

Unesp Universidade Estadual Paulista

Câmpus Universitário de Marília

**A Produção de Pseudodeficientes na
Escola Pública Paulista**

Elizabeth Abelama Sena Somera



FN=12813

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA
Curso de Pós-Graduação - Mestrado
Área de Concentração: Educação Especial

Dissertação

A PRODUÇÃO DE PSEUDODEFICIENTES NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA

1410001022



Elizabeth Abelama Sena Somera



f. 1.022

A PRODUÇÃO DE PSEUDODEFICIENTES NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de **MESTRE em EDUCAÇÃO**, na área de Educação Especial , à Comissão Julgadora da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, sob a presidência e orientação do Prof. Dr. João Bosco da Costa Azevedo.

Marília - SP
1.999



Dedicatória

Ao meu esposo Renato, filhos
Christiane , Junior e mãe Lita, pelo
apoio incondicional e incentivo
durante todo este trabalho.



Agradecimentos:

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Bosco da Costa Azevedo.

Aos meus mestres, pelas valiosas sugestões e empréstimos bibliográficos.

À equipe de profissionais da escola foco da pesquisa pela colaboração prestada.

A todas as crianças que, tão entusiasticamente, participaram da experiência e investigação.

Às amigas Gisele Carminatti, Nair da Silva e Sueli Salomé pelas discussões sobre o trabalho e apoio carinhoso.

" Não é possível ignorar que os problemas de aprendizagem existem e atacam, ainda que em porcentagem menor do que se tem apresentado, crianças de todos os segmentos da população, o que já justifica todo o esforço na busca de alternativas de ação para tentar solucioná-los".

Beatriz Scoz (1994)

A produção de pseudodeficientes na Escola Pública Paulista

RESUMO:

Essa dissertação trata do relato crítico de observações e intervenções feitas junto a um grupo de alunos da classe regular do CBC (ciclo básico em continuidade) ou 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública paulista, os quais apresentaram dificuldades acadêmicas entre outras.

Estas dificuldades foram interpretadas incorretamente pela equipe docente, que apresentou proposta de encaminhamento dos mesmos aos serviços especializados e à classe especial para deficientes mentais.

Estes alunos receberam apoio pedagógico específico durante um certo tempo; a equipe docente também recebeu orientações técnicas sobre a prática de ensino fundamentada nas teorias construtivistas-interacionistas, levando a um processo de implantação de ações inovadoras para busca de qualidade do ensino.

As análises de tais ações indicam ser possíveis de implantação em redes públicas de ensino; além disso, no caso relatado, com pouco tempo de trabalho, ocorreram alguns sucessos acadêmicos, destacando que nenhuma criança desse grupo necessitou sair do ensino regular para o especial.

Conclui-se, também, que há falta de conhecimento e orientação seguras aos membros da comunidade escolar e que os alunos com algum tipo de dificuldade de adaptação escolar são vítimas de uma organização que tem se mostrado ineficiente.

The production of pseudodeficient students in São Paulo Public Schools

ABSTRACT:

This dissertation concerns a critical report on observations and interventions made with a group of regular class students in the *ciclo básico* or second grade primary public school in São Paulo state who presented academic difficulties among others.

Such difficulties were incorrectly interpreted by the teachers, who, in turn, referred them to special services and to a special class for mentally disturbed children.

These students received specific pedagogical support during a certain period; the teachers, as well, received technical instruction on teaching practices based on constructivist- interactionalist theories, leading to a process of implantation of new actions in the search for quality education.

Analyses of such actions show that they are possible and can be implanted in public school systems; furthermore, in the case at hand, with relatively little work time there occurred some academic successes, with the special emphasis that no children of this group had to be transferred from regular to special education classes.

A similar conclusion is that there is a lack of sure knowledge and orientation available to the members of the school community and that students with some type of difficulty in school adaptation are victims of an organization which has shown itself to be inefficient.

SUMÁRIO

* Introdução	01
* Capítulo I: Convivendo com os preconceitos, rótulos e estigmas nas séries iniciais da escola pública	12
* Capítulo II: Apresentação da pesquisa	19
Histórico	
Metodologia	
* Capítulo III: Contexto da pesquisa	23
A escola	
Os alunos	
* Capítulo IV: A proposta de realização de intervenções pedagógicas nas classes do CBC da escola	34
Fase Diagnóstica	
Fase Pró Implantação das Propostas de Intervenções Pedagógicas	
* Capítulo V: A experiência com alunos do CBC, portadores de dificuldades acadêmicas no atendimento do Projeto Sape	50
* Capítulo VI: O referencial teórico para a construção de leitura e da escrita dos alunos do Projeto Sape	56
A teoria Construtivista para aquisição da escrita	
A seleção de projetos para o desenvolvimento da escrita	
* Capítulo VII: As produções escritas dos alunos nas 1ª e 2ª fases do Projeto Sape	98
Avaliações	
* Capítulo VIII: Resultados da pesquisa	144
* Considerações e análise do projeto	147
* Conclusões	159
* Anexos	161
* Bibliografia	195

INTRODUÇÃO

Os caminhos da educação estão sendo modificados do padrão de ensino conservador, marcadamente há pouco mais de uma década, com o advento da Pedagogia de orientação Construtivista¹, por uma aprendizagem mais significativa.

Até então, o fracasso escolar era atribuído ao próprio aluno: carências orgânica e afetiva, privação cultural, lares desestruturados, pobreza, etc. e também por falhas do sistema educacional, com precariedades das condições funcionais e estruturais da escola (Yaegashi, 1994).

Com a contribuição dos teóricos da proposta construtivista, as linhas de pensamentos atuais bem fundamentadas nos alertaram contra os valores da classe social dominante, na transmissão cultural para as pessoas carentes, sendo estes os agentes dos maiores fracassos, retenções e evasões escolares.

No entanto, ainda se faz presente a falta de preparo e de domínio técnico dos educadores, os quais, não acompanhando os avanços de teorias ou práticas de ensino-aprendizagem, também não conseguirão interpretá-las e

¹ Pedagogia de orientação construtivista: é aquela onde a aprendizagem é um processo realizado, construído por cada pessoa à medida que age – física ou mentalmente – sobre as coisas que estão no mundo (vide Cap. VI).



traduzi-las em práticas inovadoras e eficazes.

Além disto, aqueles professores que não são acompanhados em sua rotina escolar por um coordenador pedagógico, ou algum outro líder na Escola que lhes dê suporte no trabalho na sala de aula, temem a implantação radical das novidades pedagógicas ou acabam sendo resistentes às mudanças.

Segundo Cagliari (1985, p. 62), "as dificuldades de aprendizagem têm sua causa na prática escolar, na incompetência da escola e dos autores dos livros didáticos e pedagógicos, nas metodologias usadas nas salas de aula, bem como na prática educacional do país".

Assim, apesar dos especialistas em educação desejarem conhecer os novos programas e teorias para futura contribuição na melhoria do desempenho escolar de seus alunos, raramente os colocam em prática; encontram barreiras nos professores que muitas vezes são inexperientes ou mal informados e temem o trabalho sobre uma nova proposta pedagógica que não dominam. Daí a permanência de um número maior de crianças com dificuldades acadêmicas geradas por essa incompetência técnica, que presumimos estar longe de ser remediada.

Segundo Scoz (1994, p. 89), as novas idéias poderiam ser introduzidas devagar e, durante esse processo, os professores deveriam trabalhar por substituição ou justaposição de conhecimentos.

Para essa autora, ainda se bate na mesma tecla por uma melhor capacitação profissional do professor, com conhecimentos que lhe possibilitem a compreensão de sua prática e os meios necessários para suscitar o progresso



qualificado para a liderança, o desenvolvimento do trabalho de coordenação pedagógica e para desempenhar as funções de articulador de conhecimentos, provavelmente tem maiores chances de seu processo educacional ser eficiente e bem sucedido.

A vivência nestes últimos anos com coordenadores pedagógicos de escolas públicas de várias cidades da Região - noroeste paulista, permite-nos indicar esses comentários:

- o CP tem exercido suas funções permanecendo em sua própria sala para acompanhar todas as classes que estão sob seu comando, como se o seu exercício fosse exclusivo de gabinete;
- o CP tem dificuldades de orientar as crianças com distúrbios de aprendizagem³ e seus professores, com as estratégias pedagógicas mais aconselháveis;
- o CP não tem clareza da totalidade de suas funções;
- o CP tem desvios de funções: age mais como assistente de direção e participante de reuniões ou palestras convocadas pelos órgãos superiores do que de um articulador de conhecimentos;
- o CP tem pouca liderança, talvez em função do seu pouco domínio;
- o CP está distante dos alunos e de suas famílias;
- o CP tem percepção do próprio desconhecimento que possui;

³ Distúrbios de aprendizagem: é uma dificuldade em adquirir conhecimentos novos decorrentes de várias causas: cerebrais (lesões ou alterações na função elétrica e anatômica do cérebro), extracerebrais (produzidas em outros locais do corpo, como alterações da audição, visão, problemas com subnutrição, etc.) e ambientais (familiares e sociais). Definição mencionada pela Dr.^a Valéria Oliveira, Prof.^a de Neurologia Infantil da FAMEC.

- o CP busca intercâmbio com outras escolas, não com o objetivo de trocar conhecimentos mas, com vistas a padronizar as receitas de atividades realizadas nas mesmas. Muitas vezes age por imitação a outro CP, sem ter a fundamentação teórica do que selecionou para imitar;
- o CP tem dificuldades em criar a identidade estrutural/pedagógica da sua escola;
- o CP vem sendo selecionado pelas unidades escolares através do critério da indicação do diretor; muitas vezes o peso maior desse critério não é o do domínio profissional, contudo, o da amizade ⁴.

Pensamos que os motivos dessas descaracterizações de atribuições são delatáveis aos responsáveis pelo sistema educacional da rede estadual, os quais, ressaltamos, deveriam garantir a perfeita atuação dessa importante função.

Ora, se as dificuldades indicadas são expressadas por muitos CPs, então a atuação dos mesmos poderia ser acompanhada, controlada e avaliada permanentemente a fim de se garantir uma rotina escolar eficiente, bem como o avanço aos degraus das práticas progressistas de ensino.

Essas articulações poderiam ser realizadas por um grupo de técnicos, com funções superiores às dos CPs, que estivesse muito bem preparado para a finalidade proposta e que fizesse atendimento-rodízio em cada escola estadual.

⁴ A partir de abril de 1996, a Secretaria Estadual da Educação publicou uma Resolução especificamente para a escolha de professores interessados no exercício das funções de coordenadores pedagógicos, cabendo-lhes a assessoria da direção da escola e subsidiar os professores no desenvolvimento de seus trabalhos pedagógicos. A nosso ver, esta Resolução ainda não determinou a amplitude de afazeres atinentes e apropriados à função do CP. (anexo 1).



O estudo do problema que ora dissertamos foi fruto da anterior observação e fustigante constatação da performance dos alunos da classe regular do ciclo básico⁵ de escola pública paulista, os quais apresentam dificuldades acadêmicas passíveis de interpretações incorretas dos professores e coordenadores pedagógicos, os quais os encaminham às classes especiais para deficientes mentais e aos serviços especializados.

Durante as visitas à escola selecionada para foco da presente pesquisa, nossa reflexão pendeu fortemente aos questionamentos: a quem a escola pública consegue ensinar? O que tem sido realmente feito pelas crianças indicadas como fracassadas? Por que perduram os preconceitos, rótulos, estigmas e a perpetuação da marginalização da criança encaminhada como fracassada? Em que medida os professores estão capacitados para trabalhar com o diferente?

Pensar na escola pública como agente produtora de pseudodeficientes é um dado literalmente vivido e percebido por nós, educadores e pesquisadores do sistema educacional no nosso Estado, durante alguns anos.

Na escola de referência, obtivemos informações que vieram ao encontro de nossa premissa: o ato de algumas professoras e coordenadoras recomendarem vários alunos para a classe especial de deficientes mentais sem estarem subsidiadas por diagnósticos efetivados por especialistas.

As queixas das mesmas estavam no fato desses alunos serem crianças

⁵ Ciclo Básico: trata-se da integração em um continuum do processo de ensino-aprendizagem, com vistas a garantir maior domínio dos mecanismos básicos da leitura, escrita e demais conhecimentos e habilidades previstas no currículo. O CBI (ciclo básico inicial) corresponde à 1ª série; o CBC (ciclo básico em continuidade) corresponde à 2ª série. A aprovação do aluno do CBI para o CBC é automática (Resolução SE-241 de 29/11/85). (Anexo 2).



diferentes. A diferença referida estava amparada na comparação com o antigo alicerce da educação escolar: os padrões de homogeneidade, rentabilidade e eficácia.

Percebemos que este é um dos fatores que geram as dificuldades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas classes comuns ou regulares de ensino.

Não é nada difícil caracterizar um aluno que apresenta dificuldades como diferente ou especial.

Para Cagliari (1985, p. 51), a criança pobre ao entrar na escola poderá descobrir o preconceito social quanto ao seu modo de falar, vestir, agir e pensar.

Ao perceber as diferenças culturais, intelectuais e lingüísticas, poderá sentir que é incapaz de aprender, que não sabe nada mesmo, e que a escola sempre estará apontando seus erros freqüentes.

Esse autor afirma que os alunos “não sabem, porque a escola ou não ensina o que devia, ou ensina errado, ou ensina o certo com procedimentos inadequados à clientela” (p. 59).

Com efeito, a escola tem atribuído à criança carente uma síndrome da dificuldade de aprendizagem e passa a justificar a necessidade de submetê-la a métodos especiais.

Precisamente é esta a causa para a qual enfocamos nossa atenção: os

alunos das classes regulares com problemas de aprendizagem escolar e que são estigmatizados deficientes mentais e os processos geradores da clientela para educação especial.

E no sistema estadual de educação nos deparamos com a existência de algumas classes de educação especial⁶ que, segundo Jannuzzi (1991), "vêm funcionando como crivo dos considerados anormais de inteligência. Desde então, vem-se criando o anormal da escola", uma vez que não o era antes de nela ingressar. Este diagnóstico baseia-se no estereótipo⁷ de aluno, segundo os valores das classes de melhores condições de vida, que detêm a hegemonia na sociedade. Estas classes especiais ... vêm estigmatizando como deficientes mentais os alunos provenientes de classes sociais empobrecidas" (p. 5).

Convivemos certo tempo com um grupo de professores de classes de educação especial que afirmava desenvolver um trabalho misto porque sua clientela era igualmente mista: deficientes e menos eficientes. Questionavam os critérios de encaminhamento de alunos para este atendimento especializado, percebiam a inadequação da sua clientela na classe especial, no entanto, nada faziam para buscar soluções para este injusto e grave problema.

O ensino especial tem sido um subproduto dos problemas das classes regulares.

⁶ Educação especial: providências tomadas para proporcionar às pessoas portadoras de deficiência mental ou auditiva, visual, portadores de distúrbios de conduta e os superdotados um atendimento educacional, com programas curriculares especiais, com vistas a levá-los ao exercício consciente da cidadania (Mazzotta, 1986).

⁷ Estereótipo: termo empregado para designar as "imagens em nossas cabeças" que se interpõem entre a realidade objetiva e a percepção que temos delas. Ou ainda, a percepção que as pessoas não deficientes têm acerca das pessoas que apresentam qualquer tipo de dificuldade ou deficiência (Omote, 1986/7).

Um deles está presente nos próprios professores que possuem expectativas dificilmente realizáveis sobre seus alunos. Estes alunos, sob o impacto da frustração, alteram suas realizações escolares, conseqüentemente, os desenvolvimentos intelectuais e emocionais.

Muitas vezes os professores, entre colegas, afirmam referências (rótulos)⁸ habituais sobre certos alunos, como: "esse é atrasado"; "aquele não é aluno para 10 mas, para 7"; "tal aluno não vai"; "parece retardado"; "é esquisito, age como deficiente"; "ele deve ter algum problema mais sério", "é fraquinho", etc.

Recaem nas malhas do "conceito de profecia auto-realizadora"⁹ (Rosenthal e Jacobson, 1981), ou as profecias ditas que se autocumprem na vida do aluno.

De fato, existe o preconceito formado entre os professores sobre o bom e o mau aluno; a percepção dos desempenhos diferentes e a incidência de rótulos.

Na experiência de Thomas Good (1981) em relação às expectativas do professor com seus alunos, entendemos que esse espera bom comportamento e realizações de determinados alunos e de outros não; devido a essas expectativas diferenciadas, o professor se comporta de maneira diferente em

⁸ Rótulos: educadores e alunos usam rótulos (adjetivos) verbais estigmatizantes na identificação de crianças diferentes, prejudicando-as por um longo período de tempo e influenciando as relações sociais por elas mantidas fora da escola. O rótulo pode exercer efeitos negativos sobre a percepção das pessoas e o educador poderá efetuar um reconhecimento inconveniente, encaminhando essa criança para a classe especial de deficientes mentais (Omote, 1983).

⁹ Profecias auto-realizadoras na sala de aula: há uma crença de que as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos, mesmo não intencionais, podem funcionar como profecia educacional que se auto-realiza (Patto, 1981).

relação a diferentes alunos. Esse tratamento percebido pelos alunos, comunica qual a atitude e o desempenho que o professor espera deles e isso afeta-os no comportamento, na motivação para o desempenho e nos níveis de suas aspirações.

É fato reparado que os alunos aos quais o professor tem grandes expectativas serão levados a bons desempenhos; aqueles, que ele tem pequenas expectativas, irão apresentar desempenho inferior.

Nesta pesquisa, interessou-nos, também, verificar os aspectos falhos do sistema educacional, como as precariedades das condições funcionais e estruturais da escola, a rotina e metodologia empregada para o desenvolvimento do conteúdo programático das classes do ciclo básico, além dos níveis de capacitação profissional dos professores e coordenadores.

Por todos estes fatores, foi inevitável aceitar, inicialmente, a participação direta em um trabalho de intervenção pedagógica na escola em foco, em parceria com alunas e docentes do curso Magistério, com as crianças referidas como diferentes.

Os objetivos definidos foram:

- 1- verificar as condições funcionais e estruturais da escola e avaliar sua compatibilidade às necessidades reais dos alunos;
- 2- analisar o que se oferece aos alunos em termos de rotina escolar, metodologia empregada, atuação do professor e do coordenador pedagógico;
- 3- checar a eficiência da orientação metodológica direcionada às alunas do curso magistério por seus professores, apenas em relação ao trabalho

daquelas que foram participantes do projeto de intervenção pedagógica proposto nas classes que apresentaram maior número de alunos com dificuldades acadêmicas;

- 4- o desenvolvimento de apoio pedagógico específico à clientela indicada para ser mantida no curso regular, caso contrário, ser analisada criteriosamente com intuito do encaminhamento necessário aos especialistas.

Este é o projeto de pesquisa que foi desenvolvido e relatado a seguir.

A defesa ideológica que aqui sustentamos é a de que muitos profissionais da rede pública paulista não sabem como lidar com alunos que apresentam diferenças; perpetuam a exclusão daqueles com maiores dificuldades escolares. Não demonstram estar convencidos da necessidade de busca efetiva da integração ou inclusão dos referidos alunos ao grupo da classe regular ou comum de ensino.

Desta forma, enquanto não promulgarem leis¹⁰ que conduzam a uma visão renovada dessas situações, a produção de pseudodeficientes¹¹ na escola pública paulista será mantida.

¹⁰ A presente pesquisa foi elaborada em 1995. Em dezembro de 1996 foi promulgada a Lei n.º 9.394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No capítulo V, que trata da educação especial, aparece a "visão renovada que indicamos, quando há referência à educação especial oferecida preferencialmente na rede regular de ensino com serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da sua clientela. Trata-se da idéia da integração nas classes comuns de ensino regular. Todavia, atualmente, na prática, a lei não está vigorando na sua totalidade.

¹¹ Pseudodeficiente: aluno que é considerado supostamente deficiente ou portador de necessidades educativas especiais porque apresenta história de fracasso escolar, principalmente nas primeiras séries do 1º grau, com multirrepetência, dificuldades na construção da leitura e escrita, hiperatividade e outras queixas. Em função dos mecanismos de exclusão escolar, este pode ser encaminhado à classe especial para D.M.

CAPÍTULO I

CONVIVENDO COM OS PRECONCEITOS, RÓTULOS E ESTIGMAS NAS SÉRIES INICIAIS DA ESCOLA PÚBLICA

Discutimos, até então, sobre a escola, o professor, o coordenador, a convivência com as diferenças rotuladas e estigmatizadas e demais mitos ocorridos no sistema educacional.

Todavia, fez-se mister investigar a linha paralela ao sistema educacional: o da sociedade geral e sua representatividade (comunidade, famílias, etc.).

Sabemos que o estigma, temor ou desvalorização é a resposta social a algumas diferenças humanas e que está sempre ligada ao contexto social e a um período histórico.

Para Lerita Coleman (1986), o estigma reflete cultura e sociedade. Representa um modelo da realidade social, um conjunto de relações e relacionamentos sociais, uma forma de categorização social e um estado afetivo.



Para Goffman (1963), estigma é equivalente a uma diferença não desejada; sugere que todas as diferenças humanas são potencialmente estigmatizáveis.

Assim, algo que é estigmatizável reflete o grau de julgamento sobre uma diferença indesejável nos grupos sociais, aos quais, certamente, todos nós nos vemos incluídos num deles.

Justamente essa é a menção que desejamos manifestar: que as crianças desenvolvem a tendência para rotular e estigmatizar porque têm nos adultos, o modelo.

A criança, desde pequena, já tem demonstrado que é capaz de emitir seus conceitos, adquiridos em casa - com a família, na rua - com a vizinhança, e manifestá-los no seu comportamento, antes mesmo de chegar à escola e elaborar uma aprendizagem com os demais colegas.

Assim sendo, parece-nos que a responsabilidade inicial da incorporação de valores sociais na criança está intrinsecamente ligada à família, à sociedade e à escola.

A família tem relevante papel na formação e aquisição de conceitos preconceituosos e estigmatizantes nos seus filhos, visto ser clássico modelo de imitação e poderoso articulador de ensinamentos básicos de convivência social.

A literatura específica revela-nos surpreendentes referências sobre a Teoria do Aprendizado Social (Bandura, 1977) e orienta-nos sobre o modo pelo

qual as crianças aprendem a ter atitudes preconceituosas e estigmatizantes: através da observação de comportamentos apresentados pelos outros, principalmente por seus pais e das informações adquiridas de comportamentos vistos, imitados ou não, reforçados ou não.

Nas referências da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo (Serafica, 1982) o processo de estigmatização pode estar relacionado ao desenvolvimento da cognição social ou o que se pensa das pessoas: a discriminação de pessoas, a categorização das mesmas em grupos, a construção de conhecimentos dos estereótipos, etc. Estes conhecimentos passam por estágios previsíveis para compreensão de conceitos e construção dos comportamentos de diferenciação de classes de pessoas.

Suspeitamos que o desconforto de algumas crianças perante os diferentes provavelmente seja oriundo da observação do mesmo desconforto notado nos seus pais diante de uma pessoa deficiente ou diferente e esta reação negativa poderá facilmente influenciar a criança e ser incorporada e cristalizada nos seus conhecimentos.

Fundamentamos essa afirmação visto serem crianças pequenas, cuja vivência ainda não permitiria manifestações como as ouvidas, tipo: "todo negro rouba", "o deficiente é perigoso", "cuidado com o deficiente porque pega (contágio)", "todo pobre é burro", "minha mãe não me deixa brincar com tal criança".

Não temos o propósito de colocar esta crítica voltada, em especial, aos pais, aos mais velhos da família, pois sabemos que o estigma é uma percepção

humana construída, que flui constantemente e legitima as respostas negativas dos indivíduos às diferenças humanas (Ainlay e Crosby - 1986).

Todavia, o estigma não deixa de ser vulto da responsabilidade social e pessoal, porque não adianta isolar os indivíduos julgando que, desta forma, será viável isolar o problema. Tão pouco adianta ignorar a existência do estigma porque será atitude favorecedora da continuação e perpetuação da característica.

Assim sendo, há de se levantar o estabelecimento de uma cultura a ser desenvolvida, onde o papel da família, da escola e da sociedade como um todo será o de interferir a favor do enfraquecimento dos estigmas através da aceitação, da integração ou da inclusão da diferença nas diferentes formas de relacionamentos sociais.

Eis a complexidade do assunto!

Retomando a questão da responsabilidade da família e da escola na incorporação de valores sociais na criança, colocamos, então, nosso foco de atenção, agora, mais centrado na escola, visto ser órgão articulador de serviços educacionais e culturais, gerador de maior civilidade.

Segundo Coleman (1986), o estigma reflete cultura e sociedade; representa um modelo da realidade social e um conjunto de relações sociais.

De fato, a escola pode ser um dos principais locais para que se destaquem as mais diversificadas formas de relacionamentos sociais e de ocorrências de categorização social.

No sistema educacional, o grande modelo é, sem dúvida, a figura do professor. O que ele pensa, como age, seus comentários, críticas ou elogios, suas exigências, atos e julgamentos são canalizados na rotina, refletem e influenciam diretamente os alunos, seus observadores e discípulos.

É na sala de aula que muitos conceitos adquiridos são fortalecidos ou não, mediante o tipo de convivência que adquirem e os conteúdos emocionais que compartilham num processo de interação entre seus pares, nos focos cognitivos, afetivos e sociais.

A comunicação professor x aluno é decisiva para a qualidade do processo educativo. Um aluno é capaz de "ver" através dos olhos do seu professor.

Assim, a forma de comunicação oral, física-postural poderá significar códigos e oferecer valores pessoais negativos, afetar a auto-estima, provocar rótulos, etc. Esta é uma linguagem que pode determinar o destino do aluno; pode propulsioná-lo ao estigma e à incapacidade e a outras sérias consequências.

Esta é uma "leitura de mundo" que o professor precisa alterar para favorecer a concepção de um processo de ensino-aprendizagem de influências radicalizadoras sobre as crianças, entre elas, as mais vulneráveis.

Ao ter acesso à escola, o educando depara-se com a divisão dos grupos de alunos e das relações inter-pessoais com os mesmos. Juntando com as observações das atitudes do seu professor e demais adultos da equipe de trabalho da escola em relação a estes alunos, muitas vezes rotulados e mal

apreciados, esse educando estabelecerá comparações. Aprenderá a valorizar seu grupo, a discriminar os outros, a estigmatizar ou a selecionar quem será estigmatizado.

A experiência escolar, muitas vezes, somente reforça o que as crianças aprenderam sobre estigmatização com os pais e com outras pessoas significativas.

Mas, o estigma ou a desvalorização do diferente, pode ser trabalhada no contexto social da escola, não somente na orientação dos julgamentos dos valores do grupo dominante, como também, através da conscientização do professor para não se incluir a esse grupo, que condena e exclui. Cremos ser este, também, o papel do educador.

Promover um processo de desestigmatização através da integração do estigmatizado ao grupo pode colaborar para que o atributo perca peso, mesmo que seja uma implementação que não implique em que o preconceito seja inevitável (Tajfel, 1969 e Katz, 1981).

Como as crianças, a seu nível, acumulam conhecimentos gradualmente sobre o que sua própria sociedade valoriza e desvaloriza, também poderão conseguir aprender, através do modelo de uma sociedade mais justa e humana preconizada na sua classe pelo professor e pela força de seu exemplo, a controlar as atitudes preconceituosas e estigmatizantes.

Emprestamos as idéias de Rosenfield e Stephan (1981), sobre a estigmatização na infância, quando afirmam que a aceitação da criança estigmatizada pode ser aumentada através de intervenções cuidadosamente

planejadas, especialmente aquelas que encorajam a cooperação entre as crianças.

Segundo Zola (1979, p. 454), o estigma irá desaparecer quando não for mais necessário legitimar a exclusão e a segregação social.

Menos estigmas - menos fracassos escolares.

CAPÍTULO II

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

1. Histórico

Neste capítulo fazemos uma breve exposição da nossa trajetória em relação à educação da criança portadora de dificuldades acadêmicas, uma vez que a perspectiva teórica sócio-construtivista em que nos colocamos influenciou nossa conduta ao realizar a presente pesquisa.

a) Ao chegarmos da capital do estado ao município de São José do Rio Preto, tivemos a oportunidade de compartilharmos os conhecimentos adquiridos entre 1989 e 1992 sobre a “nova proposta” ou a Psicogênese da Língua Escrita e outros trabalhos das psicólogas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com as professoras da rede estadual prestando serviços nas classes especiais da 9ª. Região Administrativa, ligadas à antiga Divisão Regional de Ensino.

Surgiu dessa convivência nosso interesse pelos alunos considerados especiais e daí a curiosidade perante os depoimentos gerados nas reuniões sobre alunos participantes da classe especial, no entanto, percebidos, descaracterizados como deficientes mentais;



b) Ao iniciarmos o curso de Mestrado em 1995, trabalhávamos com atendimento pedagógico de crianças portadoras de necessidades acadêmicas especiais e fomos convidadas para prestar um depoimento aos docentes dessa Escola Auxiliadora do quanto que a prática construtivista para aquisição da linguagem escrita favorecia também essa clientela, mais que as metodologias cartilhescas. Assim, procuramos a Delegacia de Ensino onde a escola pretendida para a pesquisa estava jurisdicionada e pedimos autorização para o tipo de investigação que nos atraía: a conduta acadêmica e social com os alunos julgados diferentes;

c) No início daquele ano letivo, já estávamos ouvindo os professores e coordenadores nas reuniões semanais e nas de planejamento, presenciando seus comentários, críticas, etc., no período de fevereiro a maio. Igualmente, ouvíamos a nova diretora da escola, profissional da área da Educação Especial, conhecedora das propostas de educação construtivista e que deu um apoio incondicional às nossas atividades de pesquisa.

Conhecemos as classes de Ciclo Básico inicial e em continuidade dos dois períodos, tendo nos dedicado mais a observar e compreender as críticas das professoras do CBC aos seus alunos considerados por elas como problemáticos.

A cada semana de trabalho, o encontro com as mesmas e sua coordenadora pedagógica nos HTPs (horário de trabalho pedagógico) servia para disseminar seus desabafos e indignações pela presença daqueles alunos nas classes.

d) Quanto mais ouvimos oposições, mais estivemos estimuladas a trabalhar porque a experiência travada com as atividades das teorias progressistas de construção do conhecimento, especialmente a aquisição da escrita, nos fez

crédulas, confiantes nos resultados que poderiam ser obtidos caso pudéssemos convencer a equipe na aceitação das novas práticas de ensino com o apoio que pudéssemos disponibilizar.

e) Esses foram os indicadores para o despertar da nossa proposta de apoio específico aos alunos indicados e de intervenção para que não fossem encaminhados às classes especiais para deficientes mentais, pelo contrário, que fossem aceitos e integrados à sala de aula comum.

2. Metodologia

Para essa pesquisa de campo, empírica, escolhemos a metodologia interpretativa de Erikson (1985), considerada parte das pesquisas chamadas qualitativas, participantes observacionais.

A pesquisa interpretativa é social porque analisa as significações construídas dentro de um grupo específico do qual as pessoas fazem parte, em uma circunstância histórica, em um dado momento.

A conduta interpretativa do pesquisador pressupõe um longo período de observação das realizações pedagógicas e um longo tempo de reflexão sobre elas.

O termo qualitativo é indicado por caracterizar pesquisa essencialmente não quantitativa, todavia sem eliminar o uso de quantidades.



Apesar das abordagens pouco diferentes umas das outras, há um vínculo comum que é a observação e a descrição de fatos.

O conhecimento de um determinado processo cultural pode se fazer através da análise do contexto situacional e das ações que as pessoas nele realizam.

Nesse argumento, o pesquisador assume dois papéis no decorrer da pesquisa, o de observador e o de participante.

Como agente da pesquisa, ora participativa, ora observadora, apresentaremos os resultados em forma de relato descritivo, com a inclusão de produções de atividades acadêmicas dos alunos sujeitos da pesquisa.

Nos trabalhos práticos dessa pesquisa, fizemos associações às premissas fundamentadas em bibliografia específica sobre distúrbios de aprendizagem, deficiência mental, psicologia social (diversos autores) e na didática sob a ótica construtivista, segundo os trabalhos das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky.



CAPÍTULO III

CONTEXTO DA PESQUISA

1. A Escola

A pesquisa foi desenvolvida numa escola estadual de primeiro e segundo graus, com nome fictício de “Auxiliadora”, localizada na zona sul de um Município situado a 470 km da Capital de São Paulo, a noroeste paulista, próxima ao polo regional de São José do Rio Preto.

Os dados fornecidos pela escola e constantes neste trabalho são referentes ao ano de 1995.

A escola funciona nos três períodos diários com 5 horas e 20 minutos de duração de manhã e de tarde e com 3 horas e 30 minutos durante a noite.

Atendem alunos do Ensino Fundamental (CBI a 8ª. série), Ensino Médio (1ª. a 3ª. séries) e Habilitação Específica para o Magistério (1ª. a 4ª. séries).

Possui um total de 1202 alunos matriculados, sendo 435 alunos do período da manhã, 318 da tarde e 449 da noite.

As idades dos alunos dos três períodos variam entre sete e trinta anos.

Entre os alunos de 5^a. a 8^a. séries do 1^o. grau, 10% já trabalham; 13% dos alunos do período diurno trabalham no período inverso e 90% dos alunos do período noturno trabalham oito horas diurnas.

A escola informou que 15% dos alunos são residentes na zona rural e que recebem transporte gratuito da Prefeitura Municipal; 85% são da zona urbana.

O maior índice é a de famílias compostas de 4 a 5 pessoas que residem em moradias simples, com renda familiar insatisfatória. Os pais da grande maioria dos alunos não completaram o 1^o. grau.

As instituições sociais da cidade promovem merenda escolar, atendimento dentário, oftalmológico, orientação psicológica, fonoaudiológica e médica, oferecendo vagas preferenciais às solicitações da escola ou do Conselho Tutelar da Criança e Adolescente.

Apresentamos no quadro a seguir as informações sobre a clientela da Escola Auxiliadora.

