

IRENE RODRIGUES DE ANDRADE

CICLO BÁSICO: DA PROPOSTA
TRANSFORMADORA DE ALFABETIZAÇÃO
À REALIDADE DE SUA PRÁTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMPINAS

1992

IRENE RODRIGUES DE ANDRADE

Este exemplar corresponde à
redação final da Dissertação
defendida por Irene Rodrigues de
Andrade e aprovada pela Comissão
Julgadora em Comprimis.

Data: 21/04/52

Assinatura: Imp. M. M. de A. de A.

CICLO BÁSICO: DA PROPOSTA
TRANSFORMADORA DE ALFABETIZAÇÃO
À REALIDADE DE SUA PRÁTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMPINAS

1992

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, na Area de Concentração **Psicologia Educacional**, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio A.^{Antonio} da Silva Leite., 1946

Comissão Julgadora

Amelia Domingues de Castro

~~Amelia Domingues de Castro~~

Imp. António de Alencar

Chorar
Perceber pelo cheiro
Conhecer pelo gosto
Tocar
Procurar pelo som
Encontrar com os olhos
Sorrir
Sentir o afago
Falar... Ver... Andar... Viver
Descobrir o mundo
Ler
Construir o mundo
Escrever
Refletir o mundo
Pensar... Agir
Fluir a leitura do mundo
Acontecer a leitura da palavra
Alfabetizar-se
Reconhecer a si mesmo
Construir o seu discurso
Revelar o vivido, o sentido
Estar no mundo
Ser mais que um fragmento
Ser HOMEM, ser HUMANO.

(Irene - nov/1991)

DEDICATÓRIAS

Este trabalho de pesquisa é algo muito mais amplo do que os dados contidos nas páginas dessa dissertação.

Os sentimentos vividos no decorrer de sua elaboração, foram de entusiasmo, confiança, perplexidade, desânimo, insatisfação, medo, desespero, impotência e solidão.

São desses sentimentos, tantas vezes contraditórios, que emergem as dedicatórias.

- * A memória de meu pai - ZEZINHO, suave lembrança que habita meus afetos e passeia por minha memória, mas que sempre será o espelho onde reflete a dignidade, o respeito, o afeto, a confiança, a persistência, a vontade, a determinação e a saudade.
- * Ao Sérgio Leite, meu orientador, que com sua compreensão, muitas vezes afagou meu espírito com delicadeza, procurando me conduzir ao final deste trabalho.
- * A todas as Angélicas e Rodrigos, que se encontram perdidos no interior das salas de aula das escolas de Franca, "vomitando" a incompetência da escola, através da "recusa em aprender", o meu mais profundo carinho.
- * A todas as crianças que não permitem ao mundo adulto "cegá-las" em sua trajetória acadêmica, a minha admiração.

AGRADECIMENTOS

- * Ao Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite pela paciência, compreensão e respeito na orientação quando esbarrávamos em minhas limitações.
- * À Beatriz de Almeida, minha auxiliar de pesquisa, que durante todo o tempo de preparação, coleta e análise quantitativa dos dados, esteve ao meu lado executando tarefas nem sempre agradáveis, mas essenciais para a realização deste trabalho.
- * À minha família, pelas muitas crises de mau humor, impaciência e bagunça de papel sobre a mesa do jantar, que tiveram que agüentar, durante os dois últimos anos.
- * Ao Alexandre Sampaio, um grande amigo, que lendo meus escritos criticava-os, levando-me a fazê-los melhor. E também, porque acreditou que eu seria capaz de realizar este trabalho, embora, muitas vezes, eu tenha duvidado disto.
- * Às amigas Vânia e Ana Maria, que muitas vezes tentaram ajudar-me, principalmente quando o desânimo ou o desespero batiam forte.
- * Às crianças que realizaram as atividades propostas, que inocentes acreditam que estão tendo uma escola de qualidade.

- * Aos professores do Ciclo Básico, que responderam às entrevistas e cederam uma tarde de seu trabalho, para podermos realizar as atividades com as crianças.
- * À Profa. Jane L. M. do Amaral, supervisora de língua portuguesa da D.E. de Franca, cuja ajuda foi inestimável.
- * Ao CNPq, cuja ajuda, através da concessão de bolsa de estudo para pesquisa, permitiu que eu me dedicasse a esta tarefa.
- * Às Equipes da CENP, que me receberam para entrevistas e que me enviaram todo o material disponível para o Ciclo Básico.
- * Aos diretores das quatro escolas, que abriram as portas das instituições para que coletássemos os dados junto aos docentes, alunos e secretaria.
- * Aos funcionários das secretarias das quatro escolas, que nos atenderam na verificação dos dados percentuais de aprovação - retenção e evasão.
- * À Profa. Regina Fernandes da D.E. de Franca, que tantas vezes abriu os arquivos da D.E. para nós.
- * À Profa. Haydil Marquias Teles, coordenadora do Núcleo de Ensino - UNESP, Campus de Franca, pela gentileza ao ceder os dados necessários.
- * À todos os professores e amigos que contribuíram com suas experiências e que se empenham na construção de uma escola pública de qualidade.

