,03)

G2: 281 (99,72)

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P	-21	18	19	21	-14	-11	-26	-21	23	20	15	0	14	25	35	26	-14	22	11	32
PA	99,13	99,89	99,94	99,88	98,04	72,87	97,62	95,45	99,78	98,14	97,90	0	99,49	99,55	99,96	99,13	81,76	99,98	98,55	99,93

SUJEITO 9

G1: 111 (94,01)

G2: 71 (55,00)

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P	-15	-2	3	1	-11	-22	-20	-22	8	7	2	-5	8	8	6	7	-16	6	9	4
PA	93,92	28,39	41,46	12,23	93,32	97,22	91,80	96,39	71,39	58,98	24,17	95,45	89,04	62,59	45,15	51,61	87,25	68,27	95,45	32,63

SUJEITO 10

G1: 75 (79,64)

G2: 240 (98,93)

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P	-12	12	13	17	-11	-12	-9	-16	21	24	10	-5	18	28	24	23	-10	13	17	20
PA	86,64	97,09	98,15	99,11	93,32	76,99	56,61	87,24	99,49	99,53	87,61	95,45	99,97	99,81	98,40	97,89	65,91	96,98	99,99	96,49

SUJEITO 11

G1: 144 (98,54)

G2: 221 (98,13)

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P	-17	13	14	16	-17	-25	-31	-26	18	20	13	-4	10	19	28	21	-24	17	10	22
PA	96,64	98,19	98,91	98,62	99,54	98,76	99,30	98,67	98,36	98,14	95,45	89,04	95,45	96,54	99,59	96,44	97,80	99,65	97,37	97,97

SUJEITO 12

G1: 108 (93,28)

G2: 270 (99,59)

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P	8	18	16	15	8	19	18	28	22	23	15	6	15	29	29	28	21	18	16	26
PA	68,27	99,89	99,64	97,90	81,76	94,26	88,25	99,23	99,66	99,32	97,90	98,36	99,73	99,87	99,75	99,59	95,46	99,73	99,96	99,47

SUJEITO 13

G1: 26 (34,06)

G2: 261 (99,55)

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P	-5	14	15	20	-4	-4	-10	0	23	25	14	0	18	32	23	26	-3	9	18	24
PA	46,0	98,91	99,36	99,79	49,50	31,08	61,55	0	99,78	99,67	96,87	0	99,97	99,96	97,89	99,13	22,49	86,64	1,00	98,89

SUJEITO 14

G1: 107 (93,03)

G2: 227 (98,43)

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P	-10	13	12	20	16	-28	-24	-24	21	24	9	0	19	18	25	22	-21	10	14	20
PA	78,87	98,19	97,09	99,79	99,23	99,49	96,31	97,77	99,49	99,53	83,38	0	99,99	95,46	98,80	97,24	95,46	90,45	99,81	96,49

SUJEITO 15

G1: 128 (97,00)

G2: 278 (99,69)

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P	-13	15	15	19	-14	-27	-23	-28	23	26	17	0	17	27	30	31	-23	18	16	24
PA	89,58	99,36	99,36	99,65	98,04	99,31	95,45	99,23	99,78	99,78	99,11	0	99,93	99,89	99,89	99,81	97,17	99,73	99,96	98,89

SUJEITO 16

G1: 115 (94,87)

G2: 137 (85,50)

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P	-22	-6	-3	11	-13	-14	-27	-22	13	16	5	-3	16	19	13	14	-14	10	12	8
PA	99,40	72,47	41,46	90,94	96,97	83,85	98,11	96,39	91,70	94,02	55,82	76,99	99,86	96,54	80,64	83,85	81,76	90,45	99,31	60,03

SUJEITO 17

G1: 54 (64,00)

G2: 290 (99,80)

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P	-1	16	17	19	-7	-10	-16	-9	24	26	17	6	17	30	32	30	-11	17	17	28
PA	9,95	99,64	99,80	99,65	75,67	68,27	83,59	60,86	99,86	99,78	99,11	98,36	99,93	99,92	99,86	99,89	70,52	99,65	99,99	99,82

SUJEITO 18

G1: 105 (92,49)

G2: 319 (99,93)

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
P	10	20	20	19	7	16	22	23	26	27	23	5	15	29	36	36	22	18	16	34
PA	78,87	99,97	99,97	99,65	75,67	89,04	94,43	97,15	99,95	99,85	99,96	95,45	99,73	99,87	99,97	99,97	96,40	99,73	99,96	99,97

TOTAL

G1=236

G2=376