CATEGORIAS			INDICADORES
distribuição residencial	alunos/	área	- Zona Rural15%
			- Zona Urbana85%

relação família/irmãos	- nenhum6,1% - 1 irmão33,1% - 2 irmãos25,9% - 3 irmãos12,4% - 4 irmãos ou + irmãos22,5%
relação família/alunos com trabalhos remunerados	- trabalham 35,5% - não trabalham.....64,5%
ocupação dos pais	- lavoura.....39% - comércio.....21% - indústria.....08% - func. Público.....09% - doméstica.....15% - outros.....08%
níveis de escolaridade dos pais	- 1º Grau incompleto55% - 1º Grau completo15% - 2º Grau incompleto02% - 2º Grau completo06% - 3º Grau incompleto01% - 3º Grau completo04% - não estudou.....17%
renda familiar	- até 1 salário mínimo38,2% - até 2 salários mínimos29,4% - até 3 salários mínimos15,5% - 4 ou + sal. mínimos.....16,9%

condições sócio-culturais	- geladeira.....91,4% - fogão à gás99,5% - TV97,1% - telefone.....13,3% - freezer.....12,5% - videocassete.....04,8%
hora para estudo	- nenhuma.....08,4% - meia hora.....09,8% - 1 hora.....08,5% - 2 horas.....33,6% - o dia todo33,7%
pais que procuram a escola para obter informações dos estudos dos filhos	- sim.....95,4% - não04,6%
alunos consultados sobre o que pretendem fazer após o término do 1º Grau	- continuar os estudos55,2% - parar os estudos.....06,5% - prestar concursos13,3% - não responderam25,0%

* Corpo docente destacado para estudar o projeto “Sape” (Sala de Apoio Pedagógico Específico), que é um serviço pedagógico de atendimento especializado aos alunos com dificuldades de aprendizagem no ensino regular orientado pela Secretaria de Educação Especial do MEC (anexo 9).

1 Diretora

1 Vice-Diretora

1 Coordenadora do CB

1 Coordenadora do HEM (habilitação específica do Magistério)

- 2 Professoras do CBI (Ciclo Básico Inicial)
- 2 Professoras do CBC (Ciclo Básico em Continuidade)
- 1 Professora de Educação Artística
- 1 Professora de Conteúdos Metodológicos de Educ. Artística do Magistério
- 1 Professora de Conteúdos Metodológicos de Língua Portuguesa e Matemática do Magistério
- 1 Professora de Didática e Prática de Ensino para 3º. e 4º. Magistério
- 1 Professora de Psicologia do Magistério

* Equipe envolvida com os trabalhos do projeto “Sape”:

- Coordenação Geral:- a diretora da Escola
- 2 professoras do CBC para atuarem em rodízio com 4 estagiárias do 3º. e 4º. ano do magistério
- 1 Pedagoga para implantação dos trabalhos de apoio específico (a própria pesquisadora)
- 1 Pedagoga contratada para a orientação do projeto “Sape” durante o 2º. semestre de 1995. A mesma tem experiência proveniente do curso de capacitação de alfabetizadores da Fundação para o desenvolvimento da Educação / SP.

* Proposta educacional indicada pela equipe docente da escola:-

Está delineada para empenhar-se no desenvolvimento de um ensino de qualidade, direcionada para a formação integral do educando, inserindo-o no contexto social compatível com as condições reais da comunidade em que vive.

A equipe fez referência ao seu compromisso de estar sempre refletindo, estudando e articulando novas formas de ação e renovação da prática



pedagógica porque anseiam a diminuição da evasão e retenção escolar, bem como garantir o acesso e permanência do aluno na escola.

Acreditam na avaliação como forma de estimular e enriquecer o processo de ensino - aprendizagem.

* Órgãos complementares na organização da escola:

- Conselho de escola.
- Grêmio estudantil.
- Associação de pais e mestres.
- Grupo de estudos pedagógicos (exclusivo ao corpo docente da escola).

2. Os Sujeitos da Pesquisa

2.1. Os alunos

A procedência da população selecionada para participar do projeto de pesquisa foi das duas classes do Ciclo Básico em Continuidade (CBC).

Ambas classes reuniam 80 alunos dos períodos da manhã e da tarde, com idades variantes entre 7 e 12 anos.

Em uma das reuniões de HTP do mês de março daquele ano letivo, as professoras reclamaram dos alunos de suas classes.

Alegavam que estes frequentaram o CBI no ano anterior e que foram aprovados sem os conhecimentos mínimos esperados para a série cursada, a

saber, os parâmetros estabelecidos no Comunicado SE de 29/01/1995¹² para a promoção de alunos.

Portanto, discordaram da presença dos mesmos no CBC porque careciam da reconstrução total do processo de leitura e escrita, uma vez que não acompanhavam bem o programa estabelecido para o CBC.

Houve, também, referências de que alguns alunos possivelmente deveriam ter quociente de inteligência inferior à normalidade, tamanha as dificuldades acadêmicas, geralmente acompanhadas de conduta conturbada.

Então, providenciamos um instrumento de avaliação emergencial, chamado “ficha de queixas”¹³, que é uma ficha individual contendo 50 itens referentes às dificuldades acadêmicas ou às condutas sociais indesejáveis.

As professoras foram orientadas a preencher as avaliações até meados do mês de abril e entregar à direção, a qual faria um trabalho conjunto com a pesquisadora (mestranda).

A apreciação destas fichas nos direcionou a estabelecer um trabalho de apoio pedagógico urgente e a firmar um critério de seleção dos casos mais emergenciais entre os alunos com dificuldades.

Assim, foi definido que os alunos cujas fichas de avaliação estivessem com menos de 50% dos itens assinalados estariam recebendo atenção na

¹² (anexo 3)

¹³ Ficha de queixas: lista de 50 queixas sobre alunos com problemas de aprendizagem confeccionada pelas alunas do curso de Aconselhamento em Psicologia Educacional do Instituto Sapientiae no período de 1978 a 1984, referendada no texto “Problemas de Aprendizagem - O que é isso?” - de Elcie F. Salzano Masini (1985). (anexo 4)

própria sala de aula. Para tanto, as professoras receberiam mais orientações técnicas, provenientes do estudo que seria feito com propostas de intervenções pedagógicas nas classes.

Por outro lado, os alunos cujas fichas estivessem assinaladas com frequência igual ou superior a 50% dos itens e reforçadas com a solicitação da professora do encaminhamento para avaliação com especialistas, estas seriam as crianças indicadas como sujeitos da pesquisa e clientela para o recebimento de apoio pedagógico especial, fora do horário de aula normal.

Então, as avaliações dos 80 alunos geraram os seguintes resultados:



Número de Alunos	Itens assinalados	Correspondência do Percentual dos itens assinalados
1	2	4%
1	5	10%
1	6	12%
2	8	16%
2	9	18%
6	10	20%
4	11	22%
3	12	24%
3	13	26%
2	14	28%
4	15	30%
2	16	32%
8	17	34%
8	18	36%
12	19	38%
9	25	50%
1	26	52%
3	27	54%
1	28	56%
2	29	58%
2	30	60%
2	32	64%
1	33	66%
Total de alunos=80		

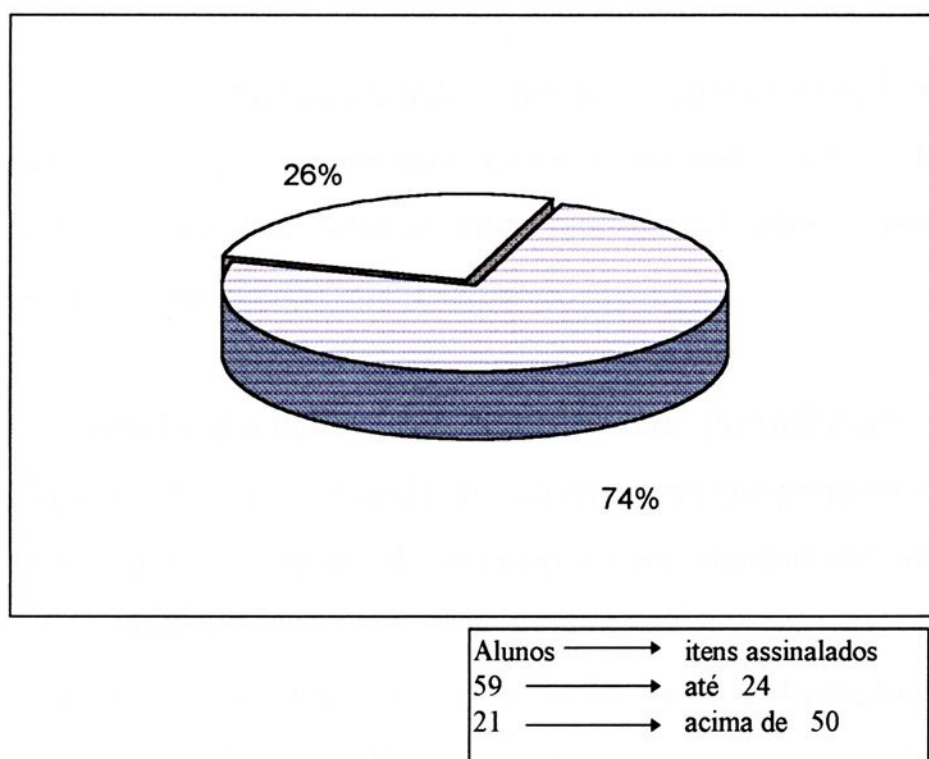
59 alunos com menos de 50% de itens assinalados nas fichas de avaliações.

21 alunos com mais de 50% de itens assinalados nas fichas de avaliações.

Visualizando esses resultados, temos no gráfico a seguir, a área maior da circunferência relativa aos 59 alunos (ou 74%) com índices de itens assinalados inferior à metade das questões propostas na ficha de avaliação, a saber, até 24 itens.

A área menor, totaliza a população de 21 alunos (ou 26%) com a maior quantidade de itens assinalados, a saber, acima de 24 itens, inclusive com sugestões dos seguintes encaminhamentos aos especialistas:

- fonoaudiólogo = 12 alunos
- psicólogo = 06 alunos, sendo 02 deles para exame de saúde mental
- oftalmologista = 03 alunos
- médico = 03 alunos
- conselho tutelar = 01 aluno



Dentre os 21 casos selecionados, 15 deles apresentam distúrbios de conduta na sala de aula e todos os 21 alunos carecem de um trabalho específico de construção de leitura e escrita porque nenhum obteve sucesso nos estudos do CBI e do CBC até aquele 1º trimestre.

Estes 21 alunos são aqueles que, dadas suas condições perceptíveis no contexto escolar e as consequências delas decorrentes, é que referimos como clientela pseudodeficiente.

Refletindo sobre os resultados das fichas queixas foi inevitável o íntimo julgamento daquelas professoras que rotularam seus alunos como casos de fracasso escolar, não providenciaram com maior brevidade os encaminhamentos aos especialistas. Com certeza, já portavam um comportamento atípico no ano anterior, mas não foram requisitadas providências necessárias a contento.

As professoras chegaram a indicar que não tiveram formação suficiente para detectar, conviver ou solucionar casos de distúrbios de conduta e de aprendizagem e que este seria o fator fundamental para a geração de insegurança profissional.

Dos resultados das fichas ainda, surgiram outras providências:

- As crianças receberam o apoio da direção da escola que promoveu o rápido encaminhamento aos órgãos do município para atendimento médico ou paramédico e outros.
- Da mesma forma, a direção resolveu apoiar nossa solicitação de apoio pedagógico específico aos 21 alunos, subsidiando-o, principalmente no tocante ao trabalho de mediação para que estes pudessem realizar a construção dos processos de leitura e escrita.



CAPÍTULO IV

A PROPOSTA DE REALIZAÇÃO DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NAS CLASSES DE CBC DA ESCOLA

A Escola Auxiliadora tinha definido em seu plano diretor uma proposta educacional elaborada antes da posse da nova diretora.

Essa proposta previa um ensino de qualidade capaz de inserir o educando no contexto social da sua própria comunidade através da seleção de conteúdos e práticas de ensino apropriadas. Visava a permanência do aluno na escola com possibilidades de crescente desenvolvimento e a própria escola num estado de permanente avaliação do processo ensino-aprendizagem.

No entanto, a diretora da escola tinha claro que essa era uma proposta de gaveta que na prática estava longe de funcionar a contento.

Então, desejando buscar ajuda para toda a escola, principalmente às classes do Ensino Fundamental, solicitou-nos um diagnóstico e uma proposta de trabalho como condição para o desenvolvimento do nosso projeto de pesquisa.



E assim, foi acordado. Nosso trabalho consistiu no projeto inicial de observação geral, passando à análise, avaliação, diagnóstico e intervenções pedagógicas específicas às classes do ciclo básico em continuidade durante o 1º semestre, chamado 1ª fase, com participação ora semanais, ora quinzenais e durante às intervenções com os alunos, diárias por quinze dias.

Houve uma fase posterior praticada por outra pedagoga contratada pela escola para que, durante o 2º semestre fosse feito o acompanhamento do trabalho das professoras e estagiárias com maior frequência, uma vez que essa profissional residia na cidade.

Todas as realizações da 2ª fase foram participadas à autora dessa pesquisa através das visitas mensais e da entrega de relatórios e registros das produções das crianças.

Quanto ao projeto inicial da 1ª fase, partimos para a identificação das falhas que porventura pudessem estar ocorrendo na série nitidamente considerada como a mais preocupante quanto à retenção, evasão e fracassos escolares, portanto, passível de gerar pseudodeficientes.

A - Fase Diagnóstica

Da observação direta, descrevemos 10 pontos que poderiam ser modificados em prol de um ensino de qualidade, a saber:

1. A existência de um número bem elevado de alunos por classe.

Entendemos que, até 25, seria um número compatível para uma educação com qualidade.



O atendimento, o fluir das atividades, o controle, as relações interpessoais em um grupo menor se efetivam com maiores possibilidades de um professor dedicado ter sucesso.

Todavia, a realidade da escola é a de 35 a 40 alunos em cada classe das séries iniciais.

Em 1995, nas classes de CBs¹⁵ a base foi de 36 a 37 alunos por classe.

2. A manipulação da matrícula de criança na classe CBC e colocação real da mesma na classe CBI sem o conhecimento da Diretora da escola.

As crianças do CBI em 94 foram matriculadas no CBC em 95; no entanto, por acordo prévio das professoras dos CBs, coordenadora pedagógica e secretaria da escola e, por força do exemplo dos anos anteriores, portanto, "por costume", não consultaram a nova direção decidindo que os alunos que não obtiveram sucesso acadêmico em 94, quando freqüentavam o CBI, não iriam freqüentar o CBC, mas, constariam das listagens de CBC e permaneceriam na série inicial.

Na oportunidade do conhecimento desta atitude, a diretora desagradou-se não somente pelo aspecto da deturpação da norma legal, mas por tantos outros fatores sociais, morais e éticos. Sentiu a necessidade de agir com mais rigor e acompanhar de perto o serviço realizado na secretaria.

Pensando neste exemplo, percebemos que as pessoas envolvidas nos atos burocráticos daquela escola habitualmente agem burlando normas definidas pelos Órgãos Superiores, sem temor.

Ora, se a Secretaria Estadual de Educação fixou normatização para garantir os direitos de um sistema educacional compatível à infância, como

¹⁵ Segundo a Resolução SE-265 de 04/12/95, na organização das classes, as unidades escolares deverão observar de 30 a 35 alunos para as classes do ciclo básico à 4ª série (anexo 5).



seus funcionários podem ter tanta liberdade de contrariar as exigências legais?

2.1. A manifestação da família.

Alguns familiares também se manifestaram quanto ao significado do nome da criança estar na lista da classe CBC, mas na verdade estar freqüentando o CBI: uns concordando, outros discordando.

2.2. A interferência da diretora da escola.

A diretora, empossada recentemente, após conhecimento do ocorrido, acionou imediatamente toda a equipe para discussão e reflexão, expondo seus critérios pessoais quanto a seguir a legitimidade de direitos da clientela, ao mesmo tempo que reivindicou, para o caso, colaboração e apoio pedagógico, reiterando à equipe docente envolvimento e participação de todos, ação recebida com parcimônia.

3. A reação das professoras do CBI com o acúmulo de alunos.

Estas professoras se viram angustiadas com o número total de alunos na classe e com seus problemas de conduta, principalmente os de déficit cognitivo.

Parece que a expectativa das mesmas, anualmente, é de serem contempladas com uma classe homogênea em conhecimentos e bem comportada.

4. A reação das professoras do CBC com alunos considerados defasados cognitivamente.

O mesmo ocorreu com as professoras do CBC que se assustaram com o pequeno nível de conhecimentos adquiridos dos alunos recebidos, os quais,

segundo seus próprios critérios, jamais deveriam ter sido promovidos, não somente pelas dificuldades que demonstravam, mas também pela falta de suporte emocional deles próprios, visto perceberem-se "atrasados".

Importante salientar que a questão "legalização", cumprimento de normas estabelecidas é o fator menos preocupante para essas professoras. Parece que as equipes das classes do CB estão mal justapostas pois, professores do CBC criticam as aprovações de alunos que os colegas do CBI concretizam e que são absolutamente legais. Por outro lado, parece difícil que admitam o despreparo e insegurança profissional para aceitar trabalhar com a clientela do CBC no estágio cognitivo que chegaram.

5. O temor do julgamento entre professoras.

As professoras do CBC foram acometidas por um sentimento de temor em relação às possíveis críticas das colegas da série seguinte (3ª série) na ocasião do recebimento dos seus alunos com os pré-requisitos de conhecimentos defasados. Recearam um julgamento de que o nível baixo de habilitações destes alunos pudesse ser reflexo da pouca capacidade de trabalho das mesmas.

6. Os recursos e as ações didáticas das professoras do CBC e a referência dada sobre a fundamentação teórica por elas aplicadas.

A fundamentação teórica a que as docentes referem conhecer é a da teoria da aquisição da escrita ou a "Psicogênese da Língua Escrita" das autoras construtivistas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Todavia, não leram seus livros e a prática de ensino observada é incoerente com a teoria citada, visto usarem cartilhas para alfabetização e outras didáticas não favorecedoras da construção do conhecimento pelos alunos.

Algumas professoras fazem referência à teoria de Jean Piaget, sem mostras de grandes conhecimentos.

7. O nível de conhecimentos das professoras sobre a “nova proposta” educacional adotada pelo estado de São Paulo (o construtivismo).

Estranhamos o fato da equipe toda estar com excessivas dúvidas sobre as formas de interpretar e empregar práticas de ensino dentro da teoria construtivista da escrita e leitura, visto terem freqüentado 3 (três) anos consecutivos de encontros semanais na escola com especialista credenciada pela CENP/ FDE, o que significou, praticamente, que esta equipe freqüentou um período correspondente a 360 horas aulas, equivalente a um curso de especialização.

Grande parte do grupo reafirmou que, na dúvida, continuava com práticas tradicionais; outra, fazia tentativa tipo "ensaio-e-erro". Poucos docentes imbuíram à sua prática de ensino atividades consideradas construtivistas para um trabalho de aquisição da língua escrita.

Segundo eles, realizaram durante 3 anos muitas leituras teóricas, textos de autores clássicos, etc., porém, declararam estar "cansados de tanta teoria" sem vislumbrar o acontecimento prático. Certamente, cremos que houve pouco envolvimento do grupo, a despeito do suporte técnico-pedagógico recebido.

Já que a referida especialista era radicalmente contra dar receitas, queixaram-se de não terem recebido acompanhamento, momentos de tira-dúvidas, de trocas de experiências com profissionais mais experientes nesta linha pedagógica.

Nesta fase, durante algumas reuniões de HTP que participamos, as professoras dos CBs e séries seguintes expressaram as seguintes críticas:

- “A teoria parece ser muito boa, muito séria, como toda teoria. Quero ver se na prática ela funciona”.

- “Os novos sempre criticando os feitos dos mais velhos; na hora do aperto, recorrem à nossa experiência”.
- “Todos nós fomos alfabetizados pela cartilha e chegamos onde chegamos. Por que não usá-la mais?”.
- “Esta nova teoria até pode alfabetizar, mas dá mais trabalho, o aluno erra muito mais e perpetua o seu erro. Não entendo a idéia de não poder corrigir os erros”.
- “A teoria não ensina como correr atrás do prejuízo”.
- “Enquanto eles (alunos) estão no CB está tudo bem. Mas quando chegarem na 3ª e 4ª séries sem saber escrever direito será uma tortura. A bomba vai estourar na nossa mão”.
- “Não sei trabalhar com uma classe contendo, ao mesmo tempo, alunos pré-silábicos, silábicos, alunos silábicos-alfabéticos e alfabéticos”.
- “Por que eles ficam tanto tempo pré-silábicos? O que preciso fazer?”.
- “O certo era juntar os pré-silábicos num grupo separado dos silábicos e assim por diante. Só assim daria para render o trabalho”.
- “Para mim, alfabetizado é quem escreve certo”.
- “Os pais não querem saber de uma escrita silábica-alfabética e ainda por cima sem correção da professora. Para eles, a professora não tem competência”.
- “Os pais sentem falta do uso da cartilha. Eles gostam do ba-be-bi-bo-bu”.
- “Os pais reclamam do uso da letra de forma. Temem que os alunos se acostumem a não escrever com a letra certa (cursiva)”.
- “O construtivismo é moda. Vai passar, como todas as outras”.

8. A rotina diária com todos os alunos na classe do CBC, observadas pela autora dessa pesquisa nos meses de fevereiro a abril de 1995.



As professoras da mesma série procuram elaborar , em conjunto, um semanário idêntico, padronizado; cada uma faz sua contribuição com a seleção e montagem das atividades. Costumam, também, seguir os semanários dos anos anteriores, complementando-os.

Notamos que estas não deram conta de perceber sozinhas que cada classe diverge em ritmo, interesse e estágio de conhecimentos dos alunos e que, portanto, não deveriam realizar um semanário padronizado.

Esta atitude denota a insegurança e falta de domínio dos princípios educacionais quando da realização do planejamento e da seleção de atividades. A falta de convicção das mesmas parece que impediu o entendimento que cada semanário deveria refletir o caminhar do grupo.

Alertamos as professoras, contudo, novamente percebemos quão útil seria a interferência de um coordenador pedagógico consciente, habilidoso em sua práxis e firme em seus propósitos de direcionamento da equipe.

Não foi o caso desse grupo de trabalho.

Pesquisamos com as 2 professoras do CB e em geral, a rotina se estabelece da seguinte forma:

- Após o sinal de entrada, os alunos se acomodam na classe. É feita a oração do dia e iniciam com o caderno de português.
- Os alunos copiam da lousa o cabeçalho (nome da escola, nome do município, dia, mês e ano), a frase contendo a mensagem do dia e as condições climáticas do dia.
- Cópia de todas as atividades da lousa e que variam dentre os seguintes itens: completar as palavras com as sílabas que faltam, trabalho com as famílias silábicas, separação de sílabas das palavras dadas, ordenação de sílabas para formar palavras, juntar sílabas para formar palavras, ligar as sílabas às palavras, responder perguntas da lição do texto cartilhesco, formar frases com palavras dadas, marcar com x as sentenças verdadeiras, ilustrar frases,

dar título à história dada, responder perguntas de interpretação de texto, ligar desenhos às frases correspondentes, cruzadinhas, caça-palavras e decifrando códigos (sinais = letras).

- Exercício de leitura individual ou coletiva; audição de leitura feita.
- Recreio, merenda.
- Aula com especialista 2 vezes por semana ou aula de atividades artísticas.
- Explicação de contas ou problemas matemáticos. Cópia da lousa, resolução e conferência.
- Cópia da seleção de atividades de lição de casa para o dia seguinte.
- Explicação e cópia da lousa (ou leitura de texto mimeografado) de temas das disciplinas estudos sociais ou ciências.
- Saída.

A rotina estabelecida recebe várias interferências, a saber: parada para assistência de algum aluno, individualmente; parada para reivindicar ou efetivar disciplina na classe; parada por necessidade de alguns alunos apontarem seus lápis ou procurar borracha caída no chão ou para pedir empréstimo de algum material escolar; entrada e saída para uso de sanitários ou do bebedouro durante o horário de aula; deslocamento para outros locais de aula ou merenda; parada de algum aluno para buscar giz, papel, etc.

Pensamos nesta rotina com cerca de 40 alunos e percebemos que gera enfado, indisciplina, desestímulo; em alguns momentos provoca cansaço e irritação; parece-nos que a falta da novidade, do desafio, da empolgação colabora para o quadro de insucessos com determinados alunos mais carentes de apoio e atenção.



Entendemos, também, que falta a esta rotina um melhor direcionamento, visto que o tempo total de atividades destinado às crianças é de 5h 20m diárias¹⁶.

Computamos o tempo que as mesmas permanecem com seu professor de classe, ou seja: excluindo duas aulas semanais de 40 minutos cada para educação física, cerca de 30 minutos para o recreio, uso de sanitários, deslocamentos às salas de aulas, etc., sobram 3h 55m, duas vezes por semana e 4h 30m, quatro vezes por semana.

Para todo esse tempo, são selecionadas apenas 2 ou 3 tipos de atividades diárias: cópia, leitura, escrita espontânea na lousa ou no caderno e esses exercícios devem ser realizados de forma individual.

9. A falta de salas-ambientes apropriadas aos temas curriculares.

O grupo de alunos se restringe a usar a sala de aula, o pátio e a quadra esportiva.

A dificuldade do uso rotativo dos locais comuns a todos em uma comunidade escolar de 1200 alunos é um grande fato, por vezes inviável de soluções a curto e médio prazos.

10. O uso da mesma sala de aula por séries diferentes nos dois períodos.

Ocorrem várias reclamações das professoras e dos alunos, dos períodos matutino e vespertino, quanto à exposição de painéis e trabalhos nas paredes da classe porque são rasurados ou destruídos, prejudicando o desenvolvimento das atividades feitas por módulos com os referidos trabalhos.

¹⁶ Esta carga horária corresponde ao ano letivo da realização desta pesquisa. A partir de 1996, com a Resolução SE-265 de 04/12/95, cada turno diurno terá duração de 5 horas relógio (Anexos 5 e 6).



B - A Fase Pró Implantação das Propostas de Intervenções Pedagógicas

De tudo o que foi observado, procuramos sugerir à equipe algumas intervenções pedagógicas nas salas de aula, principalmente sobre os temas que poderiam ter uma receptividade imediata devido aos conflitos registrados.

As sugestões visaram preparar o professor com um produto considerado permanente:

1. A proposta de alteração da rotina diária da classe em termos da administração do tempo, por uma rotina mais agradável, estimuladora para a obtenção da eficiência do sistema ensino-aprendizagem.

A experiência tem nos mostrado fartamente que o período máximo de concentração da criança de 7 a 9 anos de idade, e numa realidade de grupo grande acomodado em uma acanhada sala de aula, é de cerca de 30 minutos em uma mesma atividade, portanto, em situação escolar com 3h55m a 4h50m, serão necessárias cerca de 7 a 9 atividades diferentes desenvolvidas, aproximadamente, à cada meia hora.

Assim, para que pudesse ocorrer em sala de aula uma situação de atenção, concentração, interesse e participação, propusemos às professoras a elaboração de um planejamento diário contendo rotatividade de , no mínimo, 7 atividades diferentes, com possibilidades de abordagem das diferentes disciplinas do currículo.

Julgamos que a administração do tempo em sala de aula, com rotatividade de atividades, onde estejam asseguradas as formas lúdicas de trabalho, com diversos materiais de apoio, com pesquisas, debates e a participação grupal seria um dos caminhos para a diminuição da indisciplina, do desinteresse, da não participação e da falta de compromisso.

Caso fossem elaborados planos com projetos interdisciplinares¹⁷, seria cumprido um número maior de conteúdos indicados no currículo anual da série de uma forma qualitativa e com administração melhor do tempo, a saber: à cada mês se elege um tema e sobre este tema, desenvolvem-se atividades de Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Artes, Educação Física, Música, etc.

Além de ser uma forma de programar aulas prazerosas, ricas de conteúdos pelas pesquisas, pelas formas de abordagem dos assuntos, são passíveis de novas ações, como: entrevistas, depoimentos, montagem de painéis, livros, maquetas, etc. e são fáceis de levar a termo a rotatividade disciplinar em um dia de trabalho.

As professoras entenderam a lógica da proposta e também convenceram-se da necessidade da reformulação dos seus planejamentos, extremamente diferentes desta proposta de alteração da rotina, por outros que pudessem cumprir o programa de forma diferenciada e estimulante. Ou seja: teriam que recomeçar!

Quanto maior for a quantidade e a diversidade de atividades diárias, sugerimos que a metodologia a ser usada seja repensada, adequada.

Quando pensamos em sustentar mais a prática de ensino do professor com todas estas abordagens, o fizemos por acreditar que cabe a ele rever seus conhecimentos, sua didática, sua prática e sua organização pessoal a fim de proporcionar aos seus alunos uma verdadeira construção do conhecimento, ao mesmo tempo de uma amenização do fracasso escolar existente.

¹⁷ Projeto interdisciplinar: plano geral descritivo de um trabalho desenvolvido entre um conjunto de conhecimentos das instruções escolares. Na prática, o P.I. é elaborado a partir de um tema, o qual é ramificado dentro da exploração dos enfoques dados às disciplinas como, Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Artes, etc. Vide P.I. do tema "Animais" para ser desenvolvido no ciclo básico (Anexo 7).

Entendemos que a mediação do professor para com o aluno é uma prática eficaz para a ocorrência de novos conhecimentos mas, ultimamente, foi abandonada por um "laissez-faire" do aluno, devido à má interpretação da "construção do conhecimento pela própria criança" pregada pela teoria construtivista.

Devido a todos estes fatos pensamos nas palavras da psicóloga Yaegashi (1992) que ora emprestamos, afirmando que um dos objetivos fundamentais que a pedagogia deveria ter seria o de estimular ao máximo o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, não para que eles fossem capazes de reproduzir cegamente os conhecimentos que a humanidade tem acumulado a séculos, mas para lhes fornecer a capacidade de criar novos conhecimentos.

É bem verdade que, quando um grupo de crianças está dentro de uma mesma sala de aula durante um longo período, com um esquema de aula tradicional e monótona, cujo único recurso didático básico é a lousa e a cartilha, é normal e esperado o acontecimento de comportamentos desagradáveis entre os alunos; os mesmos podem provocar atitudes do professor, como a promoção de advertências, ameaças ou humilhações e todos estes componentes são agravadores dos distúrbios de aprendizagem e do modo de convivência, das relações humanitárias entre todos.

Garantir o interesse e participação dos alunos na aula é realmente uma árdua tarefa e fica, praticamente, exclusiva à boa vontade do professor em atuar, em ministrar tantas quantas atividades forem necessárias para mantê-los ocupados, atentos e em crescente desenvolvimento cognitivo. Todavia, atividades legítimas, aquelas que têm significado para os alunos, que possam empolgá-los e desafiá-los na participação direta da proposta feita na sala de aula.

Visto assim, pensamos nas formas de serem aprimorados os sentidos e observação dos alunos, ensinando-os a estudar através de roteiros de

orientações de estudo, manuseio de livros, organização para pesquisas, atos de conferência, administração do espaço na folha, no caderno, etc.

A contribuição feita para a equipe docente no planejamento conjunto desses projetos interdisciplinares pareceu-nos promover uma certa tranquilidade e deu credibilidade a um trabalho com apoio pedagógico e acompanhamento de ações.

Com estes argumentos e os modelos de contribuição, os docentes assimilaram a aproximação e aceitaram as intervenções, entendendo-as como mediadoras, criadas e passíveis de "ensinagem".

2. A segunda proposta reportou-se ao uso da sala de aula por séries diferentes nos períodos da manhã e da tarde e sobre as inconveniências ocorridas com o material exposto nas paredes.

Se os órgãos responsáveis pela educação conferissem a forma de utilização dos recursos didáticos das escolas, entenderiam a necessidade da permanência de uma mesma série em uma classe nos dois períodos¹⁸, pois os professores poderiam preparar cada sala para uma mesma série nos 2 períodos com assuntos comuns. No caso do CB, poderiam expor painéis nas paredes, criando um ambiente alfabetizador, sem que os alunos das outras turmas, usuários da mesma sala, os destruíssem; talvez conseguissem enriquecer os únicos recursos efetivos que a escola possui (ou insiste ter): a voz do professor, o giz e o apagador para uma lousa muitas vezes defeituosa e disposta fisicamente com erros de iluminação.

Por outro lado, há também de se pensar em um trabalho docente direcionado à educação social dos alunos na sala de aula para que os mesmos saibam utilizar os espaços comuns existentes com comportamentos adequados.

¹⁸ Prevista só em 1996 através da Resolução SE de 19/01/96 (DOE 20/01/96, p 15) (Anexo 8).

3. A terceira proposta reportou-se ao conhecimento insuficiente das professoras sobre a didática construtivista.

Para essa finalidade, organizamos uma orientação técnica, transmitindo informações sobre o referencial teórico construtivista, reunindo o grupo para dirimir dúvidas, trocar idéias, etc. Orientamos trabalhos lúdicos, como os jogos de letras, brincadeiras com a escrita de palavras, sempre com uma abordagem interdisciplinar.

E com este espírito grupal, foram assistidas fitas em vídeo sobre a nova proposta de construção da leitura e escrita, ministradas as informações sobre teoria e prática de atividades construtivistas, previamente experimentadas por colegas de escolas da capital.

As professoras das classes do ciclo básico tiveram algumas oportunidades de assistência individual e momentos de tira-dúvidas.

Sentimos que, para elas, foi um passo importante dentro de uma longa jornada para a obtenção de maior segurança pessoal para o trabalho.

Os comentários timidamente começaram a modificar para uma melhor aceitação da nova didática:

- “Estas atividades dão trabalho, mas são mais ricas. A gente percebe que há crescimento cognitivo”.
- “A diretora terá que se conformar com o barulho da classe. Mas não é sinal de bagunça, mas de maior participação. Todos ficam envolvidos”.
- O trabalho de grupo é mais produtivo. Todos têm chances de participar e compartilhar conhecimentos”.
- As atividades são mais empolgantes que a cartilha. Cada dia a criança se sente mais desafiada a pensar. Daí, ela cresce”.

Uma das reflexões reveladas entre membros da equipe e de grande peso para se avaliar um amadurecimento didático foi o reconhecimento de que não se pode ter em mente o padrão do “comum e esperado” como único da sala de

aula mas, que muitas variáveis podem surgir e provocar atuações diferenciadas, frutos das comunhões ou divergências de idéias pré-estabelecidas.

4. A última proposta vislumbrou a criação de uma sala de apoio pedagógico específico - Sape, a ser estruturado para o atendimento dos 21 alunos referidos anteriormente em horário contrário ao do período escolar dos mesmos.

Contemplando o futuro funcionamento do Sape, solicitamos a chamada dos pais desses 21 alunos para esclarecimentos do projeto e reforço ao convite feito de participação dos seus filhos às aulas extraordinárias.

Esse projeto foi feito pela direção e providenciado em tempo recorde, sendo combinado que autora desse projeto de pesquisa ministraria as quinze primeiras aulas e a continuidade sendo efetivada pelas professoras e estagiárias do curso magistério com a participação indireta da referida pesquisadora.



CAPÍTULO V

A EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO CBC, PORTADORES DE DIFICULDADES ACADÊMICAS NO ATENDIMENTO DO PROJETO “SAPE”.

A implantação do projeto Sape¹⁹ - Sala de Apoio Pedagógico Específico teve como inspiração o projeto APE, com diretrizes orientadas pela Secretaria de Educação Especial do MEC sobre o funcionamento das salas de apoio pedagógico específico, com objetivo de promover o atendimento especializado aos alunos com dificuldades de aprendizagem no ensino regular.