ANDRADE, I.R. Ciclo Básico: Da Proposta Transformadora de Alfabetização à Realidade de sua Prática. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1992., p.198.

RESUMO

O presente trabalho apresenta a avaliação do Ciclo Básico, em quatro escolas da rede estadual de ensino, na cidade de Franca - SP, através: a) do desempenho de 405 alunos no ensino da língua materna em 15 classes do C.B. em continuidade, b) da opinião de 15 professores alfabetizadores e, c) dos índices percentuais de aprovação - retenção - evasão, pré e pós C.B., no período de 1980 a 1988.

Portanto, neste estudo, coletaram-se três tipos de dados, através dos seguintes instrumentos:

a) elaboração e aplicação de um instrumento de avaliação de desempenho de aluno, considerando os conteúdos e objetivos propostos para o C.B. A elaboração de tal instrumento baseou-se nos tipos de atividades desenvolvidas pelos professores alfabetizadores nas classes do C.B. em continuidade;

b) entrevista com os professores alfabetizadores do C.B. em continuidade, envolvendo quatro itens: 1. Dados de Identificação, visando caracterizar os docentes; 2. Concepções dos Professores, visando identificar o referencial teórico; 3. Práticas Docentes, visando identificar e analisar os procedimentos utilizados em sala de aula; 4. Proposta do C.B., visando verificar o conhecimento dos professores sobre a nova diretriz da escola pública de São Paulo, proposta pelos órgãos centrais (S.E.E/CENP);

c) índices de aprovação - retenção - evasão, pré-pós C.B. de 1980 a 1988, visando comparar os percentuais e verificar se houve alteração nestes índices, o que foi assumido como um dos objetivos que justificam a criação e implantação do Projeto do Ciclo Básico, na rede pública do Estado de São Paulo.

Os resultados são apresentados e discutidos em termos da análise das categorias dos "erros" cometidos pelos alunos no instrumento de avaliação de desempenho, a análise das respostas dos docentes nas entrevistas e os dados percentuais de aprovação - retenção e evasão pré-pós C.B., nas escolas e no município de Franca - SP.

Tais dados indicam que, com relação ao desempenho dos alunos, estes dominaram os mecanismos do processo (relação letra - sílaba - palavra - frase) mas não indicam desempenho semelhante em atividades de compreensão (aspecto funcional da leitura e escrita).

Os dados das entrevistas com os professores revelam que a maioria é do sexo feminino, com mais de 36 anos de idade, com nível de escolaridade superior e atuam no magistério há mais de 11 anos. Além disso, apontam para uma não compreensão dos objetivos e implicações da proposta do C.B. e para práticas tradicionais, pois não se sentem qualificados para adotar a proposta metodológica sugerida.

Com relação aos dados percentuais de aprovação - retenção - evasão pré-pós C.B., estes indicam uma tendência favorável ao período pré C.B. (80-84), isto é, os índices de aprovação são maiores que no período pós C.B. (85-88), enquanto que os índices de retenção e evasão são menores que os índices no mesmo período.

SUMARIO

	PAGINA
CAPITULO I - INTRODUÇÃO	001
CAPITULO II - METODO	017
1. Procedimento de Escolha das Escolas	019
2. Caracterização das Escolas	021
3. Caracterização dos Professores	023
4. Caracterização dos Alunos	025
5. Descrição dos Instrumentos de Coleta de Dados	027
5.1. Instrumento de Avaliação do Desempenho dos Alunos	027
5.2. Roteiro de Entrevista com Professores do Ciclo Básico	030
6. Procedimentos de Aplicação dos Instrumentos	031
6.1. Instrumento de Avaliação de Desempenho dos Alunos	031
6.1.1. Fase Inicial: Preenchimento da "Ficha de Identificação"	033
6.1.2. Procedimento do item "Entendi- mento do Texto"	034
6.1.3. Procedimento do item "Leitura".	035
6.1.4. Procedimento do item "Ditado"..	035
6.1.5. Procedimento do item "Elabora- ção do Texto"	036
6.1.6. Procedimento do item "Formação de Frases"	036
6.2. Entrevista com Professores Alfabetiza- dores do C.B.	037
7. Procedimento de Obtenção das Porcentagens Relativas aos Indices de Retenção - Aprova- ção, Pré e Pós Ciclo Básico	038