O alvo está nos educandos com baixa produtividade, que não se alfabetizam, que acumulam repetências e apresentam comportamento hiperativo devido a inúmeras causas bio-psico-sociais, educativas e culturais, não sendo, no entanto, deficientes.

O apoio pedagógico é uma modalidade de atendimento educativo que visa a superação das dificuldades dos alunos, desenvolvendo-lhes o potencial,

¹⁹ As linhas programáticas para o funcionamento das salas de apoio pedagógico específico (Sape) estão exaradas no documento Diretrizes n.2, estabelecidas pela Secretaria de Educação Especial do MEC, de 1994 (Anexo 9).



melhorando seus desempenhos. Não se trata de reforço escolar (repetição da prática educativa da sala de aula).

A premissa filosófica está no respeito às diferenças individuais, no direito às oportunidades iguais mediante atendimento diferenciado, em clima afetivo e estimulante, com vistas ao desenvolvimento global do aluno.

É um trabalho de mediação para se reverter o quadro de insucessos, cuja ação do professor é a mola mestra propulsora, esperando-se dele otimismo e motivação.

A organização dada para o funcionamento desse trabalho, chamado de Projeto Sape ficou estruturada da seguinte conformidade:

- 1) Efetuamos a orientação das bases estabelecidas pelo MEC para o projeto sala APE e posterior discussão de um ajuste daquelas diretrizes às possibilidades da escola e da equipe.
- 2) A coordenação geral dos trabalhos do Sape ficou a cargo da diretora da escola.
- 3) A coordenadora do Magistério orientou as alunas-estagiárias dos 3ºs. e 4ºs. anos do Magistério, atribuindo a permanência de duas delas por período, 2 vezes por semana, durante 90 minutos por dia, com a finalidade de produzir realizações acadêmicas com as crianças, a partir das referências das dificuldades encontradas pelos professores titulares das classes. Estas estagiárias receberiam orientações adicionais das seguintes professoras do Magistério: Didática e Prática de Ensino; Conteúdos Metodológicos de Língua Portuguesa e Matemática; Conteúdos Metodológicos de Educação Artística e de Psicologia Educacional.

- 4) Coube à coordenadora do ciclo básico acompanhar o trabalho das professoras do CBI, do CBC, de Educação Artística e Educação Física com os 19 alunos.
- 5) Coube à professora de Psicologia Educacional do Magistério, que também é psicóloga do centro de reabilitação da Prefeitura Municipal, encaminhar e acompanhar os casos de crianças evidenciadas pelos profissionais do projeto quanto aos atendimentos: médico, psicológico, fonoaudiológico, oftalmológico, etc.
- 6) Definiu-se que as crianças nunca ficariam privadas de receber as aulas de Educação Artística e de Educação Física. Que o atendimento seria durante o período de aulas que estivessem matriculados, evitando o retorno à escola em outro período, muitas vezes impossível de ser realizado pelas dificuldades das próprias famílias de levar e buscar seus filhos duas vezes num mesmo dia.
- 7) Os professores titulares das classes CBC estariam uma vez por semana atendendo, também, essas crianças com dificuldades acadêmicas durante 2 horas, em ambiente extra-classe, visando um atendimento mais individualizado e , para tanto, contariam com a ajuda de duas estagiárias cada, as quais permaneceriam em suas classes com o restante dos seus alunos, a fim de dar oportunidade a este dia especial do professor com o aluno Sape.
- 8) Outra definição importante para o atendimento acadêmico do Sape seria o desenvolvimento da escrita, leitura, cálculos simples e se ainda fosse necessário, a recuperação de requisitos de níveis anteriores, como atividades psicomotoras de pré-escola.
- 9) Os pais das crianças tomaram ciência da estratégia adotada através de reunião programada pela direção da escola e os mesmos manifestaram-se de acordo com as propostas. Estes ficaram animados , aguardando as avaliações dos desempenhos dos seus filhos.

A direção propôs aos professores das classes que não superdimensionassem com os pais as informações sobre problemas, tanto de comportamento quanto de aprendizagem lenta que porventura seus filhos pudessem manifestar antes da reunião final.

10) Optou-se por um trabalho inicial lúdico e específico da construção da escrita.

11) Combinou-se um sistema de avaliação contínua, referendado formalmente a cada bimestre, além da avaliação do próprio projeto Sape.

Com esse esquema, conseguimos passar para os pais dos alunos do Sape (e conseqüentemente para outros), a idéia da escola preocupar-se, empenhar-se, reestruturar-se exaustivamente em prol do melhor desenvolvimento dos seus filhos, conquistando, assim, confiança, respeito e esperança de uma escola mais completa, que atenda às necessidades acadêmicas de todas as crianças com eficiência.

No início do 2º semestre, a equipe de professoras e estagiárias do Magistério do projeto Sape recebeu um curso de 9 horas sobre o processo de construção de escrita nas séries iniciais pela pedagoga contratada e também capacitadora formada pela Fundação para o desenvolvimento da Educação de São Paulo.

Seu objetivo continuou sendo a conscientização das professoras para a necessidade de reformulações na estrutura de atendimento às crianças, igualmente à metodologia e na revisão do conteúdo a ser trabalhado.



Segundo a diretora, o curso foi de bom nível, apostilado, cheio de textos e todas as participantes receberam modelos de atividades para aplicar na classe do projeto Sape.

Com a experiência do 1º semestre, foi entendida a necessidade de recompor a equipe com o destacamento de 5 estagiárias de Magistério para prestação de serviços 4 vezes por semana nos horários alternados com o do curso.

Além das estagiárias, foi contratada uma professora recém-formada para ficar fixa no projeto Sape, tendo em vista que as quarto-anistas de Magistério terem se recusado a lidar com crianças com dificuldades de aprendizagem escolar. A despesa desta contratação ficou às expensas da cantina da escola.

As próprias professoras titulares das classes do CB acabaram trabalhando, individualmente, com as crianças com maior nível de dificuldades, enquanto as estagiárias lidavam com suas classes.

Mensalmente ocorreu reunião específica, liderada pela nova pedagoga, com intuito de realizar avaliações do programa do projeto Sape, além de momentos de tira-dúvidas da equipe em relação aos alunos com as maiores dificuldades.

Todos estes foram os esforços para viabilizar o projeto Sape.



O projeto Sape teve início em junho de 1995 e término em dezembro do mesmo ano; todavia, com proposta de reinício em 1996²¹ com as mesmas características e com o objetivo geral de se obter a redução das retenções, ou melhor, a promoção de 100% dos alunos.

As crianças do CBC que haviam sido avaliadas nos meses de março a abril e que haviam recebido apoio pedagógico na 1ª fase durante os meses de maio a junho, foram convidadas para voltar à 2ª fase, a partir de agosto, tendo sido providenciada a condução escolar para aqueles alunos moradores na zona rural.

O grupo de 21 alunos da 1ª fase transformou-se em 19 na 2ª fase porque houve integração de 2 alunos na classe comum por desempenho melhorado.

²¹ Essa proposta não ocorreu visto a implantação do projeto de reorganização escolar da Secretaria da Educação nesta escola, a qual ficou sob regime de mudanças, de tal sorte que muitos alunos ou docentes, o curso de magistério e suas estagiárias e a própria direção foram remanejados para outras unidades escolares.

CAPÍTULO VI

O REFERENCIAL TEÓRICO PARA A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA DOS ALUNOS DO PROJETO SAPE

Neste projeto, realizamos um trabalho com as crianças que necessitavam de apoio pedagógico específico à construção da leitura e da escrita, embasado teoricamente na orientação construtivista.

A pedagogia de orientação construtivista é aquela onde a aprendizagem é um processo realizado, construído por cada pessoa à medida que age - física ou mentalmente - sobre as coisas que constituem o mundo experiencial do organismo; então, o conhecimento surge de ações e da reflexão do sujeito sobre elas.

Foi formulada a partir dos instrumentos fornecidos pelas teorias da epistemologia genética desenvolvida por Jean Piaget e seus colaboradores e sócio-histórica, por Lev Semenovich Vigotsky e seu grupo.

Ambas as teorias colaboram para o reconhecimento da especificidade do pensamento infantil e da forma como acontece o desenvolvimento da aprendizagem. A epistemologia genética formula uma teoria do



desenvolvimento cognitivo, descrevendo as características do pensamento das crianças em cada estágio de seu desenvolvimento. A teoria sócio-histórica descreve de que maneira desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação se encontram integrados. O conhecimento dessas características pelo professor permite que a ação pedagógica aconteça numa relação de maior intimidade intelectual com as crianças em cada momento do desenvolvimento de suas condições de pensamento.

Segundo estudos de Fosnot (1998), Construtivismo não é uma teoria de ensino, não é um conjunto imutável de técnicas instrucionais ou método para a prática pedagógica, mas é uma concepção que contribui para a definição dos objetivos da educação, especificamente sobre conhecimento e aprendizagem e para a formulação da intervenção pedagógica.

Ele sugere uma abordagem radicalmente diferente da instrução adotada na maioria das escolas, quando “apresenta ramificações importantes para as metas que os professores adotam no trabalho dirigido a essas metas, e para os métodos de avaliação utilizados pelo pessoal de escola para documentar a aprendizagem genuína” (p.25).

A referida autora indica, também, alguns princípios gerais de aprendizagem derivados do construtivismo à medida que as práticas educacionais são repensadas e reformadas, a saber:

- Aprender não é o resultado do desenvolvimento, é o próprio desenvolvimento, pois requer intervenção e auto organização por parte do aprendiz.

A nova realidade implica na mudança do papel do professor, de mero transmissor para facilitador do conhecimento a fim de que seus alunos possam

assumir a posse das idéias, a obtenção de autonomia e a reciprocidade mútua das relações sociais.

Para tanto, o educador precisa permitir que o aluno crie, gere nas próprias hipóteses e teste sua validade, que pergunte, pesquise, seja desafiado e busque o aprender com experiências concretas e significativas.

- Errar faz parte do contexto do aprender. Errar é um agente construtivista, aquele que gera a construção e a formulação de hipóteses para serem esclarecidas, exploradas, discutidas e ocorrer os acertos. Assim, entendemos o erro como um ponto de partida para o acerto.
- É importante conseguir abstrair através da reflexão, da discussão de conexões entre experiências ou estratégias. A visão construtivista sugere uma abordagem de ensino que oportunize aos alunos experiências concretas, contextualmente significativas, nas quais eles possam construir seus próprios conceitos.

Aprender não inclui receber tudo pronto; vale acreditar na capacidade de cada criança, deixá-la pensar e garantir-lhe a possibilidade de experimentar e criar fatos.

- “A sala de aula deve ser uma comunidade discursiva engajada em atividade, reflexão e conversação” (Fosnot, 1989, p.46).

Há riqueza e difusão de experiências da interação grupal, importante para a construção do conhecimento.

- A aprendizagem avança em direção ao desenvolvimento de estruturas, ou seja: à medida que os aprendizes se empenham para produzir significados, mudanças estruturais progressivas dos pontos de vista são construídas.

O construtivismo, não sendo métodos para a prática pedagógica, é concepção que contribui para a definição dos objetivos da educação e para a formulação da intervenção pedagógica.



A intervenção pedagógica viabiliza-se através de procedimentos didáticos, ou seja, de atividades concebidas pelo professor em função daquilo que ele avalia estar acontecendo na classe à cada momento.

O trabalho de cada professor é fruto da reflexão sistemática a que ele possa fazer sobre sua prática. Esta reflexão é informada pelo que viveu e pensou e pelo contato que ele possa ter com o que se tem escrito a respeito dos processos de aprendizagem.

Esse é o grande desafio estabelecido aos educadores: determinar o que este novo paradigma traz à prática do ensino.

A Teoria Construtivista para Aquisição da Escrita

Nosso trabalho foi embasado nos estudos da psicóloga argentina Emília Ferreiro e sua equipe em Buenos Aires, onde iniciou os seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, de 1974 a 1976, continuando-a, a seguir, em Genebra e no México. Coletou dados de uma população muito representativa de sujeitos de todas as classes sociais, oriundas inclusive de vários países, tais como USA, Espanha, Israel e Brasil, através de outros pesquisadores neles radicados.

“O núcleo das pesquisas de Ferreiro se situou num lugar intermediário entre a teoria de Jean Piaget e a sala de aula, estudando o processo que percorrem aqueles que se apropriam da leitura e da escrita, procurando desvelar os mistérios da história pré-escolar desse processo” (Grossi, 1986, p.17).



Das duas experiências e descobertas sobre a psicogênese da língua escrita, trabalho de pesquisa realizado em conjunto com Ana Teberosky e publicada em 1986, ressaltamos algumas propostas fundamentais que entendemos terem alterado a postura pedagógica conservadora:

a) A restituição à língua escrita do seu caráter de objeto social.

Essa premissa implica na revisão do que está sendo ensinado às crianças. O uso de cartilhas alfabetizadoras e suas palavras arranjadas mecanicamente para facilitarem a fixação de certas letras do alfabeto rompem a verdadeira função social da escrita, que é informar, comunicar algo significativo, ter utilidade.

Daí a importância de favorecer aos alunos um ambiente alfabetizador, dando-lhes acesso a toda espécie de materiais escritos e trabalhar com estes portadores de texto, onde se incluem rótulos, embalagens, bulas, receitas, mensagens, livros, revistas, jornais, gibis, etc.

b) O acesso à escrita do nome próprio.

Aprender a escrever o nome próprio é algo muito especial para a criança porque faz parte da sua própria identidade.

A possibilidade de, além de saber como se chama, dominar a representação escrita correspondente ao seu nome constitui o primeiro passo para seu ingresso no mundo alfabetizado.

O nome próprio é referencial de toda escrita posterior.

Um trabalho cognitivo sobre a escrita do nome dos alunos possibilitará que cada criança perceba que:

- Um nome pronunciado pode ser analisado como um conjunto de partes.
- Essas partes não estão em qualquer ordem, e sim, numa ordem determinada; modificar essa ordem pode produzir outro nome.
- É possível estabelecer uma correspondência do valor sonoro entre partes ordenadas do nome pronunciado e as partes ordenadas do nome escrito.

c) Desde o início (inclusive na pré-escola), aceita-se que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível.

A forma tradicional de ensinar a escrever orienta a criança que a escrita só é possível se grafada ortograficamente correta desde a primeira vez e, para tanto, se aprende a escrever através do arranjo de letras e sílabas dispostas mecanicamente no papel a cada segmento sonoro da fala com anterior fixação das famílias silábicas (exemplo: ba, be, bi, bo, bu, etc.). Enfim, uma metodologia pensada em função do código alfabético e não em função da língua escrita.

Diferente, a nova proposta permite que haja produções gráficas com incorreções, já que as crianças não estão todas no mesmo nível. A heterogeneidade de níveis transforma-se em vantagem em vez de ser vista como um empecilho.

Na verdade, a criança traz para a escola seu currículo oculto de conhecimentos, adquirido do contato anterior que tiveram com qualquer tipo de texto, independente da escola.

Neste sentido, as crianças conseguem a base da leitura e escrita através de um processo interno que necessita informações, mas que não pode ser doado nem imposto pelo professor.

Da experiência de cada criança, há a possibilidade de se obter informações da fase que se encontra na aquisição ou construção da sua escrita.

Segundo a teoria Psicogênese da Língua Escrita (Ferreira e Teberosky, 1984), o processo de aquisição da escrita na criança se dá em quatro níveis:

1) O pré-silábico, que caracteriza pela demonstração do reconhecimento que as letras desempenham um papel na escrita e que a fala pode ser representada pela escrita.

No nível pré-silábico, as letras, palavra ou texto, não são claramente definidas; a criança vai começar a distinguir imagem de texto, letras de

números e suas concepções transparecem em relação ao fato de que cada pessoa tem um nome diferente da outra, que a ordem e a qualidade das letras ainda não são fundamentais para que distingam uma palavra a outra e que duas palavras podem ser pensadas como sendo a mesma, porque possuem certas letras iguais.

Desta forma, a didática para esse nível deverá estar voltada para práticas de distinção entre letras e números, análises dos aspectos gráficos (topológico, forma, posição) das letras e dos seus sons associados às iniciais de palavras significativas; às análises da constituição das palavras (letra inicial, letra final, número de letras, etc.), ao reconhecimento dos suportes de diferentes textos e das letras como constituintes do texto, bem como a análise da distribuição espacial do texto.

2) O silábico, nível em que a criança tem a hipótese de que a cada sílaba corresponde uma letra.

Uma criança, no nível silábico já conhece muitos sons de letras porque ela os associa à inicial das palavras e pode fazer a correspondência som-letra ou som-sílaba. Ela pode começar a juntar letras, dar certa ordem das letras na palavra, utilizando, por vezes, uma letra só para cada sílaba, registrando o movimento que a sua boca dá para pronunciar certa palavra e à cada segmento corresponde uma letra ou uma sílaba.

É possível que este registro seja realizado só com consoantes, só com vogais ou mesclando-os. Na medida em que seu conhecimento avança quanto ao valor sonoro convencional das letras, sua escrita, apesar de não alfabética e ortográfica, já é possível de ser reconhecida, principalmente se o professor souber previamente o tema da escrita.

A didática nesse nível trabalha a associação das letras aos seus sons, a vinculação pronúncia-escrita, a escrita de nomes próprios, o reconhecimento

da primeira letra e o número de letras de uma palavra, pesquisa de palavras no texto (cujo conteúdo já é de domínio da criança), etc.

3) Silábico-alfabético, nível intermediário, momento em que a criança, após entrar em conflito porque as outras pessoas que não sejam a sua professora não fazem a leitura de sua escrita, supera sua hipótese silábica, avança no conhecimento do valor sonoro convencional de todas as letras e na forma de agregá-las para constituir as sílabas.

As didáticas das fases iniciais devem progredir para este nível através de textos significativos e um número mais diversificado de atividades desafiadoras para favorecer o aluno em construção de suas hipóteses.

4) Alfabético, nível mais estruturado dos vários elementos que compõem o sistema de escrita, onde o aluno conhece o valor sonoro convencional das letras, sabe juntá-las para constituir sílabas e escrever palavras.

No entanto, neste nível alfabético, a escrita não é grafada sob o ponto de vista ortográfico ou léxico. O aluno ouve a pronúncia de cada sílaba e procura colocar letras que lhe correspondem.

A partir disso, a aprendizagem das formas ortográficas de nome língua devem ser trabalhadas posto que a criança teve chances de construir sua escrita de forma admiravelmente consciente, reflexiva, dentro de um processo não mecânico, e infantilizado (como a cartilha), rico de conteúdos, vivenciado de um jeito inovador, criativo, espontâneo e sem rigidez.

d) A questão dos pré-requisitos como prontidão à alfabetização ou como antecessores necessários das aquisições posteriores.

Diferente do trabalho convencional que acreditava no treino motor para facilitar a produção da escrita, agora essa intervenção é questionada, visto classificar os alunos em aptos e não-aptos, maduros e não-maduros, etc.; uma avaliação da criança em relação à sua maturidade para a escrita funciona como um instrumento de discriminação social.

Na verdade, para Ferreiro, a construção da escrita não se dá treinando a mão e o olho, mas sim pensando e produzindo atos verdadeiros de escrita.

A Seleção de Projetos para o Desenvolvimento da Escrita

1ª. FASE

A fase inicial de trabalhos com as crianças do CBC que necessitavam de apoio pedagógico específico foi planejada e ministrada pela autora dessa pesquisa, levando-se em conta a idéia de viabilizar nova postura didática com uma metodologia mais participante, significativa e para entusiasmar cada uma delas.

A primeira providência foi realizar uma avaliação geral de cada aluno desse grupo através de sondagens do nível da escrita que os mesmos se encontravam. Aplicamos um ditado igual contendo palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas ou polissílabas e uma frase curta, todas de um mesmo campo semântico, dispostas no papel em forma de lista. Outro instrumento de avaliação foi o preenchimento de um desenho da silhueta de um boneco para o aluno completá-lo com rosto, roupas e escrever as partes físicas da cabeça e membros.

Os resultados foram invariavelmente os mesmos: todos estavam no nível pré-silábico, com poucos conhecimentos sobre as letras do alfabeto em termos de sua grafia e dos seus sons.

Em seguida, promovemos uma integração do grupo favorecendo momentos onde cada aluno poderia contar um pouco da sua história e de sua



família (inclusive docente) e também entender como seria a rotina dos trabalhos, o tempo das atividades, as atividades lúdicas, etc. . Foram estabelecidas, em conjunto, as regras da rotina e da disciplina na sala de aula.

Solicitamos que cada aluno ajuntasse, no final de semana, todos os rótulos e embalagens (portadores de texto) que utilizavam em suas casas para servir de material de trabalho na classe. Por outro lado, seria uma forma de conhecê-los melhor à medida que poderíamos penetrar um pouco nos hábitos dos lares e levantar dados importantes para nosso relacionamento com todos da classe.

Estabelecemos uma rotina de iniciar as aulas com um diálogo cognitivo com os alunos a fim de obter dados do currículo oculto dos mesmos em relação à escrita e à leitura como forma de ter pistas para planejar as atividades de cada aula.

As atividades foram planejadas prevendo um equilíbrio entre o uso de lápis e papel, diálogo, jogos de letras, experiências em grupos, acesso à literatura de boa qualidade, etc.

Para propiciar um ambiente alfabetizador ao grupo, realizamos uma decoração na sala de aula com o alfabeto completo, ora em ordem seqüencial ou em desenhos com letras dispostas sem a seqüência normal, com as letras de forma e cursiva, maiúsculas e minúsculas, coloridas, etc. Dispomos bandeirolas penduradas de forma transversal na sala de aula com os nomes próprios das crianças frente e verso; em cada carteira os crachás com os nomes de cada aluno, lista de nomes na porta da sala, etc.

Decoramos as paredes com vários painéis, calendário, clima do dia, atividade da hora (símbolo e grafia), ajudante do dia, a palavra mágica do dia, receita culinária da semana, recadinhos, rótulos e embalagens, cartões de registro das presenças do dia, combinadas: pode, não pode; vale, não vale e para a fixação dos trabalhos e pesquisas. Usamos a parede como referencial para os alunos irem controlando suas idéias, a rotina da classe, sistemas para se organizar, etc.

Organizamos uma Caixa de Estórias, local com livros, gibis, revistas, etc. para a hora da leitura de livre escolha.

Para o trabalho com esse grupo, dividimos o tempo total em atividades à cada meia hora, garantindo, diariamente, o último momento para os brinquedos levados para essa finalidade (empréstimo da Clínica Psicopedagógica Logos de Rio Preto) a saber: bingo de letras, bingo de palavras e nomes próprios, dominó do alfabeto, dominó de palavras e imagem e de frases, alfabetos de papel, papelão, madeira, plástico, sucata preparada com letras e marcadores de tempo à corda para atividades de desafio de grupos para concurso de quem escrevia a palavra mágica da lousa mais rápido (atividade de discriminação visual, seleção e coordenação das letras), lousa e letras imantadas, tabelas de nomes, segmentadas para completar (tarjetas), quebra-cabeças com letras, nomes próprios e palavras, baralhos com letras e nomes, boliche de nomes e palavras, jogo da memória de palavras e imagens, caixa de peixes com letras para pescaria da palavra, painel de pregas para arquivo das fichas de letras nos bolsos equivalentes à 1ª. letra de cada imagem exposta, lotos, cartelas de desenhos com fichas dos vocábulos para correspondência, etc.

Esse momento lúdico foi alternado com atividades recreativas voltadas para o apoio pedagógico, como:- gincana, rodas cantadas, jogo das cadeiras -

onde o vencedor é aquele que conseguiu reconhecer seu nome com maior rapidez e sentou-se na cadeira certa, jogo das letras, onde cada aluno porta um cartão com uma letra e a meta é colocar-se dispostos de tal forma no espaço que escrevam uma palavra dada, etc. .

Descrevemos também a programação de tarefas diárias:

– Envelope-assunto

Trata-se de um envelope com 4 palavras escritas por fora. Dentro dele todas as letras destas palavras estão em tarjetas avulsas e embaralhadas. A tarefa é selecionar as letras e montar cada palavra indicada no envelope e promover a leitura com a ajuda do professor. Depois, copiar as palavras montadas no caderno (letra de forma e cursiva) e responder às questões:- quantas letras têm cada palavra, qual a letra inicial, qual a letra final. Qual o nome próprio dos colegas cuja letra inicial é idêntica à 1ª. letra de alguma das palavras escritas no envelope.

– Jogos de letras com os nomes próprios dos alunos

Onde está seu nome? (nomes embaralhados); Ligue nomes que comecem com a mesma letra; ligue nomes que têm a mesma quantidade de letras; força de nomes, caça-palavras e cruzadinhas dos nomes próprios, acrósticos do nome próprio, escrita em ordem crescente ou decrescente de nomes (pelo eixo quantitativo das letras dos nomes).

– Arquivo de embalagens e rótulos

Em um painel contendo o abecedário, cada letra em um bolso, nestes bolsos são arquivados os portadores do texto, comparando as letras iniciais de cada um deles. É uma pesquisa muito rica porque ocorre a associação do som inicial de um rótulo conhecido pela criança com a sua letra inicial.

– A prática da leitura, da expressão oral e escrita, nesta fase tendo a docente como escriba e leitora, desenvolvendo-se através de pequenos textos da

cultura interiorana, funcionais e significativos, relacionados ao cotidiano das crianças, como: trava-língua, frases de caminhões, cantigas da roça.

Ainda dentro da programação, selecionamos algumas atividades gráficas (preparadas ao mimeógrafo ou xerox) compatíveis com nossa proposta, as quais garantiam a manutenção da estratégia lúdica e construtivista, contribuinte com o processo de aquisição da escrita daqueles alunos.

Os modelos das atividades dadas são os seguintes²² :

²² Extraído do livro Alfabetização Lúdica da Construtivista = jogos de letras para a construção da escrita (E. Somera, 1991. Registro Bibl. Nac. 72.833. fls 091, livro 88, 26/09/91).



- 1) Orientação da direção a seguir com o lápis pelo início A (*) e → .
Conferência da seqüência da letra no quadro acima.

UNIR PONTOS
UMA DE PONTOS NA SEQUÊNCIA ALFABÉTICA:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	R	S	T	U	V	X	Z
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

O QUE VOCÊ ENCONTROU ? →

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

NOME: _____ DATA: _____

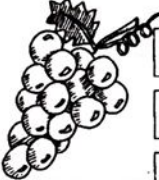
A escrita do nome foi copiada. A professora foi a escriba.

- 2) Orientação dos espaços vazios para serem completados com as letras do modelo pronto.

COMPLETANDO AS TARJETAS
COMPLETE OS QUADROS COMO O MODELO, COLOCANDO AS LETRAS QUE FALTAM NO NOME DAS FRUTAS.



P	E	R	A
	E		
P			A
		R	
P			



U	V	A
	V	
U		
		A
U		A

NOME: _____ DATA: _____

3) Buscar nas letras soltas aquelas que são iguais a cada letra da palavra escrita na tarjeta. Ligue-as com traços.

ASSOCIAÇÃO: FIGURA - PALAVRA - LETRAS

LIGUE CADA LETRA DA PALAVRA COM UMA LETRA IGUAL NO QUADRADINHO.







VASSOURA

BALDE

PÁ

LIXO

ESCOVA

A	V
S	R
U	O
L	E
D	B
A	P
I	X
O	V
L	A
S	E
C	

Nome: _____ Data: _____

4) Ligue cada imagem à escrita do seu som. (Orientação da professora:- qual é o som do animal? O que a boquinha falou primeiro? E por último? Quem tem um nome com a letra que a boca falou?)

ASSOCIAÇÃO: FIGURA - SOM

LIGUE O ANIMAL AO SOM QUE ELE FAZ.



AU - AU



QUA - QUA



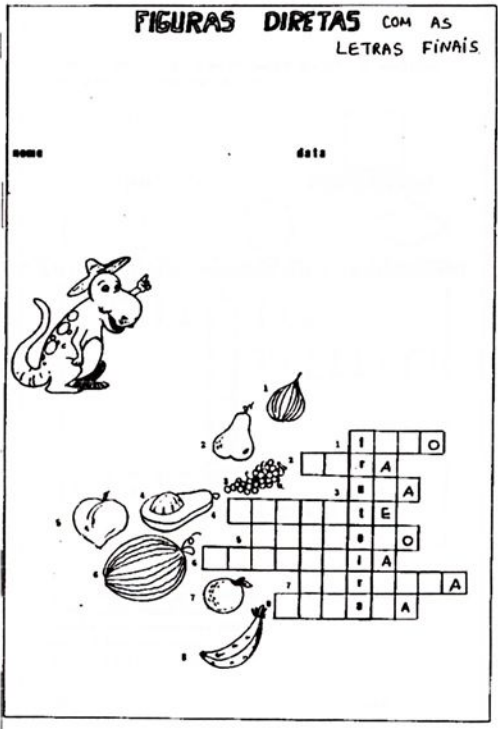
PIU - PIU



MIAU

Nome: _____ Data: _____

7) Trabalho em dupla. Resolva a cruzadinha. (Havia lista ampla de frutas nos cartazes da classe por trabalho anterior de “feirinha”. Os alunos podiam pesquisar a lista).



8) Trabalho de contagem do eixo quantitativo de letras em cada palavra, fazendo a associação e cópia nos lugares certos das figuras geométricas.

ESCREVA NAS FORMAS ABAIXO O NOME DAS FRUTAS QUATRO VEZES, CADA UMA NO LUGAR CERTO. RECORTE AS FORMAS E COLE EM UMA FOLHA APARTE, EM ESCADINHA.

B A N A N A U V A

M A N G A P E R A

NOME: _____ DATA: _____

○ ○ ○

△ △ △ △

□ □ □ □ □

□ □ □ □ □ □

9) Trabalho de disposição das letras em ordem crescente, contagem do nº de letras, raciocínio de qual forma geométrica escrever as palavras dadas, cópia e leitura.

PIRTE AS FORMAS, CADA UMA DE UMA COR. ESCRIVA SEUS NOMES NOS QUADRADINHOS DA CINTADINHA COM O MESMO LÁPIS QUE PINTOU.

1 TRIÂNGULO 2 QUADRADO

3 RETÂNGULO 4 CÍRCULO 5 LOSANGO

QUANTAS PALAVRAS TERMINAM COM A LETRA O ?
 QUANTAS PALAVRAS TERMINAM COM A LETRA L ?
 QUANTAS PALAVRAS TERMINAM COM A LETRA A ?
 QUAL É A PALAVRA MAIS CURTA ?
 QUAL É A PALAVRA MAIS COMPLEXA ?

NOME: _____ DATA: _____

2ª Fase

No retorno das aulas do 2º. semestre, as professoras do CB começaram a receber novas orientações técnicas sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização sob ótica construtivista-interacionista ministradas por duas especialistas, uma delas contratada pela escola e outra indicada pela Delegacia de Ensino daquele município.

Essas orientações visavam sensibilizar, em um grau mais avançado, as professoras da escola comprometidas com a mediação em prol da aquisição da escrita das crianças com dificuldades de aprendizagem escolar.

Foi detalhadamente explicada a pedagogia de projetos para a construção da escrita e referendada fundamentação teórica através da indicação da bibliografia selecionada das autoras Josette Jolibert, Ana Maria Kaufman e Délia Lerner de Zunino.

Ambas capacitadoras orientaram o que a equipe deveria efetivamente fazer: a prática de ensino girando em torno das atividades com textos pertencentes ao patrimônio cultural da infância, histórias, canções, parlendas, poemas ou quadrinhas que as crianças sabem de cor.

Foram abandonadas as palavras e frases sem nexos (como as encontradas nas tradicionais cartilhas) e privilegiando os seguintes projetos:

- 1) trabalho com listas de nomes (ex: animais);
- 2) trabalho com quadrinhas e poemas;
- 3) trabalho com narrativas, em especial, as fábulas;

Algumas observações foram ressaltadas como posturas didáticas, com o rigor de seqüência a ser levada a termo. Exemplo:

- apresentar o texto selecionado lendo-o para os alunos rapidamente;
- propor que todos os alunos falem de cor o texto proposto;
- informar sobre o que está escrito no texto, mostrando cada palavra escrita, devagarzinho, numa leitura conjunta, deslizando o dedo de forma contínua sob a linha correspondente à leitura.

Os objetivos destas posturas são:

- o estabelecimento da correspondência entre a fala e as partes (de vários tipos) e levar a criança a perceber os versos organizados em linhas, os grupos de letras (palavras) e as letras como parte do todo escrito;
- recuperação, em voz alta, da história, tal como a classe lembrou;
- depois de se certificar que as crianças sabem o que está escrito em cada linha é que se começa a atividade de reescrita, ou seja, aprender através de modelos;
- reescrever em grupo, falando primeiramente de cor, a história ou verso conhecido por todos, planejando coletivamente a escrita de cada enunciado;
- avaliar o trabalho coletivamente.

As capacitadoras analisaram a produção escrita dos alunos durante a 1ª fase que foram guardadas conosco e resolveram planejar outros projetos para os alunos do Projeto Sape.

Pareceu-nos que avaliaram o trabalho feito como muito elementar, de postura excessivamente lúdica, pois promoveram uma mudança radical, sempre informando-nos que seguiam a linha a que foram capacitadas pela F.D.E. e órgãos da Secretaria da Educação.

Nesta oportunidade, apenas acompanhávamos a 2ª fase do novo trabalho através de reuniões e observações constantes das produções realizadas pelos alunos.

As orientações fornecidas pelas especialistas quanto aos projetos da 2ª fase foram as seguintes:

1) Trabalho com listas de nomes (ex: animais, objetos, etc.).

Procedimentos didáticos:

- a) apresentar a diagramação e silhueta do texto, isto é, a distribuição espacial e a função dos blocos do texto que o constituem;
- b) enumerar objetos com organização;
- c) escrita de nomes a partir de figuras, com letras móveis (de plástico, madeira, papelão);
- d) construção de listas escritas no papel, em duplas;
- e) leitura de listas;
- f) produção individual de listas;
- g) ditado de palavras de uma lista trabalhada;
- h) auto-correção com a presença do modelo;
- i) passar a limpo o produto final.

2) Trabalho com quadrinhas e poemas.

Procedimentos didáticos:

- a) apresentar a diagramação e silhueta específica;
- b) leitura em voz alta;
- c) identificação do título e autor;
- d) estudos do vocabulário das palavras desconhecidas (uso do dicionário);
- e) observação dos versos e estrofes;

- f) observação da existência de rimas;
- g) reescrita do texto em parceria;
- h) reescrita a partir dos versos desorganizados;
- i) completando os versos;
- j) reescrita a partir do texto com as convenções destruídas;
- l) ditado em dupla;
- m) correção em dupla;
- n) reescrita final (individual) ilustrada com desenho;
- o) passar a limpo o produto final.

3) Trabalho com narrativas - Fábulas.

Procedimentos didáticos:

- a) leitura individual do texto;
- b) identificação do título, do autor, da fala do narrador, dos diálogos dos personagens, a trama predominante, a descrição dos lugares e dos personagens;
- c) estudo do vocabulário das palavras desconhecidas (uso do dicionário);
- d) cópia do texto, orientando os parágrafos e a pontuação;
- e) reescrita em dupla;
- f) reescrita a partir dos parágrafos desorganizados;
- g) ditado do texto em dupla;
- h) interpretação;
- i) reescrita a partir do texto com as convenções destruídas;
- j) correção com trocas de textos;
- l) reescrita final (individual) ilustrada com desenho;
- m) retomada do texto após breve período (avaliação).

As aulas seguiram as etapas da sequência relatada em cada tipo de atividade constante nos projetos de aquisição de escrita.

Essas atividades foram selecionadas, orientadas pelas pedagogas contratadas e conduzidas pela professora contratada e as estagiárias do projeto Sape.

As professoras titulares da classe aproveitaram uma ou outra atividade do Sape, sem manifestarem interesse nos motivos da seleção feita.

Anexamos, a seguir, algumas das atividades selecionadas, preparadas em xerox para cada aluno e que correspondem às últimas etapas trabalhadas, como se fossem as produções para avaliações de final de ano letivo.

Receberam a seguinte sequência:

I - Lista de animais: nomes e figuras para associações.

II - Quadrinhas e Poemas:- Boi da cara preta;

- Pirulito que bate ... bate.

III - Conto:- Chapeuzinho Vermelho.

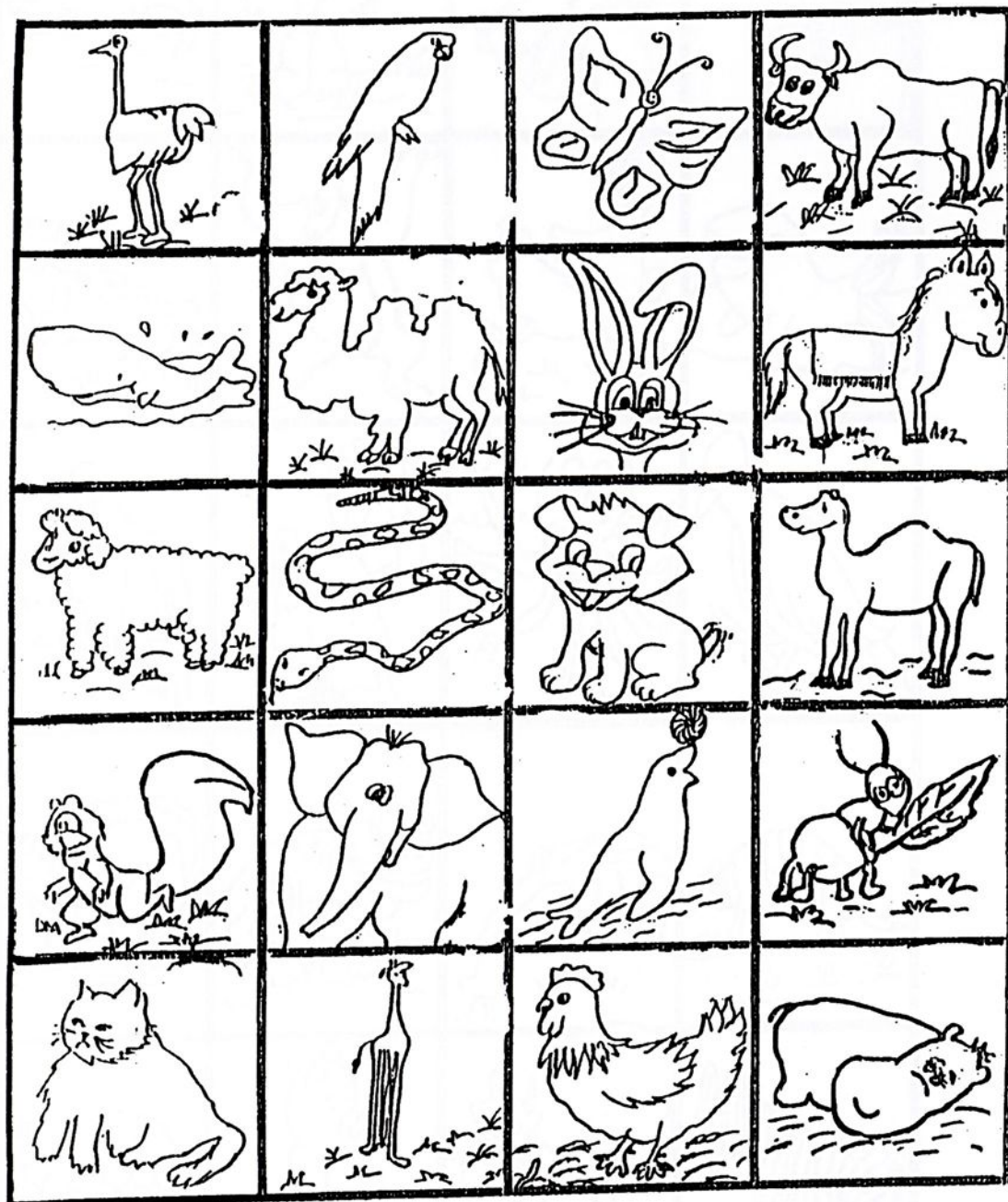
IV - Fábulas: - A galinha dos ovos de ouro;

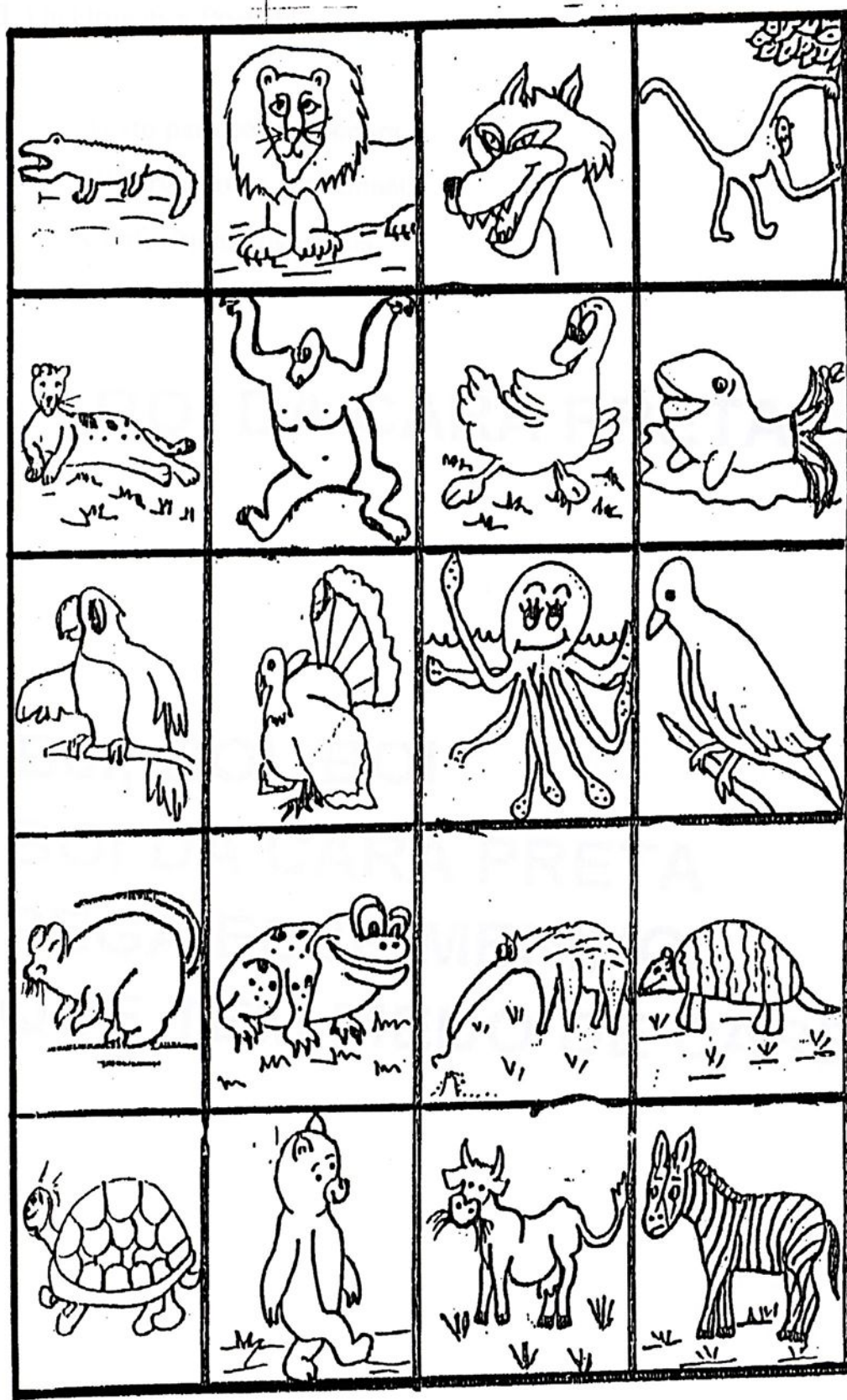
- O garoto do "olha o lobo".

2ª Fase**I - LISTA DE ANIMAIS**

(Recorte as palavras e as figuras. Pesquise no cartaz sobre Animais e cole em outra folha cada figura com a palavra correspondente).

RATO	PATO	PEIXE
TATU	ONÇA	GATO
ZEBRA	FOCA	ORANGOTANGO
SAPO	DRAGÃO	DINOSSAURO
CACHORRO	BÚFALO	GORILA
VACA	JUMENTO	PERU
CARNEIRO	POLVO	TIGRE
COELHO	BODE	VEADO
CAMELO	URUBU	GIRAFÁ
CAVALO	GALINHA	CROCODILO
BALEIA	PINTINHO	PERIQUITO
DROMEDÁRIO	PAVÃO	PORCO
JACARÉ	COBRA	JEGUE
MACACO	ÁGUIA	CARANGUEJO
LEÃO	MORCEGO	CHIMPAZÉ
LOBO	MOSQUITO	RAPOSA
TARTARUGA	BOI	BORBOLETA
URSO		





II Quadrinhas e Poemas

Texto para cópia e leitura.

Observação da sua silhueta.

Conferência dos versos.

BOI DA CARA PRETA

**BOI, BOI, BOI
BOI DA CARA PRETA
PEGA ESSE MENINO
QUE TEM MEDO DE CARETA**

Exercício:

Tarjetas dos versos para serem recortadas e coladas na folha de tarjetas em branco, tendo por base o tamanho das mesmas, a memória da silhueta do texto e a ordem dos versos do texto apresentado.

PEGA ESSE MENINO

BOI, BOI, BOI

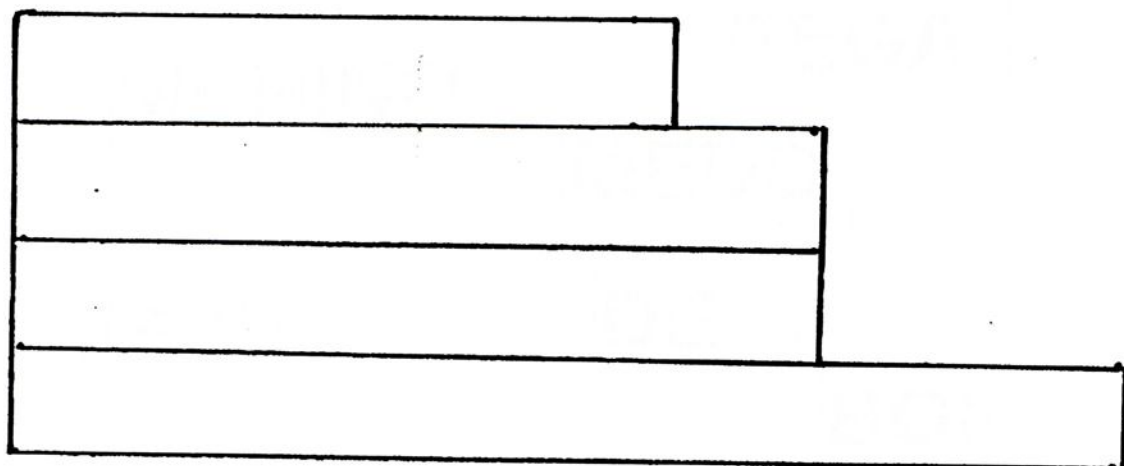
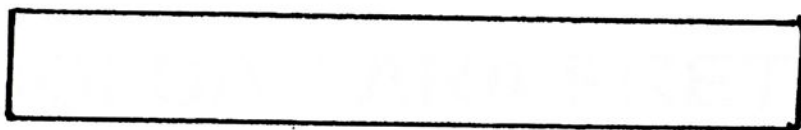
QUE TEM MEDO DE CARETA

BOI DA CARA PRETA

BOI DA CARA PRETA

Exercício:

Colar dentro destas tarjetas as tarjetas com os versos, recompondo o texto.



Exercício:

As tarjetas das palavras são recortadas para posterior montagem na ordem do texto apresentado, colando numa folha em branco.

BOI DA CARA PRETA

BOI

DA

TEM

BOI

MENINO

PEGA

MEDO

ESSE

DE

BOI

BOI

CARA

QUE

PRETA

CARETA.

Texto para cópia e leitura.

Observação da sua silhueta.

Conferência dos versos.

PIRULITO QUE BATE ... BATE

PIRULITO QUE BATE ... BATE

PIRULITO QUE JÁ BATEU

QUEM GOSTA DE MIM É ELA

QUEM GOSTA DELA SOU EU.

Exercício:

Tarjetas dos versos para serem recortadas e coladas na folha de tarjetas em branco, tendo por base o tamanho das mesmas, a memória da silhueta do texto e a ordem dos versos do texto apresentado.

PIRULITO QUE BATE...BATE

PIRULITO QUE BATE... BATE

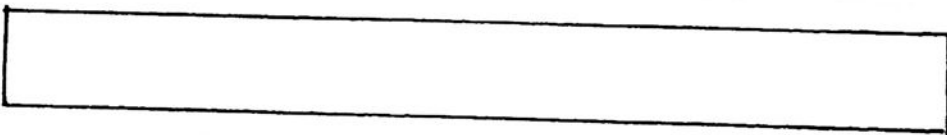
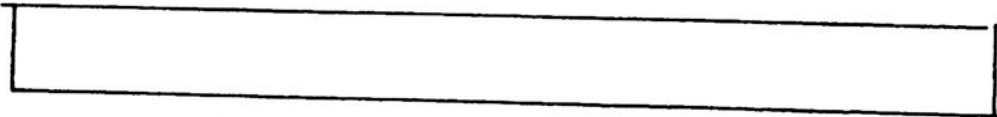
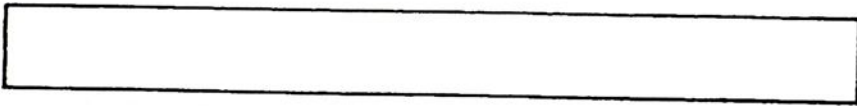
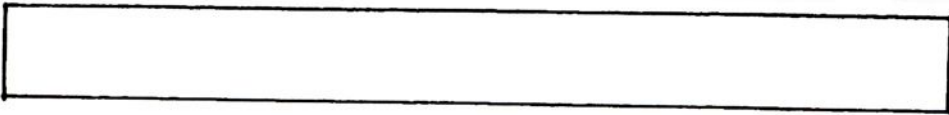
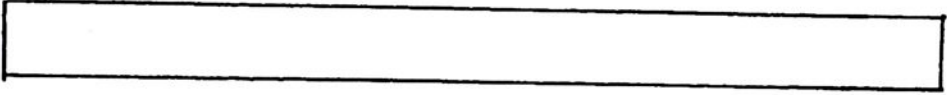
PIRULITO QUE JÁ BATEU

QUEM GOSTA DE MIM É ELA

QUEM GOSTA DELA SOU EU

Exercício:

Tarjetas vazadas de frases da quadrinha Pirulito que bate...bate. Procure cada frase e cole na tarjeta certa.



Exercício:

As tarjetas das palavras são recortadas para posterior montagem na ordem do texto apresentado, colando numa folha em branco.

PIRULITO QUE BATE... BATE

PIRULITO

JÁ

QUEM

EU

QUE

QUE

PIRULITO

BATE

BATE

GOSTA

DE

É

ELA

DELA

SOU

QUEM

BATEU

MIM

GOSTA

III FÁBULAS

A GALINHA DOS OVOS DE OURO

João Impaciente descobriu no quintal uma galinha que punha ovos de ouro. Mas um por semana apenas. Louco de alegria, disse á mulher:

- Estamos ricos! Esta galinha traz um tesouro no ovário. Mato-a e fico o mandão aqui das redondezas.

- Por que matá-la, se conservando-a você obtém um ovo de ouro de sete em sete dias?

- Não fosse eu João Impaciente! Quer que me satisfaça com um ovo por semana quando posso conseguir a ninhada inteira num momento?

E matou a galinha.

Dentro dela só havia tripas, como nas galinhas comuns, e João Impaciente, logrado, continuou a marcar passo a vida inteira, morrendo sem vintém.

Moral: Quem não sabe esperar, pobre há de acabar.



Exercício:

Assinale a pontuação no texto e faça uma cerca, com lápis de cor, em cada parágrafo, numerando-os. Copie abaixo os sinais de pontuação encontrados.

A GALINHA DOS OVOS DE OURO

João Impaciente descobriu no quintal uma galinha que punha ovos de ouro. Mas um por semana apenas. Louco de alegria, disse á mulher:

- Estamos ricos! Esta galinha traz um tesouro no ovário. Mato-a e fico o mandão aqui das redondezas.

- Por que matá-la, se conservando-a você obtém um ovo de ouro de sete em sete dias?

- Não fosse eu João Impaciente! Quer que me satisfaça com um ovo por semana quando posso conseguir a ninhada inteira num momento?

E matou a galinha.

Dentro dela só havia tripas, como nas galinhas comuns, e João Impaciente, logrado, continuou a marcar passo a vida inteira, morrendo sem vintém.

Moral: Quem não sabe esperar, pobre há de acabar.

Exercício:

Coloque a pontuação no texto com lápis azul.

Separe o início de cada frase com lápis verde.

Faça uma cerca, com lápis vermelho, no título da fábula e na sua moral, ou mensagem final.

A GALINHA DOS OVOS DE OURO João Impaciente descobriu no quintal uma galinha que punha ovos de ouro Mas um por semana apenas Louco de alegria disse à mulher Estamos ricos Esta galinha traz um tesouro no ovário Mato-a e fico o mandão aqui das redondezas. Por que matá-la se conservando-a você obtém um ovo de ouro de sete em sete dias Não fosse eu João Impaciente Quer que me satisfaça com um ovo por semana quando posso conseguir a ninhada inteira num momento E matou a galinha Dentro dela só havia tripas como nas galinhas comuns e João Impaciente logrado continuou a marcar passo a vida inteira morrendo sem vintém Moral Quem não sabe esperar pobre há de acabar

Exercício:

Recortar cada parágrafo e colar na ordem certa do texto.

Fábula: "A GALINHA DOS OVOS DE OURO"

Por que matá-la, se conservando-a você obtém um ovo
de ouro de sete em sete dias?

E matou a galinha.

João Impaciente descobriu no quintal uma galinha que punha ovos
de ouro. Mas um por semana apenas. Louco de alegria, disse à mulher:

Dentro dela só havia tripas, como nas galinhas comuns, João
Impaciente, logrado, continuou a marcar passo a vida inteira, morrendo
sem vintém.

Não fosse eu João Impaciente! Quer que me satisfaça com um ovo
por semana quando posso conseguir a ninhada inteira num momento?

Estamos ricos! Esta galinha traz um tesouro no ovário.
Mato-a e fico o mandão aqui das redondezas.

A galinha dos ovos de ouro.

Quem não sabe esperar, pobre há de acabar.



O GAROTO DO “OLHA O LOBO”

Um pastorzinho que cuidava de seu rebanho perto de um povoado gostava de se distrair de vez em quando gritando:
— Olha o lobo! Socorro! Olha o lobo!

Deu certo umas duas ou três vezes. Todos os habitantes do povoado vinham correndo ajudar o pastorzinho e só encontravam risadas diante de tanto esforço. Um dia apareceu um lobo em carne e osso. O menino gritou desesperado, mas os vizinhos acharam que era só brincadeira e nem prestaram atenção. O lobo pôde devorar todas as ovelhas sem ser perturbado.

Moral: Os mentirosos podem falar a verdade que ninguém acredita.

Exercício:

Recortar cada parágrafo e colar, em outra folha, na ordem certa do texto, imitando sua silhueta.

FÁBULA: O GAROTO DO "OLHA O LOBO"

-
Deu certo umas duas ou três vezes. Todos os habitantes do povoado vinham correndo ajudar o pastorzinho e só encontravam risadas diante de tanto esforço. Um dia apareceu um lobo em carne e osso. O menino gritou desesperado, mas os vizinhos acharam que era só brincadeira e nem prestaram atenção. O lobo pôde devorar todas as ovelhas sem ser perturbado.

- Moral: Os mentirosos podem falar a verdade que ninguém acredita.

- - Olha o lobo! Socorro! Olha o lobo!

- Um pastorzinho que cuidava de seu rebanho perto de um povoado gostava de se distrair de vez em quando gritando:

Exercício:

Assinale a pontuação do texto. Faça uma cerca, com lápis de cor, em cada parágrafo, numerando-os.

O GAROTO DO "OLHA O LOBO"

Um pastorzinho que cuidava de seu rebanho perto de um povoado gostava de se distrair de vez em quando gritando:

- Olha o lobo! Socorro! Olha o lobo!

Deu certo umas duas ou três vezes. Todos os habitantes do povoado vinham correndo ajudar o pastorzinho e só encontravam risadas diante de tanto esforço. Um dia apareceu um lobo em carne e osso. O menino gritou desesperado, mas os vizinhos acharam que era só brincadeira e nem prestaram atenção. O lobo pôde devorar todas as ovelhas sem ser perturbado.

Moral: Os mentirosos podem falar a verdade que ninguém acredita.

Exercício:

Colocar a pontuação neste texto com lápis azul. Separar o início de cada frase com lápis verde. Ressaltar o título e a moral da história com lápis vermelho.

FÁBULA:

O GAROTO DO "OLHA O LOBO"

O garoto do Olha o lobo Um pastorzinho que cuidava de seu rebanho perto de um povoado gostava de se distrair de vez em quando gritando Olha o lobo Socorro olha o lobo Deu certo umas duas ou três vezes Todos os habitantes do povoado vinham correndo ajudar o pastorzinho e só encontravam risadas diante de tanto esforço Um dia apareceu um lobo em carne e osso O menino gritou desesperado mas os vizinhos acharam que era só brincadeira e nem prestaram atenção O lobo pôde devorar todas as ovelhas sem se perturbado

Moral: Os mentirosos podem falar a verdade que ninguém acredita.

CAPÍTULO VII

AS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS NAS 1ª E 2ª FASES DO PROJETO SAPE

As produções de 12 alunos foram guardadas e deixadas à nossa disposição para os estudos e uso na presente dissertação.

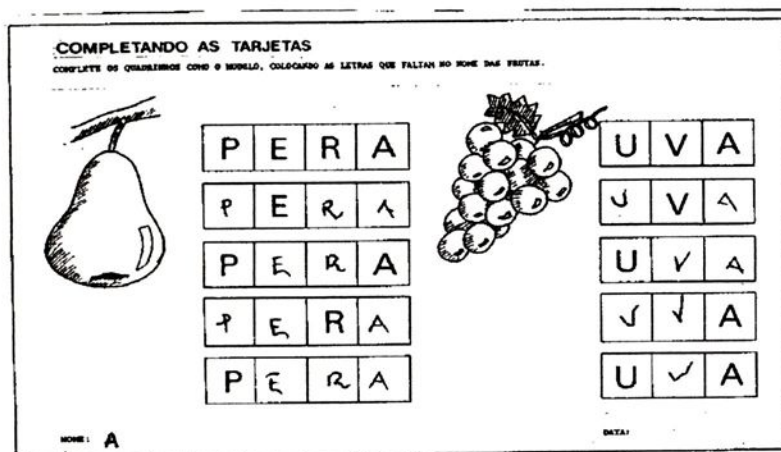
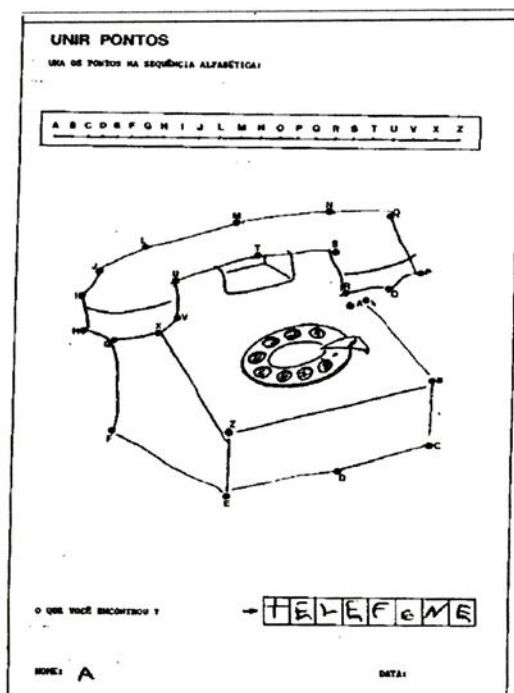
Selecionamos os trabalhos de 04 alunos, a título de representatividade do grupo, cujas pastas reuniram atividades completas das duas fases do projeto.

Além destes, sintetizamos as informações de avaliação de cada um dos alunos citados, cujos dados foram extraídos dos registros avaliatórios realizados pelas professoras das classes e do projeto Sape. Incluímos a decisão do Conselho de Classe final em relação a cada um destes alunos.

Omitimos os nomes das crianças, referindo-os por letras do alfabeto, seguido da idade cronológica e informações que julgamos interessantes.

ALUNO A - 8 ANOS*

• Atividades da 1ª fase:



* Aluno A: cursou a pré-escola municipal e está no 3º semestre do ciclo básico. Tem ótima frequência. Queixas principais: Não lê, não escreve quase nada sozinho, troca letras, não tem boa assimilação, tem dificuldade na discriminação visual, orientação espacial e temporal, raciocínio lógico e coordenação motora fina. Outras: Conversa muito, é irrequieto, dispersivo, distraído, sem concentração, perturbador e atrapalha a classe. Não é ordeiro com seus materiais. Encaminhamentos: fonoaudióloga, psicóloga e neurologista (avaliação de saúde mental).

ASSOCIAÇÃO: FIGURA - PALAVRA - LETRAS

LIGUE CADA LETRA DA PALAVRA COM UMA LETRA IGUAL NO QUADRADINHO.

Nome: A

DATA:

ASSOCIAÇÃO: FIGURA - SOM

LIGUE O ANIMAL AO SOM QUE ELE FAZ.

Nome: A

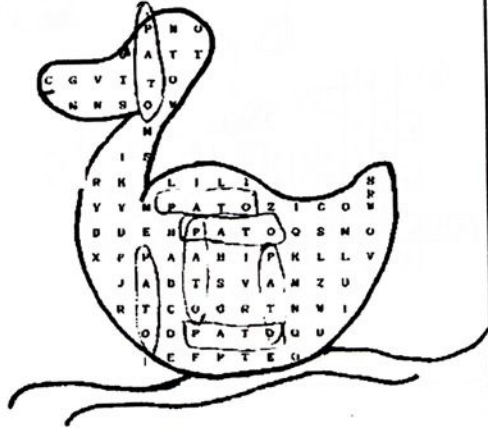
DATA:

- " C.A.C.A - P.A.L.A.V.R.A.S " -

* CAÇAR UMA MESMA PALAVRA : " PATO " .

* QUANTAS VEZES A PALAVRA " PATO " APARECE NA FIGURA ?

Resposta: 7



46
300

FIGURAS DIRETAS (COM PISTAS)



LIVRO



ESCOVA



LÁPIS



CONCHA



VASO



LAMPADA



DADO



URSO



ALFINETE



COPPO



BOLAS

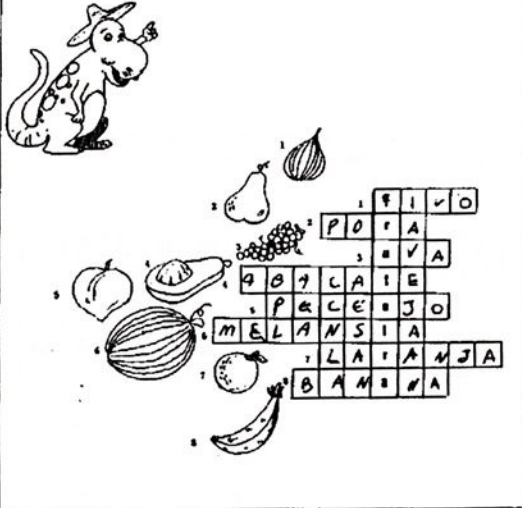


VASSOURA

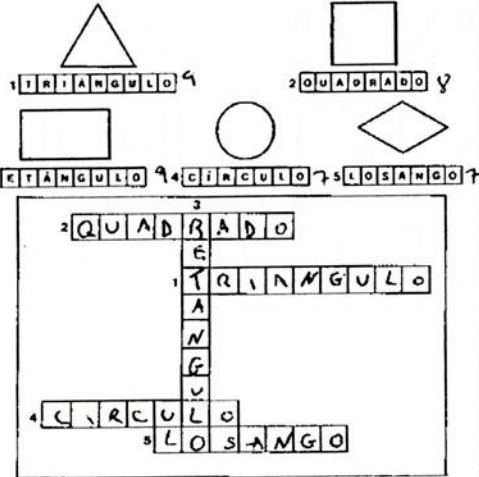
FIGURAS DIRETAS COM AS
LETRAS FINAIS.

NOTE A

data



FIZEM AS PONTAS, CADA UMA DE UMA COR. ESCRVEVA SEUS NOMES NOS QUADRADINHOS DA CRUZADINHA COM O MESMO LÁPIS QUE PINTOU.



QUANTAS PALAVRAS TERMINAM COM A LETRA O ? 5
QUANTAS PALAVRAS TERMINAM COM A LETRA L ? 1
QUANTAS PALAVRAS TERMINAM COM A LETRA A ? 1
QUAL É A PALAVRA MAIS CURTA ? O
QUAL É A PALAVRA MAIS COMPLEXA ?

NOTE: A

DATA

ESCREVA NAS FORMAS ABAIXO O NOME DESTAS QUATRO FRUTAS, CADA UMA NO LUGAR CERTO. RECORTE AS FORMAS E COLE EM UMA FOLHA APARTE, EM ESCADINHA.

B A N A N A

U V A

M A N G A

P E R A

NOME: A

DATA:

U

V

A

P

E

R

A

M

A

N

G

A

B

A

N

A

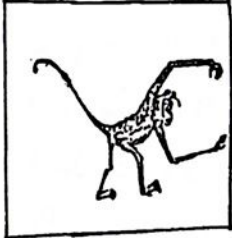
N

A

U V A
P E R A
M A N G A
B A N A N A



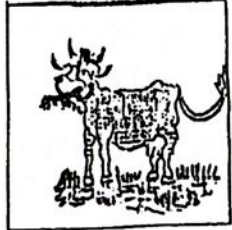
• Atividades da 2ª fase:



MACACO



TATU



VACA



GATO



GALINHA



SATO

* LISTA DE ANIMAIS

GALO galo

VACA vaca

TATU tatu

MACACO macaco

SAPO sapo

BIZERRO bezerro

BIZERRA bezerra

CAVALO cavalo

CAMELO camelo

CAMELA camela

COELHO coelho

COELHA coelha

PASSARO pássaro

PEIXE peixe

PATO pato

PORCO porco

POMBO pombo

macaco macaco

girafa girafa

camelo camelo

tartaruga tartaruga

vaca vaca

zebra zebra

minhoca minhoca

urso urso

caranguejo caranguejo

galinha galinha

taturana taturana

canguru canguru

sapo sapo

gatinho gatinho

elefante elefante

mosquito mosquito

***QUADRINHA: BOI DA CARA PRETA**

boi boi boi boi da cara preta
 Boi boi boi boi da cara preta
 Pega essa menina que tem essa menina
 que é medo

***QUADRINHA: PIRULITO QUE BATE...BATE**

Pirulito que bate quem gosta de mim
 que bate que gosta de mim
 é ela quem gosta dela

***CONTO : CHAPÉUZINHO VERMELHO**

Chapéuzinho Vermelho

tem uma casinha

Chapéuzinho Vermelho tem uma casinha

morava em uma menina

morava

uma

menina

e a mãe levantou capa vermelha

e

a

mãe

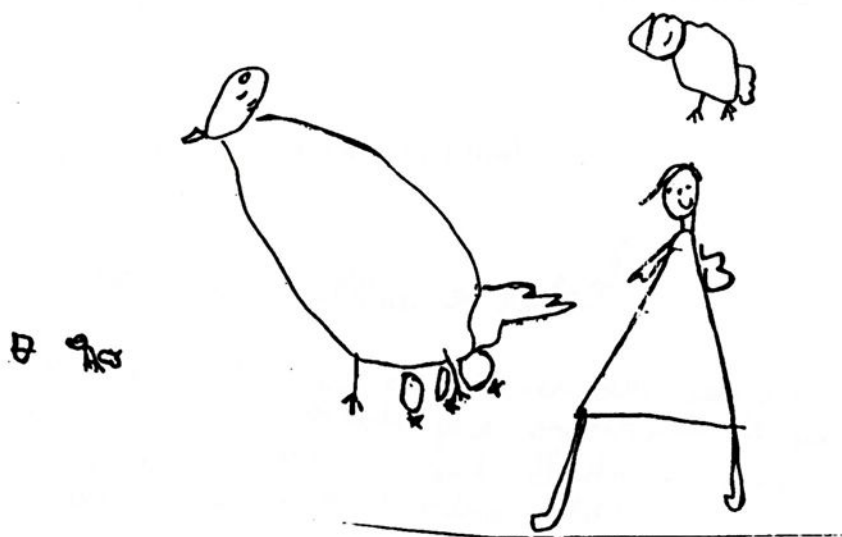
levantou capa

vermelha

*FÁBULA:

Resumo:
 A galinha dos ovos de ouro
 João impaciente encontrou um galinheiro que
 botava ovos de ouro um dia e João impaciente
 de matou a galinha encontrou-se triste
 como as galinhas comers
 Deu Petio

moral da estória um ovo por semana



Avaliação do Aluno:

A professora do projeto Sape relata que o aluno chegou muito carente nas aulas de apoio pedagógico, sem conhecer várias letras do alfabeto.

Todavia, com o trabalho desenvolvido, conseguiu sair da fase inicial da escrita, ou seja: da pré-silábica para a silábica.

Observou que o aluno já está mais atencioso, percebe e corrige seus erros, lê e escreve poucas palavras, mas sozinho.

Acredita que o aluno demonstra estar em franco desenvolvimento.

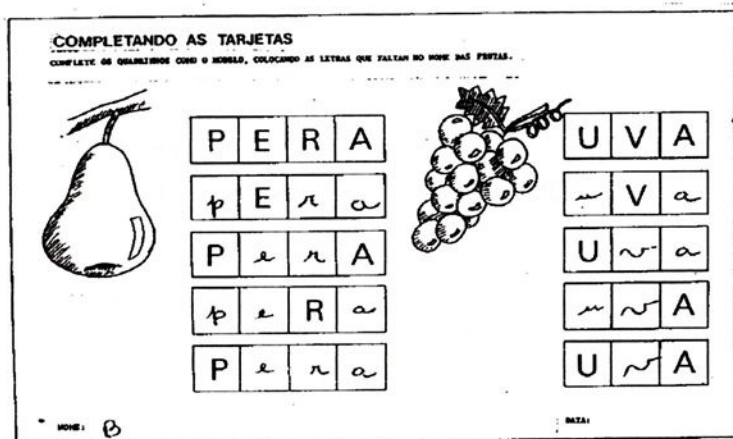
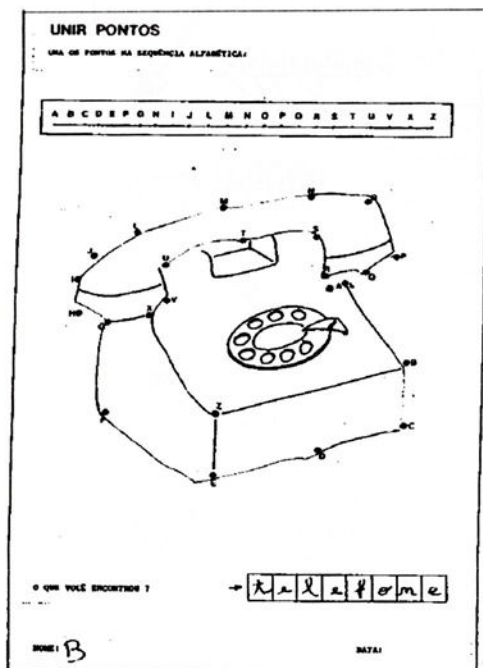
A professora titular da classe CBC, em sua avaliação, indica que o progresso desse aluno ainda não chegou aos índices que esperava, dada as suas dificuldades em realizar as tarefas da classe e de casa. Esta docente relata que, apesar de ter visto as produções realizadas no Sape, esse aluno, por ser do CBC e estar há 2 anos participando de um trabalho com a escrita e a leitura, tem ainda um longo caminho a percorrer porque não aprendeu e dominou os conteúdos programáticos mínimos em Português estabelecidos pelo Conselho de Classe da Escola.

Então, pela autoridade legal que lhe é conferida, decidiu pela retenção do aluno no CBC.



ALUNO B - 8 ANOS*

• Atividades da 1ª fase:



* Aluno B: cursou pré-escola municipal e está no 5º semestre do ciclo básico (repetente). Tem ótima frequência.

Queixas principais: dificuldades na leitura, erros de escrita, troca e inverte letras na escrita, troca letras na fala.

Outras: O aluno é dispersivo e desatento, mas bastante inteligente. Como tem dificuldade oral para se expressar, aumentou sua agressividade. É indelicado, perturbador e intolerante.

Encaminhamentos: fonoaudióloga (já iniciou o tratamento).

ASSOCIAÇÃO: FIGURA - PALAVRA - LETRAS

LIGUE CADA LETRA DA PALAVRA COM UMA LETRA SEMELHANTE NO QUADRANTE DIREITO.







VASSOURA

BALDE

PÁ

LIXO

ESCOVA

A

S

U

L

D

A

I

O

L

S

C

V

R

O

E

B

P

X

V

A

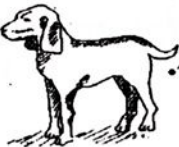
E

Nome: B Data: _____

ASSOCIAÇÃO: FIGURA - SOM

LIGUE O ANIMAL AO SOM QUE ELE FAZ.






AU - AU

QUA - QUA

PIU - PIU

MIAU

Nome: B Data: _____

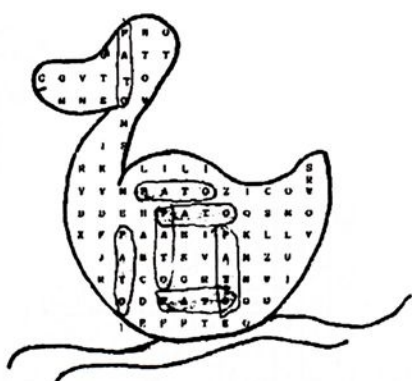
Nome: _____ Data: _____

- "C.A.S.A - P.A.L.A.V.R.A.S" -

* CAÇAR UMA MESMA PALAVRA "PATO"

* QUANTAS VEZES A PALAVRA "PATO" APARECE NA FIGURA ?

Resposta: 7



41 B

FIGURAS DIRETAS (COM PISTAS)

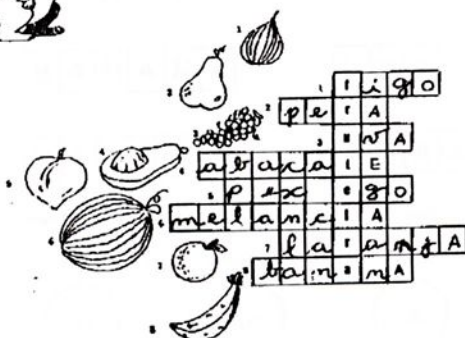
	LIVRO		ESCOVA
	LAPIS		CONCHA
	VASO		LAMPADA
	DADO		URSO
	LEIÃO		COPE
	BOLAS		VASSOURA

Nome: B Data: _____

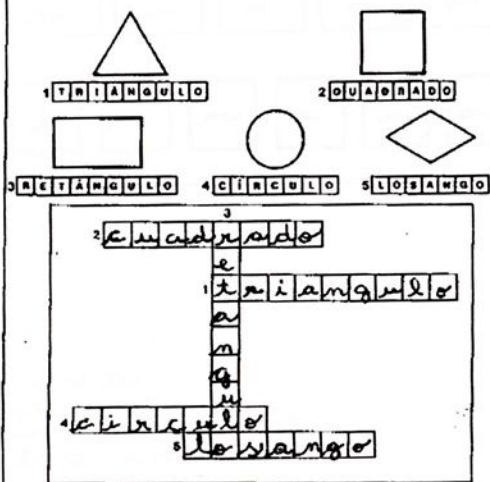
FIGURAS DIRETAS COM AS LETRAS FINAIS

NOME B

data



FIXE AS FORMAS, CADA UMA DE UMA COR. ESCRITA SEUS NÚMEROS NAS QUADRÍCULAS NA CORDA-DE-AMARRA COM O MEU LÁPIS QUE FIZTOU.



QUANTAS PALAVRAS TERMINAM COM A LETRA O? 5
 QUANTAS PALAVRAS TERMINAM COM A LETRA L? 1
 QUANTAS PALAVRAS TERMINAM COM A LETRA A? 1
 QUAL É A PALAVRA MAIS CURTA? 4 e 5
 QUAL É A PALAVRA MAIS COMPRIDA? 1 e 3

NOME: B

DATA:

ESCREVA NAS FORMAS ABAIXO O NOME DESTAS QUATRO FRUTAS, CADA UMA NO LUGAR CERTO. RECORTE AS FORMAS E COLE EM UMA FOLHA APARTE, EM ESCADARIA.

B A N A N A

U V A

M A N G A

P E R A

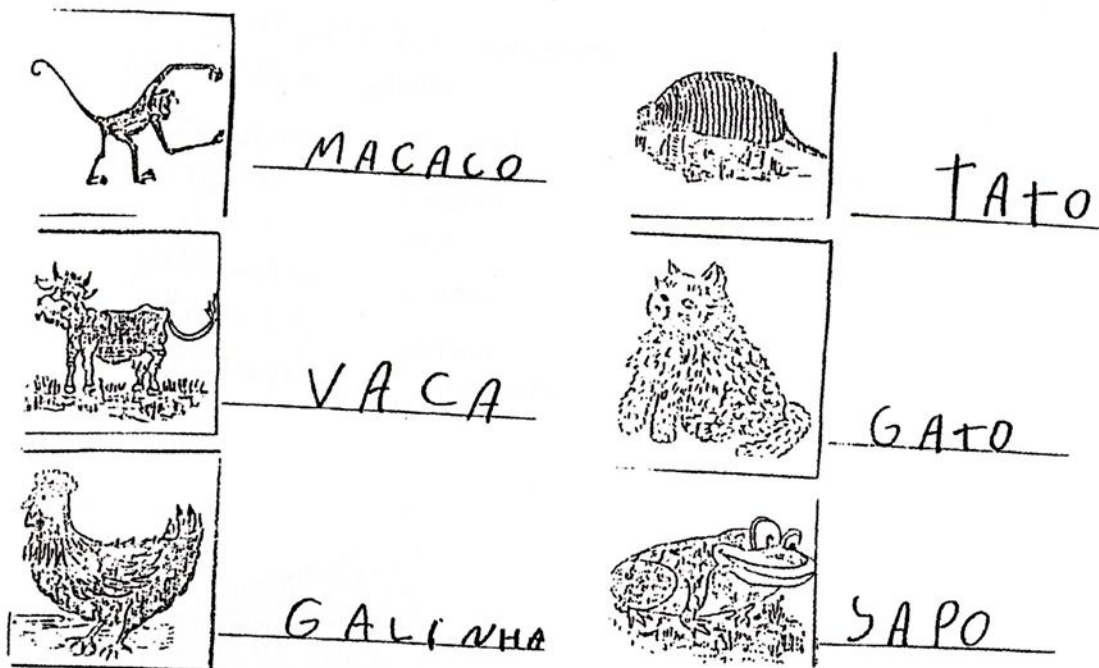
NOME: B

DATA:



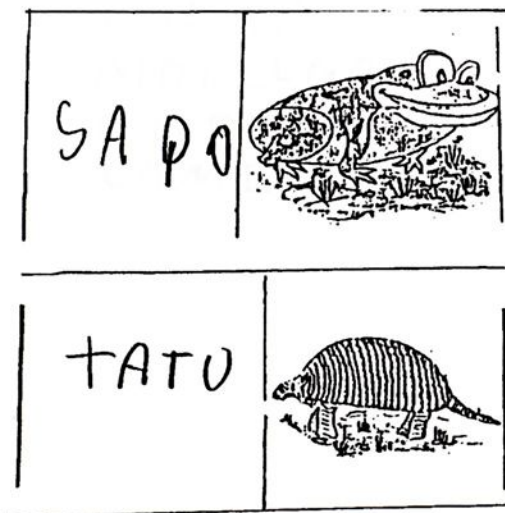
u v a
p e r a
m a n g a
b a n a n a

• Atividades da 2ª fase:



*LISTA DE ANIMAIS

<i>Dilado</i>	
<i>macaco</i>	macaco
<i>girafa</i>	girafa
<i>Camelo</i>	camelo
<i>tartarugo</i>	tartaruga
<i>vaca</i>	vaca
<i>zebra</i>	zebra
<i>minhoca</i>	minhoca
<i>urso</i>	urso
<i>Carangueijo</i>	caranguejo
<i>galinha</i>	galinha
<i>taturano</i>	taturana
<i>canguru</i>	canguru
<i>sapo</i>	sapo
<i>gatinho</i>	gatinho
<i>elefante</i>	elefante
<i>mosquito</i>	mosquito



***LISTA DE ANIMAIS**

TATU	tatu
SAPO	sapo
PÁSSARO	pássaro
MACACO	macaco
VACA	vaca
GATO	gato
ABELHA	abelha
FORMIGA	formiga
ELEFANTE	elefante
CABRITO	cabrito
ZEBRA	zebra
TATURANA	taturana
GARÇA	garça
MORCEGO	morcego
COELHO	coelho
CAMELO	camelo

***QUADRINHA: BOI DA CARA PRETA**

Boi Boi Boi DA CARA PRETA PEGA E SE
Boi boi boi da cara preta pega essa

MENINA QUE TEME DO DECA RETA
Menina que tem medo de careta

***QUADRINHA: PIRULITO QUE BATE...BATE**

PIRULITO QUE BATE BATE
Pirulito que bate bate

PIRULITO QUE JÁ BATEU
Pirulito que já bateu

QUE GOSTA DE LA SOU EU
Quem gosta dela sou eu

QUE GOSTA DE LA SOU EU
Quem gosta dela sou eu

*CONTO: CHAPÉUZINHO VERMELHO

Chapéuzinho Vermelho

Era uma vez uma casa

Era uma vez uma casa

bem cuidada morava uma menina

bem cuidada morava uma menina

A mãe fez um bolo

A mãe fez um bolo

doce paçoca

doce paçoca

e mandou Chapéuzinho Vermelho

e mandou Chapéuzinho Vermelho

colocar a capinha vermelha

colocar a capinha vermelha

E foi a menina no caminho

E foi a menina no caminho

Foi catando flor sem perceber

Foi catando flor sem perceber

Entrou no meio da floresta

Entrou no meio da floresta

Resumo:

A galinha de ouro de ouro

João descobriu uma galinha que botava ovo de ouro

no melhor lugar de aves de ouro

Não apenas louco de ovos de ouro

— Estamos ricos ricos

Estamos ricos ricos

mas nós vamos ter que esperar um

Mas nós vamos ter que esperar um

eu vou matar a galinha. Por que matar

Eu vou matar a galinha. Por que matar

a galinha? Porque ela bota ovo de ouro

a galinha? Porque ela bota ovo de ouro

matou a galinha e só tinha tripa

E matou a galinha e só tinha tripa

Moral da história: Quem não sabe esperar (pobre há de) acabar

Moral da história: Quem não sabe esperar (pobre há de) acabar



*FÁBULA: O GAROTO DO "OLHA O LOBO"

O menino do olha lobo

Um pastorzinho que cuidava de seu rebanho
Um pastorzinho que cuidava de seu rebanho

perto de um povoado gostava de se distrair de
perto de um povoado gostava de se distrair de
quando gritava

vez em quando gritando:

socorro! olha o lobo socorro! olha o lobo
Socorro! Olha o lobo! Socorro! Olha o lobo!

habitantes do povoado vinham correndo
Habitantes do povoado vinham correndo

ajudar o pastorzinho desesperado
ajudar o pastorzinho e só (encontravam) risadas

de tanto esforço um dia apareceu
(diante) de tanto esforço. Um dia apareceu

um lobo em carne e osso. O menino (gritou) desesperado.
um lobo em carne e osso. O menino (gritou) desesperado.

os vizinhos nem prestaram atenção.
(mas) os vizinhos nem prestaram atenção.

O lobo pode devorar
O lobo pode devorar

Avaliação do aluno:

A professora do projeto Sape relata que o aluno chegou inseguro e passivo nas aulas de apoio pedagógico. Percebeu que tem dificuldades motoras e problemas de saúde.

Com o trabalho desenvolvido, conseguiu ler algumas palavras sozinho e tentou escrever tudo, desde que ao lado da professora ou estagiária.

Para essa professora, esse aluno teve um grande progresso, pela sua participação e interesse nas aulas, pelas suas produções e pela atuação técnica de sua fonoaudióloga.

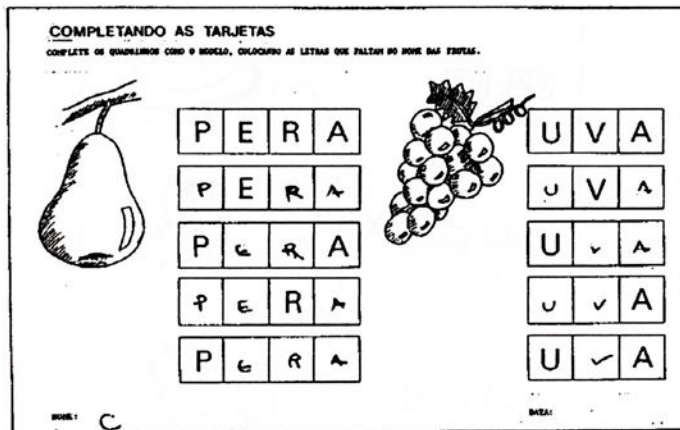
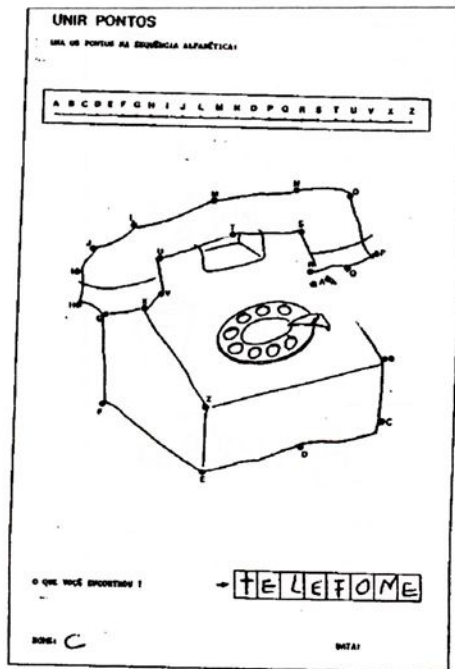
A professora titular da classe CBC, ao contrário, não admitiu esse progresso, pois esperava que o aluno aprendesse e dominasse os conteúdos programáticos mínimos em Português. Todavia, nesse sentido o aluno não teve um bom rendimento escolar, apesar de repetente.

Assim, a professora titular e o Conselho de Classe decidiram pela retenção do aluno no CBC (portanto, tornando-o multi-repetente!).



ALUNO C - 9 ANOS *

• Atividades da 1ª fase:



* Aluno C: Nunca cursou pré-escola e está no 5º semestre do ciclo básico (repetente). Tem ótima frequência. Queixas principais: não lê, não escreve nada sozinho, é copista. Tem dificuldade de comunicação porque troca letras na fala e inverte letras na escrita. É agressivo e mal-humorado, mal educado, perturbador e intolerante. É birrento, indelicado, fala alto, desorganizado com seu material. Outras: É distraído, esquecido, mente muito, não assimila as lições, não faz lições de casa, é lento, escreve palavras sem sentido na escrita e participa pouco.

ASSOCIAÇÃO: FIGURA - PALAVRA - LETRAS

LIGUE CADA LETRA DA PALAVRA COM UMA LETRA IGUAL, NO UNDEDAU/PRIN.



VASSOURA



BALDE



PA



LIXO



ESCOVA

A V
S R
U O
L E
D B
A P
I X
O V
L A
S E
C

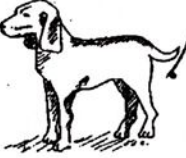
Nome: _____ Data: _____

ASSOCIAÇÃO: FIGURA - SOM

LIGUE O ANIMAL AO SOM QUE ELE FAZ.









AU - AU
QUA - QUA
PIU - PIU
MIAU

Nome: _____ Data: _____

Nome: _____ Data: _____

“ CACA - PALAVRAS ”

• CACA UMA MESMA PALAVRA : “ PATO ”

• QUANTAS VEZES A PALAVRA “ PATO ” APARECE NA FIGURA ?

Resposta: _____

41
3- C

FIGURAS DIRETAS (COM PISTAS)

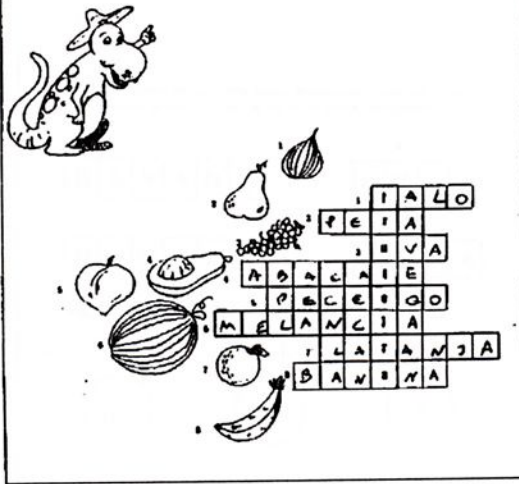
	L I V R O		E S C O V A
	L A P I S		C C N C H A
	V A S O		L A M P A D A
	D A D O		U R S O
	P E I X E		C O P O
	B O L A S		V A S S O U R N

Nome: C Data: _____

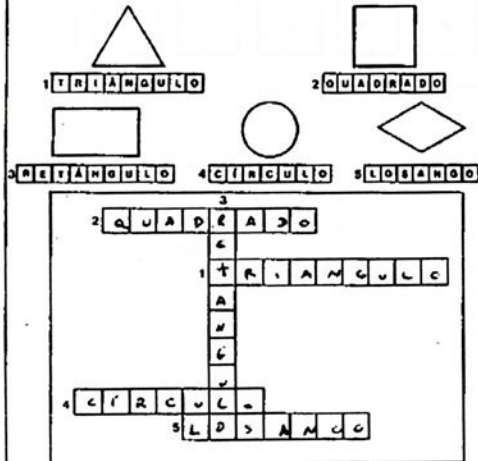
FIGURAS DIRETAS COM AS LETRAS FINAIS.

NOME: C

DATA:



FIZES AS FIGURAS, CADA UMA DE UMA COR. ESCRIBA SEME NOME DAS QUANTIDADES DA CIRCUNFERENCIA COM O MESMO LÁPIS QUE FIZES.



QUANTAS PALAVRAS TERMINAM COM A LETRA O? 5
 QUANTAS PALAVRAS TERMINAM COM A LETRA L? 1
 QUANTAS PALAVRAS TERMINAM COM A LETRA A? 1
 QUAL É A PALAVRA MAIS CURTA? 4-5
 QUAL É A PALAVRA MAIS LONGA? 4-5

NOME: C

DATA:

RECORTE NAS FORMAS ABAIXO O BOMBE DESTAS QUATRO FRUTAS, CADA UMA DO SEU COR-
TEJO. RECORTE AS FORMAS E COLE EM UMA FOLHA A PARTE, EM ESCALINHA.

B A N A N A

U V A

M A N G A

P E R A

NOME: C

DATA:

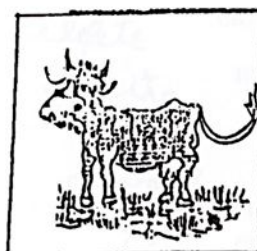


U V A -
P E R A -
M A N G A -
B A N A N A -

• Atividades da 2ª fase:



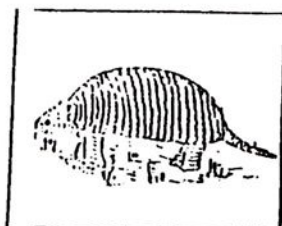
MACACO



VACA



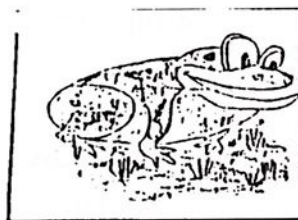
GALINHA



TATU



GATO



SAPO

*LISTA DE ANIMAIS

macaco	macaco	taturana	taturana
girafa	girafa	canguru	canguru
camelo	camelo	sapo	sapo
tartaruga	tartaruga	gatinho	gatinho
vaca	vaca	elefante	elefante
zebra	zebra	mosquito	mosquito
minhoca	minhoca		
urso	urso	cavalo	cavalo
caranguejo	caranguejo	cachorro	cachorro
galinha	galinha	cadela	cadela
		cachorra (cadela)	cachorra (cadela)

*QUADRINHA: BOI DA CARA PRETA

boi boi boi boi da cara preta

Boi boi boi boi da cara preta

pega sa menina que tem medo de careta

Pega essa menina que tem medo de careta

***QUADRINHA: PIRULITO QUE BATE...BATE**

Pirulito se bate bate

Pirulito que bate bate

Pirulito se gostadimi é la meei

Pirulito quem gosta de mim é ela quem

eu

eu

***CONTO: CHAPÉUZINHO VERMELHO**

Chapéuzinho Vermelho

numa casa bem cuidada

Numa casa bem cuidada

A sua vovó de a macapela

a sua vovó deu uma capinha

e todo o mundo de sapexa se vermelho

e todos chamavam de Chapéuzinho Vermelho

*FÁBULA: A GALINHA DOS OVOS DE OURO

Rescrita:

A galinha dos ovos de ouro
 não impaciente desalinhada que punh
 Na apenas loução de ovos de ouro
 Mas um por semana na afenar.
 Socorro de alegria, disse a mulher:
 — Entanto suas!
 Ela poamata a galinha poce éla tui
 ouro e lematou a galinha era
 e viu a galinha nomeu

Morau da retorta



*FÁBULA: O GAROTO DO "OLHA O LOBO"

Rescrita

O garoto do Olha o lobo

Um patouzonho cuidava de seu
 rebrero pito de um porado adeposi
 de um refoso e tecerorigiu um dia
 apareser lobo de carne e osso
 e elevitou nigrei a de deu e se para
 rado ele coou todos a socoro socoro
 socoro e nigresa a de deu aciefinou

Avaliação do aluno:

A professora do projeto Sape relata que o aluno chegou pré-silábico, contudo com certos conhecimentos de escrita como, letra cursiva, noções de linearidade, letra maiúscula e minúscula, etc. . Demonstrou saber ler algumas palavras apesar de bastante dificuldade.

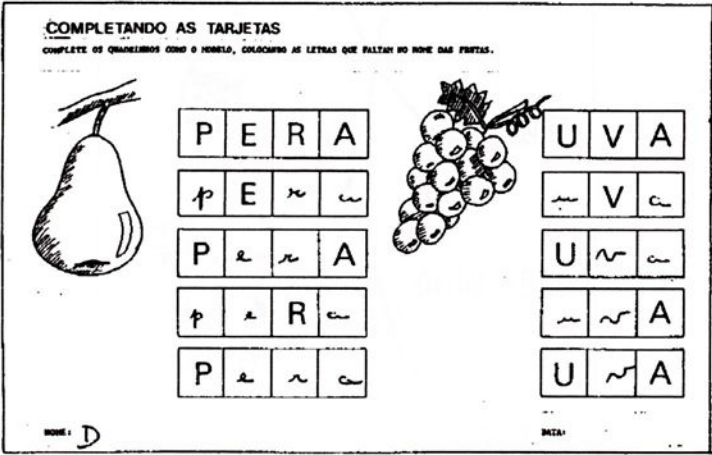
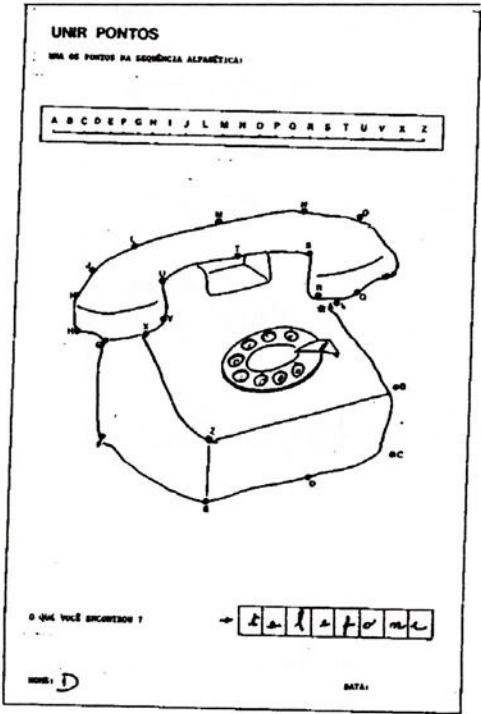
Apesar de trazer conhecimentos anteriores, seu progresso foi razoável, acreditando ser influência da sua instabilidade emocional e suas dificuldades de fala e de trocas perceptivas e de inversões de letras na escrita.

A professora titular da classe CBC relatou em sua avaliação que esse aluno não havia progredido conforme o esperado. Que era repetente, com problemas fonoaudiológicos e que não acompanhava a classe.

Como não aprendeu ou dominou os conteúdos programáticos mínimos em Português estabelecidos pelo Conselho de Classe da Escola, ambos, professora titular e Conselho decidiram pela nova retenção do aluno.

ALUNO D - 8 ANOS*

• Atividades da 1ª fase:



* Aluno D: Nunca cursou pré-escola e está no 3º semestre do ciclo básico. Tem ótima frequência. Queixas principais: não lê, não escreve quase nada sozinho, não tem boa assimilação, é lento e esquecido. Outras: é dispersivo e distraído, sensível, chora por não saber ler e escrever. Só quando motivado realiza cópias. É introvertido, quieto, tímido e inseguro. Encaminhamentos: oftalmologista, psicóloga.

ASSOCIAÇÃO: FIGURA - PALAVRA - LETRAS

LIGUE CADA LETRA DA PALAVRA COM UMA LETRA IGUAL NO QUADRANTE DA DIREITA.

Nome: D DATA: _____

ASSOCIAÇÃO: FIGURA - SOM

LIGUE O ANIMAL AO SOM QUE ELE FAZ.

Nome: D DATA: _____

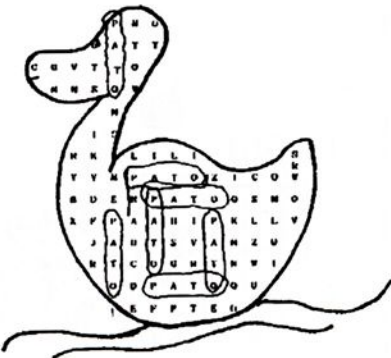
NOME: _____ DATA: _____

— " C.A.S.A - F.A.L.A.Y.E.S " —

* CAÇAR UMA MESMA PALAVRA : " PATO " .

* QUANTAS VEZES A PALAVRA " PATO " APARECE NA FIGURA ?

Resposta: _____



41

FIGURAS DIRETAS (COM PISTAS)

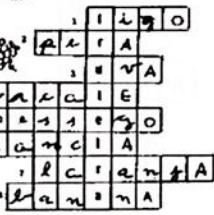
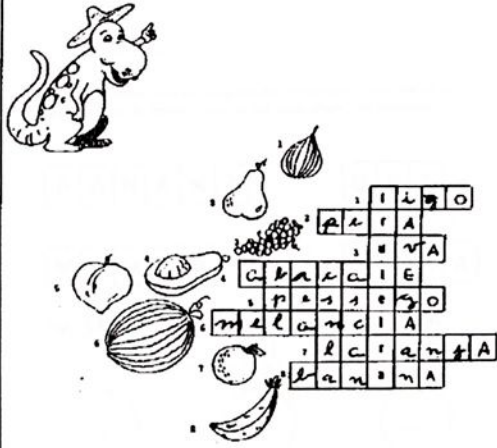
	L A V R		E S C V C
	L C R A S		J U N C H
	V C S O		L A M P A d
	d A d o		M R S
	P A I X		C O P
	B A L A S		V C S S O U A

NOME: _____ DATA: _____

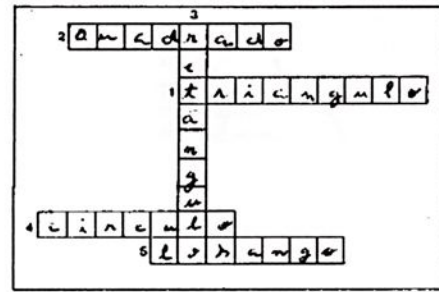
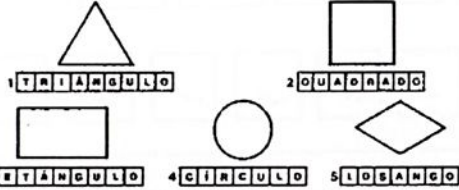
FIGURAS DIRETAS COM AS LETRAS FINAIS

nome: D

data: _____



PIRTE AS FORMAS, CADA UMA DE 100 LCM. ESCRITA SAU NOME NOS QUADRADINHOS DA CRUZADINHA COM O MESMO LÁZIO QUE PIRTOU.



QUANTAS PALAVRAS TERMINAM COM A LETRA O ?
QUANTAS PALAVRAS TERMINAM COM A LETRA L ?
QUANTAS PALAVRAS TERMINAM COM A LETRA A ?
QUAL É A PALAVRA MAIS CURTA ?
QUAL É A PALAVRA MAIS COMPLEXA ?

nome: D

data: _____

ESCREVA NAS PIRAMIDES ABAIXO O NOME DESTAS QUINTO FRUTAS, CADA UMA NO LUGAR
CERTO. RECORTE AS FORMAS E COLE EM UMA FOLHA APARTIR, EM FICADIMOS.

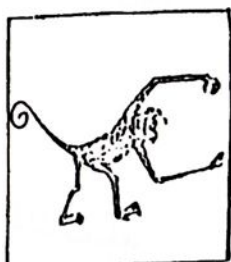
B	A	N	A	N	A	U	V	A
M	A	N	G	A	P	E	R	A

NOME: *D* DATA:

<i>n</i>	<i>v</i>	<i>a</i>			
<i>p</i>	<i>e</i>	<i>r</i>	<i>u</i>		
<i>m</i>	<i>a</i>	<i>n</i>	<i>g</i>	<i>a</i>	
<i>b</i>	<i>a</i>	<i>n</i>	<i>a</i>	<i>n</i>	<i>a</i>

a
 para
 manga
 banana

• Atividades da 2ª fase:



macaco



vaca



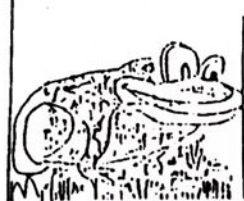
galinha



tatu



gata



sapo

*LISTA DE ANIMAIS

sapo sapo
 boi boi
 cavalo cavalo
 tatu tatu
 cachorro cachorro
 vaca vaca
 galo galo

galinha galinha
 porco porco
 carneiro carneiro
 cabra cabra
 bezerro bezerro
 camelo camelo

Lutado

macaco macaco
 girafa girafa
 camelo camelo
 tartaruga tartaruga
 vaca vaca
 zebra zebra
 minhoca minhoca
 urso urso
 caranguejo caranguejo
 galinha galinha
 taturana taturana
 canguru canguru
 sapo sapo
 gatinho gatinho
 elefante elefante
 mosquito mosquito

***QUADRINHA: BOI DA CARA PRETA**

boi boi da cara preta vem pegar essa menina que tem medo
 Boi boi da cara preta vem pegar essa menina que tem medo

de careta
 de careta

***QUADRINHA: PIRULITO QUE BATE...BATE**

pirulito que bate bate pirulito que já bateu
 Pirulito que bate bate pirulito que já bateu

quem gosta dela sou eu
 Quem gosta dela sou eu

*CONTO: CHAPÉUZINHO VERMELHO

Chapéuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina que morava com a mãe

Era uma vez uma menina que morava com a mãe

A mãe fez torta e bolo e a mãe da menina vai levar

os doces para vovó e vai pela estrada

os doces para vovó e vai pela estrada

e ela foi catando flores e logo entrou na mata e a-

e ela foi catando flores e logo entrou na mata e a-

pareceu o lobo e falou onde você vai vou dar esses (doces)

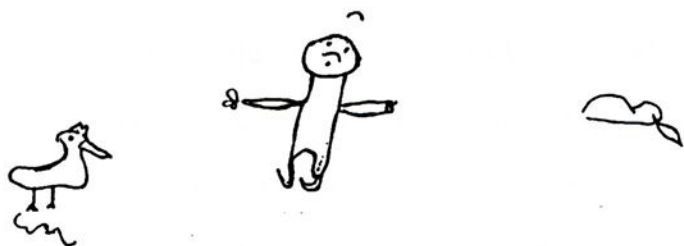
pareceu o lobo e falou onde você vai vou dar esses (doces)

para vovózinha que mora do outro lado da floresta

para vovózinha que mora do outro lado da floresta

*FÁBULA: A GALINHA DOS OVOS DE OURO

a galinha dos ovos de ouro
 João impaciente queria uma galinha
 que nela guardava uma tesoura
 na barriga e João impaciente
 matou a galinha e era igual aos
 comuns e Juan começou a marcar
 passo a passo e a galinha se batia
 um por semana e Juan um espírito
 queria ficar rico mas rápido
 e falou superba



*FÁBULA: O GAROTO DO "OLHA O LOBO"

Reescrita
 Um palorzinho que cuidava
 de seu rebanho perto de
 um poço para se divertir
 trair só ficava gritando
 - Olha o lobo! socorro! O lobo
 deu uma surra ou duas
 ou três vezes vinham ajuda
 sa gortava. Um dia
 apareceu um lobo enorme e
 osso, e menino gritando
 desesperado mas não

Avaliação do Aluno:

A professora do projeto Sape relata que o aluno chegou com boa vontade de aprender, que era copista (sabia realizar cópias sem saber o que escreveu) e foi apresentando avanços paulatinos nos níveis de aquisição da escrita. Sua produção escrita depende muito da presença da professora e estagiária ao seu lado para ir perguntando se as letras ou sílabas estão corretas, tamanha sua insegurança.

Para a professora titular da classe CBC, esse aluno não produz em classe ou em casa de forma autônoma; acredita que o menino precisa ser tratado por médicos e psicóloga para depois conseguir aprender os conteúdos programáticos mínimos em Português, pois sua avaliação do ano letivo completo foi insatisfatória.

A decisão da professora titular e do Conselho de Classe foi pela retenção do aluno no CBC.

CAPÍTULO VIII

RESULTADOS DA PESQUISA

Lembrando que a meta do presente projeto era a de colocar alguns alunos do CBC, com sérias dificuldades acadêmicas, em condições de aprovação para a 3ª Série;

Que essas crianças, aprovadas, não seriam mais candidatas potenciais às classes de educação especial para deficientes mentais, como demonstrava no início do ano, o pensamento do corpo docente;

Que ao final do 4º bimestre, professoras das classes CBC e as do projeto Sape estariam compartilhando informações para a decisão final de apuração ou retenção dos seus alunos;

Que, particularmente, torcíamos para que a escola não contribuísse mais para a existência de pseudodeficientes, temos a esclarecer o que se segue:

As duas professoras do CBC fecharam as últimas notas do ano e os alunos que não obtiveram conceitos suficientes foram reprovados. Daí a necessidade de participarem ao Conselho de Classe esses resultados.



Este Conselho foi composto pelas professoras do CBI, CBC, 3ª e 4ª série, a coordenadora Pedagógica e as professoras do Sape ; infelizmente essa equipe não entendeu de convidar-nos para esse momento final de decisões.

As professoras do Sape mostraram as produções dos alunos, comentaram sobre seus avanços, mas as professoras dos CBCs, apesar de reconhecerem alguns progressos acadêmicos nestes alunos, concordaram ainda estarem bem distantes das metas estabelecidas, reprovando a maioria.

A voz das docentes do Sape foi reduzida perante o fato das titulares serem as de maiores poderes legais frente às aprovações ou retenções.

As professoras das 3ªs e 4ªs séries manifestaram-se em relação às produções dos alunos do Sape e não concordaram com o nível cognitivo apresentado; acharam insuficiente para que esses alunos pudessem acompanhar o programa das séries seguintes.

A falta de segurança das docentes do Sape se fez presente quando todas as demais entenderam que, se aprovados, certamente teriam grandes dificuldades em todas as séries subseqüentes e que, com os avanços obtidos com o apoio pedagógico dado, agora é que esses alunos estariam aptos para reiniciar o CBI (1ª série).

Portanto, as docentes do Sape aceitaram e acreditaram nessa premissa como verdade absoluta.



Então, percebemos que a insegurança das mesmas foi camuflada o tempo todo e que, na verdade, ainda não estava completamente enraizada a significação da nova ação pedagógica sob a perspectiva construtivista.

Quando fomos participadas da avaliação final e conclusão do Conselho de Classe, desejamos manifestar-nos ou realizar o fechamento do projeto colhendo as impressões finais de cada docente participante, porém, fomos flagradas por um sério empecilho.

No mês de dezembro, por força da medida de reorganização escolar da Secretaria Estadual de Educação, a escola deixou de ser 1º e 2º graus, gerando transtornos internos na escola e externos, no município.

A diretora se licenciou, o corpo docente, em férias, foi remanejado para outras unidades escolares da cidade, bem como os alunos.

O clima tumultuado por essa medida não foi favorecido para que conseguíssemos nada mais que as atas definitivas do Conselho de Classe.

Em síntese, ao término do ano letivo, das 19 crianças beneficiadas pelo projeto Sape e que permaneceram até o final, tivemos o seguinte resultado oficial de todos os componentes do Conselho de Classe:

- 03 aprovações para a 3ª série, significando 16% do grupo;
- 16 retenções, significando 84% do grupo.

CONSIDERAÇÕES E ANÁLISE DO PROJETO

As possibilidades oferecidas pela organização do trabalho na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo para a realização de projetos atípicos aos do seu sistema, como o Sape, permanece limitada à aplicação dos mesmos, não somente pelos recursos financeiros, mas, principalmente pela estrutura fechada em termos de recursos físicos, materiais e humanos.

Entretanto, tais limitações não impedem as iniciativas providenciadas em certas escolas, que arrumam condições extraordinárias, via recursos da APM, grêmio estudantil ou comunidade para levarem a termo projetos inusitados, resolvendo assim, parte delas.

Da presente pesquisa foi possível constatar que ações diferenciadas são efetivadas mais nos campos dos recursos físicos e materiais.

No tocante às ações inéditas do campo pedagógico-educacional, a impressão final obtida é a de que os membros das equipes docentes e funcionários sentem-se incomodados com inovações na rotina, não se percebendo alterações positivas e significativas e que incorporaram um padrão tão conservador quanto à produtividade e avaliação dos alunos que não conseguem superá-lo, mesmo dentro de um novo contexto de trabalho.

No projeto Sape, desde as reuniões iniciais com professores, estagiários e funcionários, com exceção de diretora específica, sentimos transparecer mais vezes o desânimo ou descrédito no valor da proposta do que a convicção da sua necessidade.

Em alguns momentos, a direção conseguiu contagiar com otimismo o pessoal da coordenação, biblioteca, secretaria, até mesmo algumas estagiárias.

Mas, os professores ... quanto mais antigüidade no cargo, mais apatia e, principalmente, menos esperanças.

Um serviço de apoio fora criado indiretamente para ajudá-los, diretamente para apoiar seus alunos. Todavia, não houve manifestação total de crédito ou alegria.

Mesmo diante de uma situação concreta, como: a sala de aula recém inaugurada para este fim, completamente decorada para transformar-se em um ambiente didaticamente estimulador, ludicamente equipada com recursos emprestados²⁴, com as orientações e modelos deixados disponíveis, a mobilização de tantas pessoas para esse projeto. Tudo isso não foi suficiente para que o professor se entusiasmasse a trabalhar dentro de uma nova proposta pedagógica e fizesse a mediação que ansiávamos para que o quadro de insucessos fosse revertido.

Percebemos que estes cumpriam ordens sem questioná-las abertamente, sem envolvimento, sem comprometimento à causa, sem sentimento de responsabilidade ou parceria para o sucesso do trabalho.

²⁴ Acervo lúdico e de alto sentido pedagógico da clínica "Logos" de S.J.Rio Preto.

O temor à implantação do inédito provocou o pedido de licença-saúde de uma das professoras titulares e de maior tempo de casa, o abandono ao projeto Sape de 90% das estagiárias, alunas do curso de magistério da própria escola e também o mutismo das coordenadoras do CB e do Magistério.

Essa reação deveria ter sido esperada, pois não obstante a beleza, funcionalidade e o caráter científico da teoria construtivista, em especial a proposta construtivista de aquisição da escrita, ainda que implantada no país há cerca de 10 anos, efetivamente não tem funcionado a contento na maioria das classes iniciais de escolas públicas que temos conhecimento.

Pudemos efetuar essa declaração baseada em trocas de experiências com várias adeptos da nova proposta e todos somos unânimes em indicar como referência negativa a imposição dada à implementação do construtivismo nos ciclos básicos, sem suficiente e anterior embasamento teórico e prático de todo o quadro de magistério estadual.

O projeto perdurou devido ao altruísmo da diretora, que se manteve firme e incomodou o trabalho das docentes da escola, cheio de rejeições às mudanças.

A leitura analítica desse quadro conduziu-nos a uma reflexão crítica de que, tudo o que foi visto e registrado neste projeto, ficou na pendência das expectativas geradas com a exclusiva aplicação das estratégias didáticas construtivistas-interacionistas.



A qualidade do método que acreditávamos ser garantia para obter sucesso do programa não foi o suficiente para a solução dos problemas existentes.

Todas as reações das docentes foram, de certo modo, compreensíveis.

Talvez a forma de apresentar nossos propósitos as tenha assustado porque esperávamos muito e estas não haviam abandonado as posturas conservadoras após tantas reciclagens.

Existe uma crítica que ajudamos a criar a idéia do modismo, que não é verdadeira, e que impomos a nova proposta como a melhor solução sem sequer permitir a justaposição metodológica temporária.

Vale, então, enfatizar que seria bem-vinda entre nós uma visão multidisciplinar que incluísse as contribuições das inúmeras ciências que focalizam os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e orgânicos e assim, otimizar o trabalho na educação.

Isso significa que precisariam ser ampliadas as ações que investem na competência profissional dos educadores sobre as teorias de ensino-aprendizagem e a seleção de estratégias de ensino mais adequadas.

Muitas vezes as posturas educacionais dos docentes são radicais ou com abordagens absolutamente superficiais, incoerentes, impróprias ou simplificadas justamente porque todo profissional carece de segurança para incorporá-las à sua prática.

Seria interessante a existência de capacitações para o trabalho acadêmico articulado com orientações para percepção das dificuldades decorrentes do processo educativo e as formas de se interferir nelas com eficiência.

Os professores precisam, além de conhecimentos metodológicos, de maiores informações sobre as dificuldades de aprendizagem as quais poderão intervir e ajudar ou aquelas que deverão ser acompanhadas pelo coordenador pedagógico ou orientador educacional da escola ou mesmo dos profissionais especializados das diferentes ciências, participando de um esquema de parceria onde todos estivessem comprometidos com o educando, em toda a sua amplitude, em toda a sua dimensão.

É desta transformação que a estrutura educacional pública ainda tem carecido.

Os esforços daquela diretora da escola por esta transformação citada na sua pequena unidade foram de vanguarda.

Alguns dos seus comentários podem levar-nos à compreensão dos motivos do seu empenho ao Sape: "observei que agora várias crianças entenderam o que a escrita representa e como pode ser registrada. Notei o crescimento de todas as crianças quanto ao interesse e expressão na aquisição de conhecimentos. Elas apresentavam defasagem cognitiva, só agora recuperaram os pré-requisitos do CBI e entenderam alguns temas curriculares do CBC".

E ainda: "Este projeto ajudou a clarear os pontos falhos e a identificar as variáveis que existem neste processo educativo. Evidentemente, ficaram as marcas do desconhecimento quanto às estratégias metodológicas mais adequadas e objetivas por parte dos professores titulares e os do apoio. É preciso provocar a reflexão dos profissionais da educação assim como das formandas do curso de magistério".

"É necessário se conquistar mudança de postura com o maior envolvimento e a melhor atuação de todos a fim de minimizar as dificuldades daquelas crianças que se encontram diferentes dos padrões estabelecidos ou esperados".

"É importante devolver para os pais seus filhos como produto melhorado pela escola, conquistando, assim, sua confiança, permitindo-lhes renovar esperanças de um futuro melhor para seus filhos".

Vários pais fizeram contato com essa diretora para manifestarem satisfação com o avanço dos seus filhos após o projeto Sape.

Todavia, o investimento feito (envio à escola em dois períodos, por longo tempo) e o crédito à escola valeu só com muitas restrições, porque suas expectativas não eram somente a melhoria das condições acadêmicas mas, principalmente, a aprovação dos seus filhos para a série seguinte.

Este projeto foi arduamente formulado e reformulado, sustentado para obter sucesso. Apostamos nas crianças do Projeto Sape, contudo, estas não obtiveram os resultados esperados.

Talvez, com algum tempo a mais, os alunos poderiam apresentar resultados mais convincentes àquelas professoras; talvez, as formas de apresentação do progresso das crianças tenha sido pouco enfática.

A nós passou despercebida, pois, cada reunião realizada com as docentes, cada providência tomada, as orientações técnicas, as contratações feitas, as conquistas com as estagiárias de Magistério, os empréstimos de brinquedos, a sala nova e decorada, a arrecadação de dinheiro da venda de doces e salgados da cantina para pagamento de professor-extra, o material novo impresso, o acompanhamento, enfim ... todo o treinamento e preparo pareceu-nos ser garantia de sucesso.

As crianças do Sape foram muito incentivadas, principalmente na 1ª fase. Notamos o interesse e a boa vontade em participar das atividades, inclusive a alegria pelas propostas lúdicas nunca antes proporcionadas. Nossa crença era a de despertar a criança a aprender favorecendo atividades lúdicas, que eram o referencial que tínhamos, na época, e que o envolvemos nesse projeto.

Nesta 1ª fase do projeto tivemos oportunidade de sentir de perto cada aquisição nova do grupo e percebermos a satisfação do grupo em conhecer as letras, reconhecer algumas sílabas, principalmente as dos nomes próprios dos colegas de turma, as primeiras tentativas de escrita sem medo de errar, sem insegurança posto que poderiam pesquisar e perguntar aos seus pares e à professora. Vimos a postura dos mesmos nos atos de leitura e escrita, com a professora no papel de leitora e escriba - o interesse produzido. A melhora da indisciplina, aliás, muito pouco existente na sala Sape.

Já na 2ª fase do projeto, temos uma visão crítica do trabalho que foi realizado.

A responsável pela orientação, selecionou atividades de forma muito diferenciada da 1ª fase e não deu continuidade aos projetos interdisciplinares.

Na interpretação que demos à teoria, pensamos em apresentar ao aluno atividades de pontuação, ortografia e estética do texto só após este estar dominando a escrita. No entanto, não foi a postura sugerida e assumida pela equipe da 2ª fase e que não ousamos questionar, visto partir de uma profissional com formação nos cursos para alfabetizadores da F.D.E. e que julgávamos estar com domínio total de informações, excedentes às nossas e, em certos pontos, até desconhecidas.

Reconhecemos, lamentavelmente, no final do projeto, que deveríamos manifestar ou insistir em nosso pensamento de que certas atividades, por serem mais difíceis, deveriam ser usadas somente no momento em que os alunos demonstrassem condições de trabalhá-las.

Deveríamos ter insistido, ainda, para que a equipe mantivesse por mais algum tempo o trabalho lúdico, o qual estava dando resultados, posto que, brincar é importante para aproximar a criança ao mundo adulto e permite o pensamento, a criação e a construção de conceitos úteis à aquisição da escrita.

E que a falta de adequação na indicação das últimas atividades em relação ao trabalho inicial significou, para os alunos do Sape, um desastre didático, capaz de conduzi-los à retenção.

As pouquíssimas aprovações frustraram muito nossas expectativas. Sabemos que esses alunos aumentaram seus conhecimentos. O desempenho tímido e insuficiente do início do ano letivo foi modificado ao longo dos meses de trabalho para um quadro bem melhorado, conforme provou as produções demonstradas.

A suposição que temos é dura: estes alunos com dificuldades acadêmicas foram vítimas do julgamento dos professores mais incrédulos do sistema de educação. Estes sentiram-se abusivamente incomodados com tantas novidades, segundo eles, desnecessárias frente ao habitual esquema conservador de aulas. Os alunos foram vítimas, também, do circuito de estigmas, preconceitos e profecias auto-realizadoras fomentadas dentro da escola e que influenciaram o comportamento tanto deles quanto dos seus professores.

Certamente as produções desses alunos nos motivaram a crer que o desenvolvimento dos mesmos seria possível em classe comum, desde que tivessem mais o tempo necessário para o trabalho acadêmico renovado, estivessem recebendo atendimento com especialistas paralelamente ao trabalho do Sape, pudessem comprovar seus conhecimentos com a auto-estima mais elevada e contassem seu papel de mediadores, facilitadores do conhecimento e que soubessem trabalhar com o aluno diferente, que “não segue a classe” ou o aluno que traz o rótulo de improdutivo intelectualmente.

Estes alunos até poderiam ser aprovados, caso a equipe docente estabelecesse uma 3ª série com metas iniciais mais compatíveis para uma classe com nível cognitivo considerado defasado.



Uma 3ª série assim, associada a um projeto de reforço ou recuperação²² intensa desde o início do ano letivo, poderia dar um resultado mais satisfatório do que a simples retenção e provável exclusão de alunos da escola. Cremos até que essa medida poderia ser estendida à 4ª série.

Trata-se de um critério ousado, mas possível de ser aplicado.

Recordamos que a presente pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 1995.

Ao longo desses quatro anos, algumas indicações deste relato que careciam, na época, de uma ação governamental, foram realizadas, como o regime de progressão continuada no ensino fundamental (Deliberação CEE-9/97)²³.

Em relação à implantação do regime de progressão continuada no ensino fundamental cremos ser o que de melhor poderá atender crianças com problemas de aprendizagem, as quais referimos aqui como pseudodeficientes. A escola deverá assumir propostas pedagógicas mais condizentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos, respeitando seus ritmos e tempos individuais através de aulas de reforço e recuperação.

A idéia prevista é a inibição definitiva das retenções no ensino fundamental.

²² Previsto pelos artigos 58 e 59, cap. V - Da Educação Especial, Lei nº 9.394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20/12/1996, um ano após o desenvolvimento do presente projeto.

²³ Anexo 10.



Imputamos crédito a esse esforço governamental em prol da realização do ensino para todas as crianças nas escolas da rede estadual prevendo que, além das suas funções, se bem trabalhado, poderá ocorrer a diminuição da rotulação e estigmatização das crianças que apresentam dificuldades acadêmicas.

Todavia, nos preocupam as sérias indagações e críticas que muitos professores já apresentam para a efetivação da medida.

Faltam esclarecimentos, treinamento, acompanhamento e apoio para que o descrédito seja afastado.

Faltou uma ação experimental anterior a este projeto, bem fundamentada e avaliada para que a implantação pudesse receber o devido crédito e ser efetivamente cumprida.

A parte mais fácil foi feita: criar a proposta e legalizá-la.

O difícil é acreditar no cumprimento desse legado quando se pensa num trabalho de recuperação de alunos que estão à mercê de profissionais sem embasamento teórico, sem competência técnica, sem acompanhamento de suas ações e que, costumeiramente, não cumprem determinações superiores ... apesar da legislação vigente.

Lembramos, ainda, que no início dessa dissertação fazíamos referências às funções do Coordenador Pedagógico da escola. Para nós, esse é o profissional que poderia garantir o avanço às práticas progressistas de ensino

na escola através de ações como o acompanhamento, controle e avaliação permanente do trabalho.

E seria, também, o elemento capaz de interpretar as dificuldades e necessidades dos professores e de organizar classes de recuperação e aceleração de alunos com baixo rendimento escolar ou mesmo aulas avulsas, plantões de dúvidas, cabíveis em qualquer sistema educacional composto de clientela heterogênea.



CONCLUSÕES

Concluimos o que se segue:

Com algum esforço, é possível realizar experiências inovadoras eficazes em escolas da Rede Pública Oficial do Estado de São Paulo.

Para que as ações inovadoras alcancem suas metas com eficiência, são dependentes da boa vontade, motivação e entusiasmo dos atores nelas envolvidos, caso contrário, correm o risco de serem mutiladas, incompreendidas e extintas.

Falta de conhecimento e de orientação segura a todos os membros da comunidade escolar faz com que o trabalho de alguns, além de se tornar penoso ao realizá-lo, infrutífero nos resultados.

Os alunos, com algum tipo de dificuldade de adaptação, são vítimas de uma organização que se mostra ineficiente no que se propõe a fazer.

Finalmente, com as ponderações feitas sobre o fracasso do grupo de alunos do Sape, constatamos a facilidade de se produzir pseudodeficientes na escola.

Pouca coisa basta para uma produção em larga escala.

A responsabilidade? Ainda é de todos os envolvidos com a educação, pela inconsciência ou dormência de muitos, pela falta ou demora de ações generalizadas e persistentes pelo poder público.



ANEXOS

Anexo 1

EDUCAÇÃO

Secretária Teresa Roberley Neubauer de Silva
Praça da República, 93 - Centro - Fone: 355-4077

GABINETE DA SECRETÁRIA
Resolução 28, de 4-4-94

Divide sobre o processo de escolha para a designação de professor para exercer as funções de coordenação pedagógica nas escolas da rede pública estadual e das providências correlatas

A Secretária de Educação, considerando a importância:

- do processo de construção coletiva do projeto pedagógico das escolas, visando à melhoria da qualidade do ensino;
- da articulação e da integração das ações pedagógicas da unidade escolar, objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem;
- do planejamento, acompanhamento e avaliação dos projetos de reforço e recuperação da aprendizagem e consequente diminuição dos índices de evasão e repetência;
- de as reuniões coletivas dos docentes contarem com uma coordenação, que favoreça momentos de reflexão pedagógica voltados para o aperfeiçoamento ou atualização em serviço;
- de um trabalho articulado entre a unidade escolar e o Sistema de Supervisão e a Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino, a fim de que este possa garantir a integração do currículo no ensino fundamental e médio;

Resolve

Artigo 1º. As unidades escolares da rede estadual de ensino contarão com professor designado para exercer as funções de coordenação pedagógica, atendidas as disposições da legislação vigente, observados os seguintes critérios:

- I - um professor para a coordenação pedagógica nas escolas que mantenham, no mínimo, 12 (doze) classes funcionando em dois turnos;
- II - dois professores para a coordenação pedagógica, nas escolas que mantenham, no mínimo, 12 (doze) classes funcionando no período diurno e, no mínimo, 10 (dez) classes no período noturno.

Parágrafo Único.- No cálculo das classes a que se referem os incisos I e II, devem ser incluídas as de Educação Especial e de Ensino Supletivo

Artigo 2º. Ao docente designado para exercer as funções de coordenação pedagógica caberá assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas e subsidiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho.

Artigo 3º. A designação para as funções de coordenação pedagógica, de competência do Diretor de Escola, será precedida de processo de escolha realizado nos termos da presente resolução.

Artigo 4º. Poderá ser designado para as funções de coordenação o docente que contar, no mínimo, com 3 (três) anos de exercício no Magistério Público Oficial do Estado de 1º e 2º Graus

Parágrafo Único.- O docente titular de cargo designado para substituir ou responder por cargo vago na mesma série de classe, em outra unidade escolar, poderá ser designado para exercer as funções de coordenação, devendo ser casado a designação anterior.

Artigo 5º. O docente readaptado poderá ser designado para exercer as funções de coordenação, desde que a C.A.A.S. da Secretaria da Saúde, e fará jus à diferença de remuneração, o título de cargo suplementar, se estiver com cargo honorário inferior à prevista para o exercício dessas funções.

Artigo 6º. A designação para a função de coordenação terá a duração de 1 (um) ano letivo e poderá ser prorrogada, a cada ano, mediante avaliação e aprovação do Conselho de Escola

Artigo 7º. A designação para as funções de coordenação pedagógica será por 45 (quarenta e cinco) horas semanais, exceto para o professor que exercer essas funções no período noturno, cuja carga horária será de 30 (trinta) horas semanais

Parágrafo Único.- As horas de que trata este artigo deverão:

I - ter a duração equivalente à hora-aula do respectivo período de atuação;

II - ser distribuídas por todos os dias de semana;

III - e, conforme o caso, ser distribuídas proporcionalmente ao número de classes de cada turno

Artigo 8º. A escola que contar com cargo previsto de Coordenador Pedagógico poderá designar, ainda, um professor para exercer as funções de coordenação no período noturno, observado o disposto nos artigos 1º, inciso II, e 7º desta resolução

Artigo 9º. O professor designado para exercer as funções de coordenação por 30 (trinta) horas, poderá exercer a docência, em período diverso, até atingir o limite máximo previsto na legislação

Artigo 10. Não haverá substituição para o exercício das funções de coordenação, devendo ocorrer, de imediato, nova designação, se o professor anteriormente designado:

I - pedir dispensa da função;

II - afastar-se por período superior a 30 (trinta) dias;

III - não corresponder às atribuições supracitadas e, portanto, ser designado, ouvido o Conselho de Escola em

IV - perder o vínculo, em se tratando de docente ocupante de função-atividade

§ 1º. A nova designação de que trata o "caput" deste artigo, recairá sobre um dos professores que participaram do processo de escolha, conforme dispõe a Instrução anexa a esta resolução

§ 2º. Ocorrendo a cessação do exercício das funções de coordenação, o docente voltará a reger classe ou ministrar aulas

Artigo 11. Ao docente designado para exercer a função de coordenação pedagógica, será assegurado:

I - direito a diárias e transporte, nos termos da legislação pertinente, quando convocado para orientação técnica ou capacitação;

II - 2 (dois) pontos por ano de exercício na função, para fins de ingresso e remoção no campo de atuação

Artigo 12. Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, em conjunto com os demais órgãos centrais desta Pasta, baixar instruções complementares ao cumprimento da presente resolução

Artigo 13. Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário e, em especial, a Resolução SE nº 04, de 05/01/94

INSTRUÇÃO ANEXA

O Delegado de ensino deverá constituir comissão de coordenação, integrada por representantes do Grupo de Supervisores de Ensino e da Oficina Pedagógica, que ficará responsável pelo processo de escolha

1. Do Processo de Escolha

O processo de escolha de docentes para exercerem funções de coordenação pedagógica será realizado mediante prova escrita e proposta de trabalho, de acordo com as seguintes etapas:

- a) inscrição dos interessados na própria Unidade Escolar;
- b) realização de prova objetiva de 40 (quarenta) questões;
- c) divulgação da classificação dos candidatos;
- d) apresentação da proposta de trabalho ao corpo docente pelos candidatos classificados;
- e) indicação, pelo corpo docente da escola, do candidato cuja proposta de trabalho foi a preferida da maioria;
- f) ratificação, pelo Conselho de Escola, da indicação efetuada;
- g) designação, pelo Diretor, do docente indicado

2. Da Prova Escrita e da Proposta de Trabalho

- 2.1. A prova, a ser elaborada pelo Secretário de Educação, constará de 40 (quarenta) questões objetivas e versará sobre a prática pedagógica, abrangendo temas contidos na Bibliografia em anexo.
- 2.2. A prova será realizada no âmbito de Delegacia de Ensino a que estão subordinados os candidatos.
- 2.3. O candidato, para ser classificado, deverá obter 50% de acertos.
- 2.4. A Proposta de Trabalho deverá
 - 2.4.1. ter, no mínimo, 03 (três) e, no máximo, 06 (seis) páginas datilografadas/digitadas com 45 linhas e espaço 1,5;
 - 2.4.2. ser entregue, pelo candidato, ao Diretor da Escola;
 - 2.4.3. conter as seguintes itens:
 - 2.4.3.1. diagnóstico dos pontos críticos do processo ensino-aprendizagem da Unidade Escolar;
 - 2.4.3.2. sugestões de atividades visando à superação dos problemas diagnosticados e ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico;
 - 2.4.3.3. propostas de acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico da escola, incluindo as atividades coletivas de trabalho pedagógico e os projetos de reforço e recuperação da aprendizagem;
 - 2.4.4. ser apresentada pelos candidatos classificados aos docentes da escola;
 - 2.4.5. ser avaliada pelos docentes, segundo os seguintes critérios:
 - adequação da proposta à realidade escolar detectada pelo diagnóstico;
 - pertinência das ações propostas para consecução dos objetivos;
 - pertinência dos mecanismos de avaliação e acompanhamento;
 - diversidade e pertinência das alternativas para a integração e articulação das atividades pedagógicas.

3. Da Escolha e Designação

- 3.1. O(s) candidato(s) escolhido(s) pelos docentes terá (terão) sua indicação ratificada pelo Conselho de Escola;
- 3.2. O diretor da escola fará a designação do(s) candidato(s) escolhido(s);
- 3.3. Os candidatos classificados em nível de Delegacia de Ensino e não designados para exercer as funções de coordenação em suas respectivas unidades escolares, poderão, excepcionalmente, exercer estas funções em outra escola.
 - 3.3.1. Neste caso, competirá aos docentes e ao Conselho de Escola da nova unidade avaliar a Proposta de Trabalho do candidato e referendar sua indicação.

4. Cronograma

FASE/AÇÃO	PRAZO
1 Prazo para inscrição na Unidade Escolar	10 a 12/04/96
2 Encaminhamento de lista dos inscritos à DE	15/04/96
3 Encaminhamento da lista de inscritos às Coordenadorias de Ensino	até 17/04/96
4 Realização da Prova	14/05/96
5 Publicação dos resultados da Prova pela DE	
6 Encaminhamento da U.E. da relação dos candidatos classificados	17/05/96
7 Apresentação da proposta ao corpo docente da U.E.	28 a 31/05/96
8 Indicação, pelo Grupo de Professores, do candidato selecionado	até 31/05/96
9 Ratificação da indicação, pelo Conselho de Escola	até 04/06/96
10 Designação	até 30/06/96

5. Das Competências

- 5.1. Caberá à Comissão de Delegacia de Ensino
 - 5.1.1. aplicar e corrigir as provas escritas, observado o gabarito de respostas;
 - 5.1.2. divulgar a relação dos candidatos classificados e remetê-la à Unidade Escolar interessada.
- 5.2. Ao Diretor da Escola caberá
 - divulgar o processo de escolha e prestar os esclarecimentos necessários;
 - receber e encaminhar as inscrições dos interessados à Delegacia de Ensino;
 - dar conhecimento aos interessados das diversas etapas do processo;
 - propiciar, aos candidatos classificados, espaço para a apresentação da proposta;
 - reunir os demais professores da escola para participarem do processo de escolha e indicação do professor que exercerá as funções de coordenação pedagógica;
 - convocar o Conselho de Escola para ratificação da indicação efetuada.
- 5.3. Os casos omissos deverão ser resolvidos por Comissão integrada por representantes das Coordenadorias, depois de esgotadas as possibilidades de solução pela Comissão de Delegacia de Ensino.

BIBLIOGRAFIA

- CAGLIARI, L.C. Avaliando a avaliação escolar. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Alfabetização: passado, presente, futuro. São Paulo: FDE, 1993. p. 111-123. (Idéias, 19)
- FUSARI, J.C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. A educação e a qualidade do ensino na escola pública. São Paulo: FDE, 1993. p. 69-77. (Idéias, 16)
- _____. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. O papel do diretor e a escola de 1º grau. São Paulo: FDE, 1992. p. 25-34. (Idéias, 12)
- GARCIA, R.L. Planejamento e currículo na escola. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. O papel do diretor e a escola de 1º Grau. São Paulo: FDE, 1992. p. 90-95. (Idéias, 12)
- LUCKESI, C.B. A didática e a escola de 1º Grau. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. A didática e a escola de 1º Grau. São Paulo: FDE, 1991. p. 88-103. (Idéias, 11)
- PIMENTA, S.G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. A educação e a qualidade do ensino na escola pública. São Paulo: FDE, 1993. p. 78-83. (Idéias, 16)
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. A escola de cara nova: diretores. São Paulo, 1996. (Educação paulista corrigindo rumos)
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escola em movimento. São Paulo: SE/CENP, 1994. p. 11-91; 195-207. (Argumento)
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1996. Diário Oficial do Estado, São Paulo, M. 56, 23 mar. 1995.
- SILVA, T.R.N. da. Contextualizando o currículo escolar. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Toda criança é capaz de aprender? São Paulo: FDE, 1989. p. 65-72. (Idéias, 6)
- SILVA, T.R.N. da e DAVIS, C. É proibido repetir. Estudos em Avaliação. In: Jun

Anexo 2

Legislação do CB

RESOLUÇÕES SE

RESOLUÇÃO SE Nº 241, DE 29.11.85

Dispõe sobre a sistemática de avaliação no Ciclo Básico, instituído pelo Decreto 21.833, de 28 de dezembro de 1983 e regulamentado pela Resolução SE nº 13/84

O Secretário de Estado da Educação, considerando:

— O Parecer 1.788/85 da Câmara do Ensino do Primeiro Grau do CEE, publicado no DOE de 19-11-85;

— que o Ciclo Básico caracteriza-se por integrar em um "continuum" o processo de ensino-aprendizagem correspondente aos dois primeiros anos do 1º Grau, com vista a garantir maior oportunidade de sucesso ao conjunto dos alunos no que se refere ao domínio dos mecanismos básicos da leitura e escrita e à aquisição de conhecimentos e habilidades previstos nas demais áreas do currículo;

— que a proposta educacional do Ciclo Básico supõe a reorganização gradativa do trabalho escolar e a revisão curricular fundada nos avanços científicos e no compromisso explícito com uma oferta de ensino acessível ao conjunto dos alunos, de forma a tratar adequadamente as necessidades de aprendizagem;

— que a avaliação do rendimento escolar é parte integrante da proposta educacional do Ciclo Básico e que portanto deve ser feita em função dela, deixando de ser um instrumento destinado à mera aprovação ou retenção do aluno para se constituir em importante recurso de que dispõe a escola, possibilitando a identificação dos fatores que facilitam ou dificultam a aprendizagem e a tomada de decisão sobre as estratégias mais adequadas para abordá-los, resolve:

Artigo 1º - A avaliação do processo ensino-aprendizagem deverá abranger o desempenho do aluno, a atuação do professor, o funcionamento da escola e do sistema de ensino, ensejando providências com vistas a:

I — adequar o processo ensino-aprendizagem ao ritmo do aluno e às suas características sócio-culturais;

III — orientar a escolha de métodos e estratégias de ensino;

IV — subsidiar as decisões da escola sobre a organização do seu trabalho;

V — subsidiar decisões a nível de sistema de ensino.

Artigo 2º — A verificação do rendimento escolar deverá compreender a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

Artigo 3º — A avaliação do aproveitamento deverá ser baseada na observação sistemática do desempenho do aluno nas várias atividades registradas, em trabalhos realizados, e nos resultados de provas eventualmente aplicadas.

Artigo 4º — A avaliação do aproveitamento do aluno deve retratar o processo de evolução do aluno em relação à programação do Ciclo Básico.

§ 1º — os registros deverão ser feitos de forma contínua, durante todo o processo, tendo seus momentos de síntese ao final de cada semestre.

§ 2º — No final de cada semestre, o professor registrará, em lugar apropriado da ficha descritiva, sua apreciação a respeito do desempenho global do aluno, no semestre considerado, devendo enviá-la à Secretaria da Escola.

Artigo 5º — No final de dois anos, duração mínima do Ciclo Básico, o professor registrará o parecer conclusivo, de forma tal, que fiquem bem caracterizadas as possibilidades de continuidade de estudos do aluno.

LEGISLAÇÃO E NORMAS BÁSICAS

Artigo 6º — No final do Ciclo Básico será promovido para a 3ª série, do 1º Grau o aluno que tiver freqüência igual ou superior a 75% sobre o total de dias letivos deste Ciclo, e atingir objetivos, dominar os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, em função de critérios estabelecidos pela Secretaria da Educação.

Parágrafo único — Os alunos de freqüência regular que tenham apresentado rendimento aquém dos parâmetros previstos, mas que estejam próximos deles, poderão ser promovidos, a critério da escola, desde que seja elaborado um plano de complementação de estudos a ser homologado pela Delegacia de Ensino.

Artigo 7º — Os alunos com defasagem idade-série, que tiverem dominado os objetivos e conteúdos previstos, em menos de dois anos, poderão, excepcionalmente, ser promovidos para a 3ª série, a critério da escola e com aquiescência dos pais, independentemente do mínimo de freqüência fixado no artigo 6º.

Artigo 8º — Aos alunos que permanecerem no Ciclo Básico após dois anos letivos deverá ser assegurada a continuidade de estudos, sem repetição dos conteúdos já dominados.

Artigo 10 — Os pais e ou responsáveis deverão ser informados sobre o desempenho de seu filho durante o processo, possibilitando, ao final de cada semestre, a análise dos dados.

Artigo 11 — O aluno concluinte do Ciclo Básico, em caso de transferência para outro sistema de ensino, terá direito à matrícula na 3ª série do 1º Grau.

Artigo 12 — Em caso de transferência do aluno matriculado no Ciclo Básico a escola expedirá informações sobre ano de matrícula, freqüência e rendimento do aluno, oferecendo elementos para a escola receptora decidir a respeito de sua matrícula no seu sistema.

§ 1º — As informações fornecidas pela escola são as constantes do Histórico Escolar e da cópia da ficha descritiva do aluno, onde os itens prejudicados serão devidamente inutilizados, mediante rubrica do professor.

§ 2º — No que se refere ao Histórico Escolar, observar o que se segue:

— na coluna 1ª série, escrever: Decreto 21.833 de 28-12-83;

— na coluna 2ª série, escrever: Resolução SE nº 241/85, de 29-11-85.

Artigo 13 — Será garantida a matrícula no Ciclo Básico ao aluno oriundo da 1ª ou 2ª série do 1º Grau ou de outros sistemas de ensino.

Parágrafo único — O aluno será colocado no agrupamento que melhor se ajuste ao estágio do processo de escolarização.

Artigo 14 — Em cada Escola da Rede Estadual que mantenha o ensino de 1º Grau será constituído o Conselho de Ciclo Básico.

§ 1º — Integrarão este Conselho o Diretor de Escola e demais especialistas de educação, o Professor Coordenador de Ciclo Básico, os Professores de Ciclo Básico e os professores que ministram aulas de Educação Física e de Educação Artística no Ciclo Básico.

§ 2º — Os professores das 3ªs séries da escola deverão participar da reunião ordinária do 4º semestre do Conselho do Ciclo Básico.

Artigo 15 — Caberá ao Conselho de Ciclo Básico, baseado em diretrizes traçadas pela Secretaria da Educação, tratar de questões relativas a:

I — currículo e metodologia adequada;

II — agrupamento e remanejamento de alunos;

IV — promoção ou permanência de alunos no Ciclo Básico;

V — transferência de alunos;

VI — outras providências visando à aceleração do ritmo de aprendizagem do aluno.

RESOLUÇÕES SE

Artigo 16 — O Conselho de Ciclo Básico reunir-se-á ordinariamente no fim de cada semestre e sempre que necessário por solicitação de 50% dos seus membros ou a critério do Diretor da Escola.

Artigo 17 — Não se aplicam ao Ciclo Básico os itens do Regimento Comum das Escolas de 1.º e 2.º Graus relativos à verificação do rendimento escolar e Conselhos de Série e Classe.

Artigo 18 — Ficam revogados os artigos 12, 13, 14 e 15 da Resolução SE nº 13/84.

Artigo 19 — Os casos omissos serão resolvidos pela autoridade competente.

Artigo 20 — Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

NOTAS

Encontram-se neste volume:

Decr. nº 21.833/83 a pag. 41

Res. SE nº 13/84 a pag. 51.

Par. CEE nº 1.200/85 a pag. 101

O art. 4.º e o § 1.º do art. 11 estão com a redação dada pela Res. SE nº 115/90

Foram revogados pela Res. SE nº 115/90 o inciso II do art. 1.º, o parágrafo do art. 2.º o art. 9.º e inciso III do art. 15

ANEXO



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO
DELEGACIA DE ENSINO
MUNICÍPIO

FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO
DO ALUNO DE CICLO BÁSICO

ESCOLA ESTADUAL

JU: ☐ Sim ☐ Não ☐

SOME DO ALUNO

DATA E LOCAL DE NASCIMENTO

ANO DE MATRÍCULA DO CB ()

ANO DE CONCLUSÃO NO CB ()

TRANSFERÊNCIA EM

FREQUÊNCIA	1.º SEMESTRE	2.º SEMESTRE	3.º SEMESTRE	4.º SEMESTRE	5.º SEMESTRE	6.º SEMESTRE
DIAS LETIVOS						
FALTAS						

PARECER FINAL APÓS DOIS ANOS DE CICLO BÁSICO

O O ALUNO DEVE SER PROMOVIDO PARA A 3.ª SÉRIE DO 1.º GRAU O O ALUNO DEVE PERMANECER NO CICLO BÁSICO EM CONTINUIDADE

Anexo 3

COMUNICADO SE DE 29/11/85

Aos Diretores de Divisões Regionais, Delegados de Ensino, Supervisores, Monitores, Diretores de Escola, Professores (em especial os do Ciclo Básico) e pessoal do Magistério.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, comunica que:

- a revisão da proposta educacional do 1º Grau que inicia pelo Ciclo Básico e implica na reformulação do currículo, bem como na dos critérios tradicionais de avaliação, supõe alterações qualitativas e quantitativas tais como: a mudança de objetivos e conteúdos específicos ou de sua abordagem; a redistribuição mais equilibrada dos conteúdos ao longo das diferentes séries do 1º Grau; o resgate dos conteúdos essenciais das diferentes áreas evitando a tendência ao acúmulo de informações mal articuladas;
- os parâmetros estabelecidos para promoção do aluno no Ciclo Básico procuram refletir tais mudanças e são necessariamente provisórias até que se conclua o processo de revisão curricular do primeiro grau;
- os parâmetros foram formulados com base nos progressos alcançados pela maioria dos alunos, conforme verificado em sondagem efetuada junto à rede e devem assegurar que o conjunto dos alunos atinja um patamar comum em termos de conhecimentos e habilidades, mostrando o alcance dos objetivos propostos, ainda que possa variar a profundidade com que tais conhecimentos e habilidades são adquiridos;
- a continuidade da programação curricular deve ser assegurada nas séries subsequentes ao Ciclo Básico;
- para fins de promoção dos alunos do Ciclo Básico para a 3ª série do 1º Grau, ficam estabelecidos os parâmetros a seguir relacionados:

Em Língua Portuguesa, o aluno deverá ler e escrever frases e pequenos textos.

É preciso fazer distinção entre aquisição da escrita e domínio das convenções gráficas.

Ao final do Ciclo Básico o aluno está na fase de aquisição da escrita: nesta fase, por não dominar as convenções, o texto produzido pelo aluno vai apresentar incorreções tanto na ortografia como na pontuação e paragrafação.

Em relação à ortografia, mesmo tendo trabalhado todos os tipos de sílabas e "dificuldades", haverá possibilidade de o aluno apresentar incorreções quando:

- uma letra pode representar vários sons ou vice-versa (ch, x, g, j, s, c, ç, ss, z; l pós vocálico; m final, h inicial);
- há distanciamento entre a realização oral e a escrita (e, o finais; omissão do r final; troca do l por r; vocalização do lh) e outros.

Estes casos de incorreção serão retomados nas séries posteriores e superados pela convivência com a palavra escrita.

Convém observar ainda, que ler/escrever não é apenas um exercício escolar, mas é uma atividade de linguagem e como tal ultrapassa



sa os limites da escola. Por isso, as atividades de língua escrita não devem reduzir-se à repetição da palavra dada ou à reprodução do que foi lido na escola. Deve ampliar-se no sentido de permitir que o aluno escreva sua palavra e construa suas histórias, reelaborando os conhecimentos adquiridos nesta fase da escrita.

Em Matemática o aluno deverá:

- dominar os princípios presentes no sistema de numeração decimal (utilização apenas de dez símbolos, agrupamentos de dez em dez, trocas de dez por um, valor posicional);
- ler e representar simbolicamente números naturais
- selecionar a operação pertinente a uma determinada situação-problema;
- realizar cálculos numéricos:
 - a) através da utilização de uma técnica operatória quando se trata de adicionar dois números quaisquer ou subtrair (sem recurso) dois números quaisquer;
 - b) não necessariamente através da utilização de uma técnica operatória quando se trata de multiplicar um número por um menor que dez ou múltiplo de dez e dividir dois números em que o segundo é diferente de zero e menor que dez;
- reconhecer e organizar formas.

Os dois primeiros anos de escolaridade constituem uma etapa importante da aprendizagem matemática.

Contudo, os parâmetros estabelecidos não declaram nem mínimo, nem máximo que revelem a profundidade a ser verificada, porque o nível a ser alcançado e conseqüentemente exigido, só pode ser determinado em função do trabalho efetivamente realizado em sala de aula. Algumas escolas vão até 100, outras até 1000 e outras, ainda, trabalham sem limites. O importante é verificar se o aluno domina os princípios básicos da numeração decimal tendo como referencial os reais limites de trabalho escolar.

Nesta fase, em relação às operações efetivamente trabalhadas, é importante verificar fundamentalmente três aspectos:

- a disponibilidade das mesmas, isto é, se dada uma situação-problema o aluno seleciona a operação pertinente, lembrando que essa disponibilidade pode variar em função do enunciado no que diz respeito à sua extensão, expressões linguísticas empregadas, grandezas dos números dados, etc.;
- a construção dos fatos fundamentais de maneira a garantir que cada fato não se constitua em um caso isolado mas que esteja fortemente relacionado aos demais;
- a realização de cálculos simples através da utilização de uma técnica operatória quando se trata de adicionar números quaisquer ou subtrair sem recurso e não necessariamente através de uma técnica operatória quando se trata de multiplicar ou dividir nas condições especificadas.

É provável que, nessa fase, a criança não tenha ainda superado todas as dificuldades envolvidas nessas técnicas, por exemplo, adições com reserva, subtração com recurso, multiplicação onde os dois fatores são maiores que 10, etc. Tais dificuldades deverão ser trabalhadas nas séries seguintes, sempre levando em conta a continuidade na construção de tais conhecimentos.

A exploração, pela criança, do espaço físico que a rodeia, as propriedades dos objetos que povoam esse espaço, as semelhanças e diferenças entre eles se constituem no objetivo do ensino da Geometria para esse início de escolarização. A avaliação desses conteúdos é feita durante o processo e não é a cobrança de nomenclaturas ou definições que vai garantir a consecução de tais objetivos.

Convém tomar certas precauções quando se trata de avaliar essa aprendizagem. Duas variáveis devem sempre ser consideradas: o trabalho realizado em sala de aula (por exemplo se a divisão foi ou não trabalhada) e o desempenho da maioria da classe. Se para alguns alunos certas etapas não estiverem totalmente concluídas, estaremos, na maioria das vezes, em face apenas de um problema de maturação que poderá ser rapidamente superado, pois é preciso levar em conta que há um certo tempo de espera entre o momento de uma aprendizagem e o momento em que ela se torna operatória.

(Pub. D.O.E., 30 nov. 1985, p.14-15).



Anexo 4**PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM - O QUE É ISSO ?****Elcie F. Salzano Masini**

A lista a seguir foi retirada de Relatos de Atendimento a alunos com problemas de aprendizagem em Escolas Públicas*. A localização dos alunos a serem atendidos era feita pelas professoras, às quais se solicitava esclarecimentos sobre o tipo de dificuldade que o aluno apresentava. Os 50 itens a seguir constituem um agrupamento do que os professores disseram e, foram registrados da mesma forma como foi dito. Algumas queixas aparecem mais freqüentemente, outras menos.

Cada item foi anotado sempre que aparecia, não importando se era a única queixa feita, ou apenas uma das muitas queixas que a professora fazia para encaminhar o aluno.

Os itens revelaram diferentes concepções do professor sobre o problema de aprendizagem e evidenciaram a necessidade de discutir o assunto.

Este artigo propõe-se a levantar algumas questões que merecem reflexão sobre o tema.

* Este Atendimento foi realizado pelas alunas do "Curso de Aconselhamento em Psicologia Educacional" do Instituto Sedes Sapientiae no período de 1979 a 1984.



Queixas (referentes a problemas de aprendizagem) de Professoras de 1ª a 4ª série

01. Atrapalha a classe
02. Conversa muito
03. Dificuldade de aprendizagem
04. Dificuldade de aprendizagem não localizada
05. Dificuldade de assimilação de conceitos
06. Dificuldade de comunicação
07. Dificuldade na divisão
08. Dificuldade na escrita
09. Dificuldade na fala
10. Dificuldade na leitura
11. Dificuldade no relacionamento
12. Não intercala "l" , "r", "m", "n" medial ou final
13. Não escreve ã, ão, ões, ães, ins, etc.
14. Distraído /Dispersivo
15. Enunciados incompletos na fala, quando solicitado
16. Erros de escrita
17. Estava indo bem, de repente deu uma parada
18. Esquece tudo
19. Esquisita
20. Indeciso
21. Inteligente e esperta, mas não compreende o que é dado
22. Irrequieto
23. Leitura e escrita fraca; vai bem em matemática
24. Lento
25. Mãe trabalha fora
26. Material em branco (em junho)
27. Mente muito
28. Não aprende nada
29. Não assimila as lições

30. Não escreve quase nada sozinho
31. Não é bom em matemática
32. Não é problemático, tem condições de se recuperar
33. Não está bem em Português
34. Não lê
35. Não faz atividades na classe
36. Não faz atividades que a professora dá
37. Não faz lições de casa
38. Não segue a classe
39. Não tem boa assimilação
40. Não tem rendimento escolar
41. Não termina o que a professora põe na lousa
42. Observa tudo o que acontece , o que causa dificuldade de se relacionar com a professora e colegas
43. Ótima num dia, noutro não faz nada
44. Pais não vivem juntos
45. Palavras sem sentido (na escrita)
46. Participa pouco
47. Precisa de ajuda, não acompanha a classe
48. Quieta
49. Repetente
50. Troca letras

Essas queixas revelam problemas que a professora diariamente enfrenta em sua classe.



Anexo 5

GABINETE DA SECRETARIA

Resolução SE-265, de 4-12-93

Dispõe sobre as diretrizes para a Reorganização das Escolas do
Rito Estadual de Ensino Fundamental

A Secretaria de Educação e, na conformidade do previsto nos Decretos 40 473 e 21 11 95, e 40 510, de 5 12 93, resolve:

Artigo 1 — O Ensino Fundamental e Médio será oferecido em unidades escolares organizadas conforme estabelece o artigo 3 do Decreto 40 473/95.

§ 1 — Para fins do disposto no "caput" deste artigo, os alunos serão remanejados, no início do ano letivo de 1 994, para as unidades escolares, de acordo com as propostas aprovadas pelas Coordenadorias de Ensino.

Artigo 2 — As escolas deverão funcionar com dois turnos diurnos ou dois turnos diurnos e um noturno.

§ 1 — Cada turno diurno terá duração de 5 horas relógio.

§ 2 — Nas escolas que funcionarem com mais de 2 turnos diurnos a duração de cada um deles será de 4 horas relógio ou mais.

§ 3 — O período noturno deverá ter, no mínimo, a duração de 3 horas e 40 minutos.

§ 4 — As aulas de Educação Física, nas unidades escolares que funcionarem com 5 horas deverão ser ministradas dentro do turno das classes.

Artigo 3 — Na inviabilidade de atendimento ao disposto no artigo 1 e no parágrafo 1 do artigo 2 desta resolução, as unidades escolares, sempre que possível, de:

I — garantir a implantação da carga horária de 5 horas relógio, prioritariamente nas classes de CB.

II — reservar espaço específico e de utilização exclusiva para as classes de Ciclo Básico a 4 série.

Artigo 4 — As atividades escolares deverão ser desenvolvidas na seguinte conformidade:

I — período diurno, a partir das 7h, encerrando-se às 19h;

II — período noturno, a partir das 19h.

Parágrafo único — As situações não previstas neste artigo serão objeto de aprovação pelas Delegacias de Ensino.

Artigo 5 — Na organização das classes, inclusive as da zona rural, as unidades escolares deverão observar:

I — 30 a 35 alunos para as classes de Ciclo Básico a 4 série;

II — 35 a 40 alunos para as classes de 5 a 8 séries do Ensino Fundamental, regular ou supletiva;

III — 40 a 45 alunos para as classes do Ensino Médio, regular ou supletiva;

IV — 45 alunos para as classes dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, observado o limite máximo de 120 alunos na 1 série;

V — 10 a 15 alunos para as classes de portadores de deficiência mental;

VI — 10 alunos para as classes de portadores de deficiência física ou auditiva;

VII — 15 alunos para as classes de portadores de deficiência visual;

Parágrafo único — Qualquer alteração dos parâmetros mínimos estabelecidos nos incisos deste artigo deverá ser submetida à análise da Delegacia e à aprovação da respectiva Coordenadoria de Ensino.

Artigo 6 — As classes de Educação Especial, já autorizadas, bem como as salas de recursos deverão, desde que não ocorra prejuízo em suas instalações e equipamentos, funcionar, preferencialmente, nas unidades escolares reorganizadas com classes de Ciclo Básico a 4 série.

Artigo 7 — As classes de 2 Grau, quando não funcionarem em um prédio destinado exclusivamente para esse grau de ensino, deverão concentrar-se no menor número possível de escolas, a fim de se garantir um ambiente pedagógico adequado.

Artigo 8 — A 1 série do 2 Grau será física, excetuando-se a habilitação Específica de 2 Grau para o Magistério e os cursos profissionalizantes conveniados ou aqueles cujas habilitações exigem, por força de legislação específica, a inclusão de mínimos profissionais nesta série.

Parágrafo único — Os cursos profissionalizantes já autorizados serão mantidos, porém não expandidos em 1 994, devendo ser submetidos à avaliação de desempenho e, inclusive, quanto à frequência dos alunos.

Artigo 9 — As classes de 2 a 4 séries dos cursos profissionalizantes, com demanda inferior ao previsto no inciso III do artigo 5, deverão, sempre que possível, ser agrupadas para o desenvolvimento das aulas das disciplinas da parte comum do currículo.

Artigo 10 — As unidades escolares que vêm oferecendo cursos Profissionalizante e de Qualificação Profissional, não poderão ampliar o número de classes/turnos de 1 993.

Artigo 11 — As Delegacias de Ensino poderão instalar ou ampliar o número de tele-aulas e tele-cursos para atender à demanda específica no nível de Suplência II e de 2 Grau.

Artigo 12 — Fica vedada a autorização de classes de iniciantes na Suplência I, devendo as autoridades assegurar a continuidade de estudo para os alunos.

Artigo 13 — Os Centros Estaduais de Educação Supletiva serão mantidos, devendo ser submetidos à avaliação, inclusive quanto ao desempenho dos alunos.

Artigo 14 — Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e os Centros de Estudos de Línguas deverão funcionar, preferencialmente, em prédios que venham abrigar classes de 2 Grau e, na conformidade da legislação vigente, no que não colidir com as disposições da presente resolução.

Artigo 15 — A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas poderá, após a implantação do Projeto de Flexibilização Curricular do Período Noturno, criar novas unidades escolares, quando proposta pelo Conselho de Escola e respectivas Delegacias e Coordenadorias de Ensino.

Parágrafo único — Poderá haver remanejamento de classes provenientes de escolas que adotaram o projeto referido neste artigo, desde que a escola recipiendária passe a adotá-lo.

Artigo 16 — O projeto de Ensino Modular será mantido, exclusivamente, nas classes de 5 a 8 série de 1 Grau e de 2 Grau, nas unidades escolares que o adotaram em 1993.

Artigo 17 — O calendário escolar, a ser elaborado pelo Conselho de Escola de cada unidade escolar, será:

I — férias de 30 dias no mês de janeiro;

II — 200 dias de atividades escolares ou 100, para os cursos semestrais;

III — início do ano letivo em 14 2 94 e término em 20 12 94.

D.O.E. de 05/12/93

Seção I, p. 65

IV — dias 14 15 16 e 21 de fevereiro destinados a atividades para elaboração do plano de escola.

V — recesso escolar nos meses de julho e dezembro.

VI — 2 dias de reunião imediatamente após o término do recesso de julho para análise dos resultados escolares e redefinição de metas e estratégias.

VII — dias destinados à recuperação final e a reuniões do Conselho de classe sobre o ano letivo.

VIII — comemorações cívicas e demais atividades definidas pela unidade escolar.

IX — As atividades previstas nos incisos IV, VI, VII e VIII não poderão ultrapassar o 94 dos dias estabelecidos nos incisos I e II deste artigo.

§ 2 — As escolas deverão elaborar, para os dias 22 e 23 de fevereiro, programa de acolhimento e integração para os alunos.

Artigo 18 — Em decorrência da Reorganização das Escolas, os professores eleitos, estatutários e admitidos em caráter temporário poderão optar pela transferência para a(s) unidade(s) de destino de seus alunos ou somente pela participação no processo de atribuição de classes e aulas para o ano de 1 994.

§ 1 — Definida a reorganização das escolas, os docentes deverão ser convocados, na segunda quinzena de dezembro de 1993, para manifestação, por escrito, da opção de que trata o "caput" deste artigo.

§ 2 — Na hipótese de ocorrer remanejamento dos alunos para mais de uma unidade escolar ou na possibilidade de permanência, na própria unidade, de parte de alunos de algumas séries remanejadas, a opção dos docentes será feita obedecendo a classificação para o processo de atribuição de classes e aulas que vigorou em 1993.

§ 3 — Os docentes que optarem pela transferência terão inserção, em dezembro de 1 993, para o processo de atribuição de classes e aulas do ano de 1994 na escola de destino, ficando classificados na sua faixa específica, na conformidade das normas a serem publicadas.

Artigo 19 — Os especialistas de educação e os integrantes dos Quadros de Apoio Escolar e de Secretaria da Educação permanecerão nas unidades escolares de classificação dos cargos e das funções-atividades.

Artigo 20 — Caberá às Coordenadorias de Ensino e ao Departamento de Recursos Humanos expedir instruções referentes aos procedimentos administrativos decorrentes da presente resolução.

Artigo 21 — Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE 211/94 e os itens 4.1 e 4.2 das Instruções anexas à Resolução SE-279/88.

Anexo 6

DOE DE 30/01/96, p. 14 . Assunto: Diretrizes para o funcionamento de escola em 1996.

■ COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

Comunicado Conjunto CENP, COGSP e CEE, de 29-1-96

As Coordenadoras das Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo e do Interior, a fim de dirimir dúvidas relativas às diretrizes contidas nas Resoluções SE-265/95 e 274/95, comunicam às autoridades responsáveis que:

1 - nas classes de CB a 4ª série que funcionarem com 30 horas-aula semanais, o intervalo destinado ao recreio estará incluído nas 5 horas relógio, conforme o parágrafo 1º do artigo 2º da Resolução SE-265/95;

2 - as classes de CB a 4ª série que não funcionarem com 30 horas-aula semanais (cerca de 10% da rede estadual) deverão adequar a composição e distribuição dos componentes curriculares proporcionalmente aos modelos contidos nos anexos da Resolução SE-274/95 e, dado o caráter de excepcionalidade de que se revestem, dar continuidade ao modelo de funcionamento adotado em 1995;

3 - nas classes de 5ª série em diante, do período diurno, o intervalo destinado ao recreio será acrescido ao total de horas-aula da carga horária da classe, sendo que a duração da hora-aula será de 50 minutos, para as classes com duração diária de 5 horas e, de 45 minutos, para as de 4 horas ou mais;

4 - nas classes da zona rural e de ensino supletivo, deverão ser aplicados, quando possível, os mesmos procedimentos previstos nos itens anteriores; os casos excepcionais deverão ser analisados e aprovados pela Delegacia;

5 - as atividades de enriquecimento da aprendizagem previstas no quadro curricular de CB a 4ª série deverão englobar atividades de Educação Artística e de Educação Física que visem ao desenvolvimento psico-sócio-motor da criança, dentro de um espaço lúdico e criativo e constar da proposta pedagógica da escola;

6 - a diretriz contida no artigo 8º da Resolução SE-265/95 disciplina o quadro curricular das turmas que iniciam o ensino médio, em 1996, e diz respeito, exclusivamente, à 1ª série; portanto, não normatiza a composição dos quadros curriculares das séries subsequentes, a vierem, a partir de 1997; a concentração da carga horária prevista no inciso I do artigo 2º da Resolução SE-274/95, por não se caracterizar como exclusiva, possibilita a inclusão, na parte diversificada do currículo, de um componente curricular voltado para a Formação Geral;

7 - para 1996, deverão ser mantidos os quadros curriculares das 2ª, 3ª e 4ª séries, dos cursos do ensino médio já homologados pelas Delegacias de Ensino, observado o disposto no artigo 17 da Resolução 265/95; quando houver necessidade de se adequar o quadro curricular àquele da escola receptora as alterações deverão:

a) atender às diretrizes referentes à composição e distribuição dos componentes curriculares e aos percentuais de carga horária previstos, para cada parte do currículo dos diferentes cursos, nas resoluções que regulamentaram a matéria nos anos anteriores;

b) observar, sempre que possível, o redimensionamento da carga horária semanal, a fim de atendimento ao disposto no artigo 2º da Resolução SE-265/95; neste caso, o cumprimento da carga horária semanal de 30 horas-aula para o período diurno e de 28 horas-aula para o período noturno contempla todas as séries (2ª a 4ª), dos diferentes cursos, inclusive o da Habilitação Específica de 2 grau para o Magistério.

Anexo 7

PROJETO INTERDISCIPLINAR - TEMA: "ANIMAIS"

OBJETIVOS GERAIS: levando-se em consideração que o assunto "Animais" é algo bastante abrangente e também tem relação direta com as crianças, objetiva-se levá-la à conhecer um pouco deste mundo maravilhoso e cheio de curiosidades.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) discutir a importância da preservação das espécies;
- b) conscientizar a necessidade do respeito aos animais;
- c) estudar a classificação dos grupos e suas divisões (vertebrados e invertebrados);
- d) pesquisar as características dos animais úteis ao homem (domésticos e selvagens);
- e) estabelecer as semelhanças e diferenças fisiológicas entre os seres vivos;
- f) relatar as interferências do meio ambiente, na vida dos animais;
- g) fazer um levantamento da fauna brasileira, bem como os animais desta fauna em extinção;
- h) discutir e conscientizar sobre o equilíbrio ecológico (cadeia alimentar).

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1) LÍNGUA PORTUGUESA:-

Objetivos: oferecer à criança oportunidades para o ensino da linguagem, conhecer suas várias modalidades;

- incentivar a organização de idéias antes de expressá-las;
- levar a narrar com seqüência lógica;
- leitura de histórias;
- ampliação do vocabulário;
- reconhecimento da estrutura das palavras, frases, etc.

Atividades:

- 1) produção de livro de história à partir do tema estudado;
- 2) jogo de memória com as palavras trabalhadas;
- 3) confecção de dicionário ilustrado;
- 4) montagem de painéis, abordando o tema, com material coletado em jornais;
- 5) arquivo de gravuras, informações e curiosidades científicas;
- 6) músicas;
- 7) trabalho com poesia, identificando toda a sua estrutura;

- 8) resgate de palavras-chaves do tema;
- 9) confecção de álbuns;
- 10) registro de experiência;
- 11) registro de informações em cartazes, painéis, fita cassete;
- 12) jogos de percurso;
- 13) associação figura - nome do animal.

2) MATEMÁTICA:-

Objetivos: desenvolvimento de conceitos matemáticos básicos: par/impar, medidas (introdução), simetria, dezena, sequência, ligando-os à experiência da criança e fazendo a sistematização em atividades gráficas no caderno, no papel, no quadriculado, etc.

Atividades:

- 1) animais bípedes e quadrúpedes (nº de pés, 1 par de patas, 2 pares de patas);
- 2) desenhar o que os animais têm em par;
- 3) o tamanho dos animais;
- 4) animais que gostam de dormir à noite e os que dormem de dia;
- 5) observar os desenhos de animais e fazer o seu papel quadriculado com nº par de lados (vide na bibliografia, a coleção Vivendo a matemática);
- 6) efetuar algumas medidas tomando como padrão o próprio corpo (para depois utilizar os outros padrões de medida): dedos, palmos, pés, passos, etc. Exemplos: quantos passos tem o corredor da escola?, quantos dedos tem um lápis novo? quantos passos tem o piso da sala de aula? - Depois, medir animais levados à sala de aula para observação e registro (peixes, insetos, etc.);
- 7) observar a simetria do próprio corpo e partir desse referencial para comparar outras simetrias: nos animais, na folha de papel dobrada. Para haver simetria é necessário nº par de partes? - fazer dobraduras, pintar simetricamente, fazer móbile aéreo;
- 8) dezenas: formar grupos de dez, chegar ao conceito de numeração decimal na prática do cotidiano de sala de aula: os 10 dedos da mão; criar um animal utilizando 10 palitos; "a galinha do vizinho"- atividade nº 22 do AM; músicas com temas de animais e numeração até 10;
- 9) sequência: organizar seqüências das histórias sobre animais. Utilizar jogos, encaixes, cartões com seqüências lógicas - Ex: ciclo da vida, atividade nº 95 do AM: "O que vem depois" de seqüências recursivas;
- 10) selecionar e classificar animais pela cobertura do corpo: pelo, pena, escamas.

3) ESTUDOS SOCIAIS:-

OBJETIVOS: fazer com que a criança compreenda o mundo animal, como vivem, suas transformações, etc.

ATIVIDADES:

- Ciclo da vida: nasce, cresce, reproduz-se e morre
- pesquisar lugares onde vivem os animais (os animais têm suas moradias e se adaptam ao lugar onde vivem)
- estudo da formação da terra; as primeiras formas de vida
- adaptações sofridas que levaram os seres aquáticos à vida terrestre
- os primeiros grandes répteis (dinossauros)
- excursão em partes marcantes da cidade em aspecto natureza/ animais
- palestra sobre a pré-história (filme em vídeo)
- visita ao Museu ou Universidade
- maquetes mostrando o aspecto físico em que viveram os dinossauros e também os homens primitivos.

4) CIÊNCIAS:-

OBJETIVOS: levar a criança a conhecer as classificações dos grandes grupos de animais, bem como seus subgrupos, à saber:

- 01) animais que vivem na terra;
- 02) animais que vivem na água;
- 03) animais que vivem tanto na terra quanto na água;
- 04) animais que vivem em árvores;
- 05) animais que vivem em lugares frios;
- 06) o habitat de animais;
- 07) animais que vivem junto do homem;
- 08) animais cujo corpo são cobertos por pêlos;
- 09) animais cujo corpo é coberto por penas;
- 10) animais cujo corpo é coberto por escamas;
- 11) animais bípedes, quadrúpedes e que não possuem patas;
- 12) animais que andam, nadam, voam, rastejam e saltam
- 13) animais que se alimentam de vegetais;
- 14) animais que se alimentam de outros animais;
- 15) animais que se alimentam de vegetais e de outros animais;
- 16) identificando o som produzido por animais (mugir, grunhir, miar, piar, latir, coaxar, relinchar, gorjear, zumbir, etc.);
- 17) reprodução de animais: macho e fêmea;
- 18) reconhecendo as famílias dos animais: animais e seus filhotes;



- 19) reconhecendo os animais quanto à forma de nascimento: nascer de ovo, nascer pronto da barriga da mãe;
- 20) reconhecer os animais mamíferos;
- 21) diferenciando animais domésticos dos selvagens;
- 22) reconhecendo animais que prejudicam o homem (barata, caracol, mosquito, gafanhoto, rato, mosca, etc.);
- 23) reconhecendo animais que são úteis aos homens (ajudam no trabalho, ajudam no transporte, ajudam no alimento, fornecem lã, comem outros animais que prejudicam o homem ou que estragam as plantações);
- 24) os animais que nos fornecem alimentos;
- 25) tratando dos animais domésticos (alimentação, água, lugar limpo para dormir, banho, ar puro e exercícios, vacinas, veterinário);
- 26) evitando a transmissão de doenças;
- 27) reconhecendo animais invisíveis ao olho nu (só com microscópio) e perigosos microorganismos;
- 28) ciclo da vida: nasce - cresce - reproduz-se - morre;
- 29) animais em extinção;
- 30) imitando o jeito de alguns animais: som, marcha, trejeitos, etc.

ATIVIDADES:

- Pesquisas sobre animais vertebrados: os peixes, os anfíbios, os répteis, as aves, os mamíferos;
- Pesquisas sobre os animais invertebrados: os poríferos, celenterados, platelmintos, asquelmintos, anelídeos, moluscos, artrópodes;
- Criação de animais em viveiros, adequando-se às suas necessidades. Ex: coelho.
- Painel sobre as características dos animais: pêlo, pena, escamas, boca, bico, bípede, quadrúpede, rabo, chifre, dentes, etc.
- Palestras com biólogo ou veterinário convidado;
- Pesquisa sobre a forma como os animais se movimentam (voar, nadar, rastejar, andar);
- Excursão ao bosque, à universidade e museu histórico;
- Leituras, na biblioteca (vide bibliografia indicada).



BIBLIOGRAFIA:

A) CIÊNCIAS:

- 01) Ciências - "Realidade e Vida"- Vol 2 - Ed. Lê.
- 02) 1ª Enciclopédia - "Os animais dos campos e dos jardins" e "Os animais dos países quentes e frios"- Ed. Maltese - 1986.
- 03) "Preserve a vida silvestre"- Malcolm Penny - Ed. Scipione - 1992.
- 04) "Animais não-domesticados"- Respostas a pequenas curiosidades - Ed. Scipione, 1992 - Charles - Henry Vermont - Claire Cormier.
- 05) O mundo dos animais - Guia ilustrado Nova Cultural.
- 06) Revistas "Globo Rural"- Ano 8 n.ºs. 23- 85- 86- 87- 97.
- 07) "Animais"- série Atlas Visuais '3ª Ed., Ed. Ática.
- 08) Os mares e os oceanos - 1ª Enciclopédia - Maltese.
- 09) O mar - 1ª Biblioteca - Melhoramentos.
- 10) Viagem ao mundo dos micróbios - Samuel Murgel Branco - Ed. Moderna.
- 11) Álbum Nestlé - Campos e Cerrados.
- 12) A vida no campo - A vida na caverna - A vida no mar, Neide Simões de Mattos e Célia M.D. Andrade - Ed. Scipione - Série Natureza.
- 13) Minha primeira enciclopédia Larousse - Ed. Moderna.
- 14) Paixão de conhecer o mundo - O livro do Magistério - Equilíbrio em pauta, Ed. Atualidades Pedagógicas.
- 15) O ABC dos animais - Ed. Melhoramentos.
- 16) O ABC das aves - Ed. Melhoramentos.
- 17) A galinha ruiva - Coleção Skdim, Elza Fiuza - Ed. Brasil-América.

B) MATEMÁTICA:

- 1) Coleção vivendo a matemática - Medindo comprimentos.- Nilson José Machado, Ed. Scipione, pgs.12 e 13.
- 2) Atividades Matemáticas (AM) 1ª série do 1º grau - SE/CENP.
- 3) Matemática no planeta azul - Vol. 1, Célia Pires, Maria Nunes, Marília Toledo - Ed. Contexto.
- 4) Vamos construir (Ciclo Básico) - Ed. Atualidades Pedagógicas.

C) PORTUGUÊS:

- 1) A arca de Noé - V. Moraes - Ed. José Olympio, 1986.
- 2) Natureza e seres vivos - S.M. Branco, Ed. Moderna, 1992.
- 3) A minhoca - Soutter Perrot, A. - Melhoramentos, 1993.
- 4) A girafa sem sono - Liliana e Michele Iacocca - Ed. Ática.
- 5) A galinha e a sombra - Liliana & Michele Iacocca, Ed. Ática.
- 6) O gato e o novelo de lã - Liliana & Michele Iacocca, Ed. Ática.

7) Os pais dos animais e o meu pai.- Ed. Cedibra, 1987.

ELIZABETH A.S. SOMERA
Orientadora Educacional
MEC 54.970
LOGOS - Projetos Pedagógicos



Anexo 8

DOE , 20/01/96, p. 15 . Assunto: Organização pedagógica.

GABINETE DA SECRETÁRIA

Resolução SE-8, de 19-1-96

Dispõe sobre critérios para o atendimento à demanda no Ciclo Básico, organização pedagógica das unidades escolares e da providências

A Secretária da Educação, considerando a necessidade de estabelecer critérios para garantir:

- o atendimento da demanda de ingressantes no Ciclo Básico;
- a organização pedagógica das unidades escolares;
- a otimização dos recursos físicos, materiais e pedagógicos disponíveis,

resolve:

Artigo 1º - No atendimento à demanda dos ingressantes no Ciclo Básico, as autoridades escolares deverão, nos termos do inciso I do artigo 11 da Resolução SE-247, de 3-12-95, assegurar a matrícula aos candidatos que contarem com mais de 7 anos de idade ou que vierem a completar até 29-2-96 e, observada o critério cronológico, àqueles que vierem a completar 7 anos até dezembro de 1996.

Parágrafo único - Para fins de atendimento ao previsto no "caput" deste artigo, as autoridades escolares deverão:

- 1 - utilizar, na formação de novas classes, todas as salas disponíveis nas unidades escolares que mantêm classes de CB e 4ª série;
- 2 - reabrir as matrículas no período de 23 a 30-1-96, onde houver salas ociosas ou ociosas vagas.

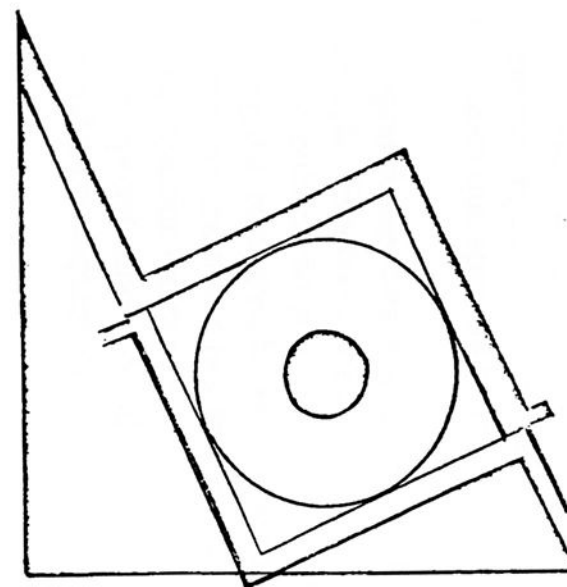
Artigo 2º - Na organização pedagógica das classes, as unidades escolares deverão observar:

- I - proximidade de faixa etária e heterogeneidade de nível de conhecimento;
- II - nas escolas que somente ministraram ensino de CB e 4ª série em 2 turnos diários:
 - a) funcionamento, nos dois turnos, de classes de uma mesma série ou ciclo;
 - b) utilização, sempre que possível, da mesma sala de aula pela mesma série ou ciclo nos dois turnos.

Artigo 3º - Caberá às Delegacias de Ensino zelar pelo fiel cumprimento da presente resolução e decidir sobre os casos de excepcionalidade.

Artigo 4º - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



PUBLICAÇÃO Nº 02
LINHAS PROGRAMÁTICAS PARA O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NA
SALA DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO
DIRETRIZES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

1994

Centro Reprodutivo/DCA/CDS/CSG

I - APRESENTAÇÃO

Este documento contém as grandes linhas programáticas para o funcionamento das salas de apoio pedagógico específico - APE, a serem implantadas no ensino regular, com o objetivo de oferecerem atendimento especializado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Estas linhas programáticas complementam as Diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), na publicação nº 01/93, sob o título "Encaminhamento de alunos do ensino regular para atendimento especializado". Pretende-se, com esse documento, oferecer subsídios aos professores que, no exercício de suas funções, necessitam planejar ou executar atividades, com vistas à superação das dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, desenvolvendo-lhes o potencial e melhorando, conseqüentemente, seus desempenhos.

Decorrentes de inúmeras causas biopsicossociais, educativas e culturais, as dificuldades de aprendizagem são responsáveis, na maioria das vezes, pela baixa produtividade de algumas crianças que, mesmo não sendo deficientes, acumulam repetências, não se alfabetizam ou apresentam comportamento hiperativo, aumentando o grande contingente de analfabetos do País.

A filosofia do trabalho na sala de apoio pedagógico específico, está calcada no respeito às diferenças individuais, bem como no direito de cada um em ter oportunidades iguais, mediante atendimento diferenciado. As linhas programáticas, indicadas neste documento, servem para orientar o APE, sem ter caráter impositivo na organização das atividades pedagógicas para um aluno ou grupo. Cabe aos professores elaborar seus planos de trabalho, segundo as diferentes necessidades dos aprendizes.

São os ensinamentos de neurofisiologia da aprendizagem, somados às experiências com a estimulação de crianças com dificuldades em aprender, sem serem portadoras de deficiências ou de condutas típicas (problemas de conduta), que nos levam a eleger as áreas psicomotora, cognitiva, da livre expressão e da afetividade, como significativas para o APE.

Por se tratar de um documento de diretrizes, o mesmo não contém séries de exercícios propriamente ditos. Espera-se, porém, que as equipes pedagógicas das escolas elaborem suas coletâneas instrucionais específicas, para serem implementadas em clima afetivo e estimulante.

II. INTRODUÇÃO

A sala de apoio pedagógico específico é uma modalidade de atendimento educativo a ser desenvolvida no ensino regular, destinada a alunos com dificuldades de aprendizagem, que não são portadores de deficiências ou de condutas típicas. Tem como finalidade facilitar a aprendizagem daqueles alunos que apresentam história de fracasso escolar, principalmente nas primeiras séries do primeiro grau, com multirrepetência, dificuldades em alfabetizar-se e hiperatividade.

Os serviços prestados nessa sala não devem ser confundidos com reforço escolar (repetição da prática educativa da sala de aula), nem com as atividades inerentes à orientação educacional, que estão mais voltadas à escola como um todo. Diferentemente, o professor da sala de APE - habilitado para o trabalho com esse aluno - irá intervir como mediador, em atendimento grupal ou individual, utilizando-se de recursos instrucionais consentâneos com as necessidades de cada aprendiz, com vistas a favorecer-lhes o desenvolvimento global, o que é indispensável ao êxito nas atividades acadêmicas. Graças a essa mediação é que o quadro de insucessos pode ser revertido.

Entenda-se por mediação, toda intervenção do professor junto a crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, e que colabore para a melhoria da auto-imagem do aluno e para sua reinterpretação do mundo como menos hostil e frustrante. Nessa mediação, o professor é sem dúvida, o mais importante elemento da sala, o único com condições de, intencionalmente, filtrar e selecionar estímulos, organizando-os em benefício do aprendiz.

A sala de APE deve ser um ambiente que permita mudanças, desde o rendimento escolar do aluno até, e principalmente, de seu auto-conceito. Assim, a própria arrumação da sala deve servir como estímulo para ajudar as crianças a superarem as suas dificuldades e sentirem-se felizes.

A organização de ambientes propícios às mudanças envolve componentes conceituais e práticos. Os primeiros, calcados em teorias, destacam a importância do meio em sua dialética incessante com o organismo. Por isso, uma sala arejada, bem iluminada e atraente, de modo a permitir a "expansão" do aluno, é uma das preocupações mais significativas nas tarefas de apoio.



Os componentes práticos incluem recursos humanos qualificados e materiais instrucionais, destacando-se:

- o facilitador (mediador), motivado e otimista;
- os programas de intervenção específica, e
- os recursos instrucionais (livros, papéis, lápis, pincéis, tintas, jogos, giz, quadros de giz, tesouras, cola, barbantes, sucata, brinquedos, e outros). Esses componentes servem para incentivar a relação entre as crianças e tudo o que lhes oferece a sala de APE, como estímulo à aprendizagem bem sucedida.

O encaminhamento para o APE deve decorrer das observações sistemáticas do professor do ensino regular. Sugere-se que a avaliação do desenvolvimento global do aluno seja uma constante na atuação docente, seguida de estudo de caso pela equipe pedagógica da escola.

Segundo o parecer dessa equipe, fundamentado em observações do professor acerca do progresso do aprendiz, (nos aspectos físicos, afetivos e acadêmicos). é que a criança com dificuldades na aprendizagem deve ser atendida, também, no APE.

III. LINHAS PROGRAMÁTICAS

A maior parte da literatura e dos recursos instrucionais organizados para o desenvolvimento global da criança, dirige-se à pré-escola. Para alunos de faixa etária superior aos que freqüentam esse nível de escolarização e que apresentam dificuldades de aprendizagem, há bem menos sugestões de exercícios pedagógicos. Costuma-se usar os que existem, adequados às crianças pequenas, e que, por isso, pouco motivam alunos de 7, 8 ou 9 anos de idade cronológica.

As linhas programáticas contidas nestas diretrizes destinam-se a crianças nessa faixa etária, sem que se pretenda, neste documento, defender ou criticar posições comportamentalistas, sócio-interacionistas, construtivistas, holísticas, ou baseadas em outros paradigmas teóricos.

As indicações que se seguem dizem respeito às áreas do desenvolvimento infantil a serem trabalhadas, com vistas ao progresso global dos alunos, na certeza de que:

i - a natureza das disfunções na aprendizagem deve ser considerada como consequência de inúmeros fatores, e não como a causa primeira do fracasso escolar.

ii - a modificação do quadro de insucessos pode ocorrer em qualquer idade, e não apenas em crianças pequenas.

iii - as estratégias de intervenção devem ser adequadas aos interesses e necessidades das crianças, evitando-se estímulos tão elementares que possam provocar desinteresse pelo aprender, reforçando-lhes, ao mesmo tempo, auto-conceitos negativos, e

iv - as dificuldades na aprendizagem podem ser superadas quando os alunos são devidamente estimulados e aceitos.

Sugere-se que a operacionalização do programa de apoio fique a cargo dos professores, tanto os das salas do ensino regular como os da sala de APE, em conjunto.

A programação pedagógica deve incluir o desenvolvimento da:

- psicomotricidade - coordenação geral estática e dinâmica;
- cognição - pensamento e linguagem;
- expressão livre por meio das artes, e
- afetividade - auto-estima e confiança.

1. PSICOMOTRICIDADE

1.1. Esquema corporal

1.2. Lateralidade

1.3. Estruturação Espacial

1.4. Orientação Temporal

1.5. Tônus, Postura e Equilíbrio

1.6. Pré-escrita, Psicomotricidade fina

2. COGNIÇÃO

2.1. Percepção e discriminação

2.2. memória



- 2.3. atenção
- 2.4. raciocínio
- 2.5. conceituação
- 2.6. linguagem

3. EXPRESSÃO LIVRE ATRAVÉS DAS ARTES

4. DESENVOLVIMENTO AFETIVO-EMOCIONAL

IV COMPATIBILIZAÇÃO COM O ATENDIMENTO REGULAR

A sala de apoio pedagógico específico complementa o trabalho educacional desenvolvido na sala de aula do ensino regular com crianças das séries iniciais. Embora não seja reforço escolar, as atividades devem estar compatibilizadas com a programação desenvolvida pelo aluno na seriação e turma que frequenta, na escola de primeiro grau. Há alguns aspectos de suma importância para a adequada compatibilização:

Encaminhamento

Sugere-se que ocorra o mais cedo possível, em relação ao início do ano letivo. Para tanto, recomenda-se que os professores das primeiras séries do ensino regular usem, como rotina, procedimentos de avaliação do desenvolvimento global de seus alunos. O ideal é que, a partir do segundo bimestre, sejam todos observados para que se identifiquem, preventivamente, os que apresentam dificuldades no processo evolutivo, com reflexos na aprendizagem. Se não houver condições de registrar as observações acerca de todos os alunos, que se façam, pelo menos, com aqueles que têm história de fracasso escolar e dos que estão, visivelmente, apresentando dificuldades em acompanhar o processo ensino-aprendizagem.

O instrumento de avaliação pode ser construído pela equipe pedagógica da escola, sugerindo-se que contenha itens relativos ao desenvolvimento, nos aspectos sensoriais, intelectuais, de socialização afetivo-emocionais, dentre outros. A análise dos dados registrados pelo professor deve ser de natureza qualitativa.

É na reunião da equipe pedagógica da escola que se decide acerca do encaminhamento do aluno para o APE (sem desligá-lo de sua turma do ensino regular), de acordo com as seguintes recomendações:

HORÁRIO

Deve ser diferente daquele que o aluno frequenta no ensino regular. Se ele está matriculado no turno da manhã, deve ser atendido no apoio pedagógico específico à tarde, e vice-versa.

FREQÜÊNCIA

Deve ser de acordo com a necessidade da criança (em torno de 2 ou 3 vezes por semana).

NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA

Deve ser variável, de acordo com as características e necessidades pessoais dos que precisam do APE, podendo até ser individual, ou em grupos de até 5 crianças.

TEMPO DE DURAÇÃO DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

Deve ser em torno de 6 horas por semana, ou a critério da equipe pedagógica da escola.

PROGRAMAÇÃO DO ATENDIMENTO

É individualizada, organizada a partir das observações da professora e da orientação dada ao caso, na reunião da equipe pedagógica da escola.

TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM

É importante lembrar que transferência de aprendizagem não significa repetição, de memória, do que já foi aprendido e sim a utilização adequada, em outras situações, de aprendizagem anterior. Os conhecimentos e habilidades adquiridos na sala de apoio pedagógico específico, espera-se, serão transferidos, dinâmica e espontaneamente, para as situações de ensino da sala de aula comum.

ACOMPANHAMENTO DO PROGRESSO DO ALUNO

Deve ser atividade rotineira, não só do professor da sala de apoio pedagógico específico, como do professor da turma do ensino regular. O acompanhamento, além do registro, por escrito, de dados decorrentes da observação, deve incluir, também, reuniões (no mínimo mensais) de ambos os facilitadores da aprendizagem, com a equipe pedagógica da escola.

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

Deve ser entendida como de extrema necessidade, até como direito dos pais de serem informados da programação desenvolvida com os filhos e da melhor forma de ajudá-los, em casa. Sugerem-se encontros freqüentes com a família dos alunos do APE, podendo-se incluir, algumas vezes, os irmãos. A rigor, deve-se programar e sistematizar encontros, sejam com o professor da turma comum, com o da sala de apoio, ou com ambos, visando a informar e esclarecer como a família pode colaborar para o desenvolvimento global da criança que apresenta o problema. Tratam-se de sessões de orientação aos pais e aos irmãos, a serem planejadas, caso a caso, e de acordo com a necessidade.

Trabalhos nesse sentido e já realizados em escolas da rede oficial de ensino, evidenciam a importância de se promoverem reuniões com grupos de pais de crianças com dificuldades de aprendizagem. Além do mútuo apoio, trocam-se experiências que são muito significativas e que servem como aprendizado da maneira de lidar com os filhos. Embora não tenham cunho terapêutico, facilitam a catarse e concorrem para melhorar a aceitação da problemática apresentada pela criança.

VII - CONCLUSÃO

As linhas programáticas contidas neste documento representam, apenas, algumas diretrizes para orientar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas no APE. Trata-se de mais uma alternativa para enfrentar o fantasma do fracasso escolar de centenas de nossos alunos.

Cumpre, ao concluir, enfatizar alguns pontos da maior importância:

- i - a proposta de implantação da sala de apoio pedagógico específico ao ensino regular, representa coerência com o princípio da NÃO SEGREGAÇÃO de alunos com dificuldades de aprendizagem que, erroneamente, têm sido encaminhados para classes especiais, sendo discriminados e marginalizados, como se fossem portadores de deficiência mental;
- ii - as atividades da sala de apoio pedagógico específico não devem ser confundidas com aquelas desenvolvidas nas classes da educação especial. São atividades que objetivam capacitar os alunos que não são portadores de deficiências ou de condutas típicas, para a aprendizagem acadêmica, favorecendo-lhes o progresso escolar;
- iii - os alunos com dificuldades de aprendizagem NÃO SÃO RESPONSÁVEIS PELOS SEUS TRANSTORNOS. O fracasso escolar é indicador de inúmeros problemas, incluindo-se aqueles relativos ao sistema escolar como um todo, à atuação dos professores, às condições ambientais em que se processa o ensino-aprendizagem, dentre outros.
- iv - as atividades devem ENVOLVER, NECESSARIAMENTE: a ESCOLA, entendida como comunidade educativa e a FAMÍLIA da criança;
- v - a avaliação do progresso dos alunos com dificuldades de aprendizagem, não se limita à análise de seu desempenho acadêmico. Inclui avaliação de tudo o que a escola lhe oferece, com ênfase nas ATITUDES DOS ADULTOS que com eles convivem, em particular seus pais, professores, diretores e outras pessoas que trabalham na escola;
- vi- professores, orientadores pedagógicos e educacionais devem, permanentemente, avaliar suas propostas de trabalho, a atualização de seus conhecimentos e a qualidade de seu desempenho, e
- vii - por se tratar de PROPOSTA EXPERIMENTAL, o APE deve ser rigorosamente planejado, preferencialmente em parceria com Universidades, constituindo-se em projeto da maior importância, porque de cunho interdisciplinar.

BIBLIOGRAFIA

- BERLYNE, D.E. *Attention as a problem in behavior theory*. New York: Appleton-Century Crotts, 1971.
- BRETAS, S.M. *Revista Pedagógica* 58 (Julho/Agosto): 26-28. Belo Horizonte: 1992.
- CHAZAUD, J. *Introdução à Psicomotricidade*. São Paulo: Ed. Manole, 1979.
- COELHO, M.T. & JOSÉ, E.A. *Problemas de Aprendizagem*. 4ª ed São Paulo: Ed. Ática, 1993.
- CONDEMARIN, M; CHADWICK, M. & MILICIA, N. *Maturidade Escolar*. Rio de Janeiro: ENELIVROS, 1986.
- DAMASCENO, L.G. *Natação, Psicomotricidade e Desenvolvimento*. Brasília (DF): Secretaria dos Desportos da Presidência da República, 1992.
- DROUET, R.C.R. *Distúrbios da Aprendizagem*. São Paulo: Ed. Ática S.A., 1990.
- DEMEUR, A. & STAES, L. *Psicomotricidade. Educação e Reeducação*. São Paulo: Ed. Manole Ltda, 1989.
- FERREIRA, B.W. et alli. *Psicologia Pedagógica*. 4ª ed. Porto Alegre, 1985.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1993.
- FEUERSTEIN, R; KLEIN, P & TANNENBAUM, A. *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. England: Freund Publishing House Ltda, 1991.
- FRANCHI, E.P. *Pedagogia da Alfabetização. Da oralidade à Escrita*. São Paulo: Cortez Editora, 1988.



- GOLBERT, C.S. *A Evolução Psicolinguística e suas Implicações na Alfabetização*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda, 1988.
- HERREN,H. & HERRE, M.P. *Estimulação Psicomotora Precoce*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda, 1989.
- JOHNSON, J & MYKLEBUST, R. *Distúrbios de Aprendizagem Princípios e Práticas Educacionais*. São Paulo: Livraria Pioneira Ed. EDUSP, 1983.
- LANDIVAR, J.G. *Como programar em Educação Especial* São Paulo: Ed. Manole Dois, 1990.
- LAPIERRE, A. & AUCOUTURIER B. *A Simbologia do Movimento*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda, 1988.
- LEITE, D.L. *Psicologia Diferencial*. São Paulo: Ed. Ática S.A., 1986.
- LE BOULCH,J. *O Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento até 6 anos*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda., 1988.
- LEBOULCH,J. *Educação Psicomotora*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda., 1988.
- LURIA, A.R. *Desenvolvimento Cognitivo*. Tradução de Fernando L. Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.
- LUZURIAGA, L. *Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- MANIS, M. *Percepção*. São Paulo: Herder, 1973.
- MORAIS, A.M.P. *Distúrbios de Aprendizagem. Uma abordagem Psicopedagógica*. São Paulo: EDICON, 1986.
- NASCIMENTO, L.S. & MACHADO, M.T.de C. *Psicomotricidade e Aprendizagem*. Rio de Janeiro: ENELIVROS, 1986.
- NICOLAU,M.L.M. & MAURO, M.A.F. *Alfabetizando com sucesso* São Paulo: EPU, 1986,
- NOVAES, M.H. *Psicologia Escolar*.Petrópolis: Vozes, 1970.



PENA, A.G. *Introdução à Psicologia Cognitiva*. São Paulo: EPU, 1984.

PICQ, L. & VAYER, P. *Educação Psicomotora e Retardo Mental*. São Paulo: Ed. Manole Ltda, 1988.

Proposta Curricular para alunos deficientes mentais treináveis. Brasília (DF): GDF - SEC - FEDF - DEEx, 1981.

ROSS, A.O. *Aspectos Psicológicos dos Distúrbios da Aprendizagem e Dificuldades na Leitura*. São Paulo: Ed. McGraw-Hill do Brasil, 1979.

ROSSEL, G. *Manual de Educación Psicomotriz*. Barcelona: Toray-Masson, S.A., 1971.

SANTOS, G.B. & SIMÃO, S.P. *Processo de Alfabetização*. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

VALLET, R.E. *Tratamento de Distúrbios de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, EDUSP, 1977.

VAYER, P. *O Diálogo Corporal. A Ação Educativa para a Criança de 2 a 5 anos*. São Paulo: Ed. Manole Ltda, 1989.

(extraído do original da Publicação nº 2 do MEC/ SEE. Redigitado pelo fato desta original não estar legível suficiente para uso no ScanMaker).



Anexo 10

12 - D.O.E.; Poder Exec., Seq. I, São Paulo, 107 (147), terça-feira, 5 ago. 1997

Homologando, com fundamento no artigo 9º e seus parágrafos, da Lei 10.403, de 6-7-71, a Deliberação CEE 9/97, aprovada em sessão plenária do Conselho Estadual de Educação, realizada em 30-7-97, que institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. (Proc.2103/0000/97).

Deliberação CEE 9/97

Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental

O Conselho Estadual de Educação, com fundamento no artigo 32 da Lei Federal 9.394, de 20-12-96, no artigo 2º da Lei Estadual 10.403, de 6-7-71, e na indicação CEE 8/97, delibera:

Artigo 1º - Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos.

§ 1º - O regime de que trata este artigo pode ser organizado em um ou mais ciclos.

§ 2º - No caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada.

§ 3º - O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo.

Artigo 2º - A idade referencial para matrícula inicial no ensino fundamental será a de sete anos.

§ 1º - O mesmo referencial será adaptado para matrícula nas etapas subsequentes à inicial.

§ 2º - A matrícula do aluno transferido ou oriundo de fora do sistema estadual de ensino será feita tendo como referência a idade, bem como a avaliação de competências, com fundamento nos conteúdos mínimos obrigatórios, nas diretrizes curriculares nacionais e na base nacional comum do currículo, realizada por professor designado pela direção da escola, a qual indicará a necessidade de eventuais estudos de aceleração ou de adaptação, mantida preferencialmente a matrícula no período adequado, em função da idade.

§ 3º - A avaliação de competências poderá indicar, ainda, a necessidade de educação especial, que deverá ser obrigatoriamente proporcionada pelas redes públicas de ensino fundamental.

Artigo 3º - O projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:

I - avaliação institucional interna e externa;

II - avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;

III - atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível;

IV - meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos;

V - indicadores de desempenho;

VI - controle da frequência dos alunos;

VII - contínua melhoria do ensino;

VIII - forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;

IX - dispositivos regimentais adequados;

X - articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar.

§ 1º - Os projetos educacionais da Secretaria de Educação e das instituições de ensino que contem com supervisão delegada serão apreciados pelo Conselho Estadual de Educação.

§ 2º - Os projetos educacionais dos estabelecimentos particulares de ensino serão apreciados pela respectiva Delegacia de Ensino.

§ 3º - Os estabelecimentos de ensino de municípios que tenham organizado seu sistema de ensino terão seu projeto educacional apreciado pelo respectivo Conselho de Educação, devendo os demais encaminhar seus projetos à apreciação da respectiva Delegacia de Ensino do Estado.

Artigo 4º - Com o fim de garantir a frequência mínima de 75% por parte de todos os alunos, as escolas de ensino fundamental devem, além daquelas a serem adotadas no âmbito do próprio estabelecimento de ensino, tomar as seguintes providências:

I - alertar e manter informados os pais quanto às suas responsabilidades no tocante à educação dos filhos, inclusive no que se refere à frequência dos mesmos;

II - tomar as providências cabíveis, no âmbito da escola, junto aos alunos faltosos e respectivos professores;

III - encaminhar a relação dos alunos que excederem o limite de 25% de faltas às respectivas Delegacias de Ensino, para que estas solicitem a devida colaboração do Ministério Público, dos Conselhos Tutelares e do CONDECA.

Artigo 5º - Cabe à supervisão de ensino do sistema orientar e acompanhar a elaboração e a execução da proposta educacional dos estabelecimentos de ensino, verificando periodicamente os casos especiais previstos nos parágrafos 2º e 3º do artigo 2º.

Artigo 6º - Esta Deliberação entra em vigor na data de sua homologação e publicação, revogadas as disposições em contrário.

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O Conselho Estadual de Educação aprova, por unanimidade, a presente Deliberação.

BIBLIOGRAFIA

A. Estudos específicos

- 1- AINLAY, S.C., BECKER, G. and COLEMAN, L. M. *The dilemma of difference - a multidisciplinary view of stigma*. New York: Plenum Press, 1986.
- 2- GLAT, R. & ADLEC, V.P.S. *A criança e suas deficiências*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- 3- GOFFMAN, E. *Stigma: Notes on the Management of spoiled identity* NJ: Prentice-Hall, 1963.
- 4- MASINI, E.F.S. *Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa*. São Paulo: Loyola/Unimarco, 1993.
- 5- ROMERA, J. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiências*. 2ª ed. Piracicaba: Unimep, 1994.
- 6- ROSENFELD, D. & STHEPHAN, W.G. Intergroup relations among children. In S.S. Brehm, S.M.Kassin & F.X. Gibbons (Eds.), *Developmental Social Psychology: Theory and research*, p.271-197. New York: Oxford University Press, 1981.
- 7- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M.H.S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, p. 258-95, 1981.
- 8- SCOZ, B. *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994.
- 9- BARRETO, E.S.S. Bons e maus alunos e suas famílias vistos pela professora do 1º Grau. *Cadernos de Pesquisa*, n. 37, p.84-9, 1981.

- 10- GOOD, T.L. Teacher expectations and student perceptions: a decade of research. *Educational Leadership*. v.38, n.5, p.415-22, 1981.
- 11- JANNUZZI, G. Políticas sociais públicas de educação especial. Blumenau: *Congresso Brasileiro de Neurolologia e Psiquiatria Infantil*, 1991,(mimeo).
- 12- _____. Atendimento especial para uma cidadania consciente. (In: *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. J.R. Ferreira, Unimep, 1994, p.5, prefácio).
- 13- OMOTE, S. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática* n.22/23, p.167-80, 1986/7.
- 14- _____. Efeitos de um rótulo verbal estigmatizante sobre a percepção de emoções. *Marco*, v.4, n.4, p.89/103, 1983.
- 15- YAEGASHI, S.F.R. Os problemas de aprendizagem nas séries iniciais . As pesquisas sobre o fracasso escolar: algumas considerações. 1992.(mimeo).
- 16- _____. Fracasso escolar: as contribuições da epistemologia genética. In: *XVII International School Psychology Colloquium*. Anais. Campinas: Associação Brasileira de Psicologia Escolar, 1994, p. 128.

B. Teorias de base e conceitos

- 17- BANDURA, A. *Social learning theory*. N.J: Prentice-Hall, 1977.
- 18- COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- 19-FERREIRO,E & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.



- 20- FERREIRO, E. & PALACIO, M. (org.). *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- 21- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.
- 22- _____. (org.) *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- 23- FOSNOT, Catherine T. *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.19-47.
- 24- Fundação Roberto Marinho & Ministério da Educação. Professor da Pré-Escola - Capacitação de Professores. Rio de Janeiro: FAE, 1991, v. II, p. 157.
- 25- GROSSI, Esther P. *Alfabetização em classes populares*. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. CENP. Retomando a proposta de alfabetização, 1986, p.5-16.
- 26- KATZ, J. *Stigma: a Social Psychological Analysis*. N.J.: Erlbaum, 1981.
- 27- MATUI, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.
- 28- MAZZOTTA, M. *Educação Escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1986.
- 29- NÉBIAS, C. A formação em serviço do professor alfabetizador. *Revista Psicopedagogia*, v.12, n.26. p.31-5, São Paulo, 1993.
- 30- _____. A prática do professor alfabetizador em questão. (mimeo).
- 31- PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986, p.13.
- 32- PATTO, M.H.S. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A.Queiroz, 1981, p.258/95.

C. Outras Obras

- 33- BISSOLI, J.; CUNHA, M.A.C.da; MORAES, M.L.L. Reflexão sobre uma atuação conjunta Saúde - Educação frente à saúde mental do escolar de 1º grau. São Paulo: *Cadase/Dae & Cenp/Se*, 1993.
- 34- CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.55, p.50-60, 1985
- 35- _____. *A ortografia na escola e na vida*. Projeto Ipe: isto se aprende no ciclo básico. São Paulo, CENP, p.97-108, 1986.
- 36- _____. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione, 6ª ed., 1993.
- 37- CARVALHO, Rosita E. Panorama Internacional da Integração - Enfoque Nacional. *Integração*, n.11, p.9/13, 1994.
- 38- CIASCA, S.M. RIBEIRO, M.V.L.M. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: uma questão de nomenclatura?. *Integração*, n.17, p.46/8, 1996.
- 39- ERICKSON, F. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. Occasional Paper n. 81, 1- 1441, 1985. East Lansing: Michigan State. Univ. Institute for Research on Teaching.
- 40- GATTI, B.A, BERNARDES, N.M.G., MELLO, G.N. Estudo sobre a função do Assistente Pedagógico. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.9, p.03-30, 1988.
- 41- LEWIS, M. & BROOKS, J. Self, other and fear: Infant's reaction to people In: M.Lewis & L. Rosenblum (eds.), *The origins of fear: The origins of behavior*. N.Y.: Wiley, v.2, p.195/227, 1974.



- 42- MELLO, G.N. *Magistério de 1 Grau - da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1987.
- 43- Secretaria da Educação Especial - MEC. *Linhas programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico*. Diretrizes, n.2 1994.
- 44- SERAFICA, F.C. (Ed.). *Social-Cognitive development in context* : Guilford, 1982.
- 45- SIGELMAN, C.K.; MILLER, T.E. & WHITWORTH, L.A. (in press). The early development of stigmatizing reactions to physical differences. *Journal of applied developmental psychology*.1985.
- 46- TAJFEL, H. Cognitive aspects of prejudice . *Journal of Social Issues*, n.25, p.79/97, 1969.
- 47- ZOLA, J.Z. Helping one another: a speculative history of the self-helps movement . *Archives of Physical Medicine and rehabilitation*, n.60, p.452/456, 1979.

D. VÍDEOS

- 1- Governo de São Paulo (Estado). Secretaria do Estado da Educação. *Por trás das letras*. São Paulo: FDE, 1992.
- 2- _____. *A escrita. A construção da escrita*. São Paulo: FDE, 1988.
- 3- Escola Galileu, Galilei. *Atividades de leitura e escrita*. São Paulo: Escola Galileu, Galilei, 1993.
- 4- Fundação Roberto Marinho & Ministério da Educação. Programa de TV "Menino, quem foi teu mestre? ". *Capacitação de professores de pré-escola*. Programas 13 a 16: Língua portuguesa e aritmética na pré-escola. 1991.