CAPITULO III - RESULTADOS	040
1. Dados Relativos ao Instrumento de Avaliação de Desempenho dos Alunos	042
1.1. Dados Relativos ao item "Elaboração de Texto"	042
1.2. Dados Relativos ao item "Entendimento do Texto"	056
1.3. Dados Relativos ao item "Leitura"	059
1.4. Dados Relativos ao item "Formação de Frases"	062
1.5. Dados Relativos ao item "Ditado"	065
2. Dados relativos às Entrevistas com os Pro- fessores Alfabetizadores do C.B.	080
3. Dados relativos aos Índices de Retenção - Evasão - Aprovação, Pré e Pós Ciclo Básico.	095
 CAPITULO IV - DISCUSSAO	 111
1. Discussão dos dados relativos aos percen- tuais de Aprovação - Retenção - Evasão, Pré e Pós Ciclo Básico	112
2. Discussão dos dados relativos às Entrevis- tas dos Professores Alfabetizadores do C.B.	115
3. Discussão dos dados relativos à Avaliação de Desempenho dos Alunos	137
 CAPITULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	 153
 BIBLIOGRAFIA	 160
 ANEXOS	 175

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 01 - Porcentagens médias das categorias AZUL, AMARELO, VERMELHO e CINZA, por sub-itens, referentes ao desempenho dos alunos nas quinze classes das Es- colas A, B, C e D no item "Elaboração do Texto"..	051
--	-----

FIGURA 02 - Porcentagens médias das categorias AZUL, AMARELO, VERMELHO e CINZA, por sub-itens, referentes ao desempenho dos alunos da Escola A, no item "Elaboração do Texto"	052
FIGURA 03 - Porcentagens médias das categorias AZUL, AMARELO, VERMELHO e CINZA, por sub-itens, referentes ao desempenho dos alunos da Escola B, no item "Elaboração do Texto"	053
FIGURA 04 - Porcentagens médias das categorias AZUL, AMARELO, VERMELHO e CINZA, por sub-itens, referentes ao desempenho dos alunos da Escola C, no item "Elaboração do Texto"	054
FIGURA 05 - Porcentagens médias das categorias AZUL, AMARELO, VERMELHO e CINZA, por sub-itens, referentes ao desempenho dos alunos da Escola D, no item "Elaboração do Texto"	055
FIGURA 06 - Porcentagens médias das categorias AZUL, AMARELO, e VERMELHO, referentes ao desempenho dos alunos no item "Entendimento de Texto", geral e por escola	058
FIGURA 07 - Porcentagens médias das categorias AZUL, AMARELO, e VERMELHO, referentes ao desempenho dos alunos no item "Leitura", geral e por escola	061
FIGURA 08 - Porcentagens médias das categorias AZUL, AMARELO, e VERMELHO, referentes ao desempenho dos alunos no item "Formação de Frases", geral e por escola.	064
FIGURA 09 - Porcentagens médias gerais do desempenho dos alunos das quatro escolas, nas categorias AZUL, AMARELO e VERMELHO, de cada "Família Silábica" do item "Ditado"	069

FIGURA 10 - Porcentagens médias gerais do desempenho dos alunos das quatro escolas, nas categorias AZUL, AMARELO e VERMELHO, de cada caso de "Dígrafos" do item "Ditado"	070
FIGURA 11 - Porcentagens médias gerais do desempenho dos alunos das quatro escolas, nas categorias AZUL, AMARELO e VERMELHO, de cada caso de "Pós-Vocálico" do item "Ditado"	071
FIGURA 12 - Porcentagens médias gerais do desempenho dos alunos das quatro escolas, nas categorias AZUL, AMARELO e VERMELHO, de cada caso das "Outras Dificuldades" e cada caso do "Grupo Consonantal" do item "Ditado"	072

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 01 - Distribuição das escolas públicas estaduais, em 1988, com e sem J.U., pelas nove regiões geográficas do município de Franca-SP e as porcentagens de alunos atendidos em cada uma delas	020
TABELA 02 - Caracterização das escolas sorteadas quanto à localização, aspectos físicos, recursos didático-pedagógicos, recursos humanos e auxiliares	022
TABELA 03 - Caracterização do corpo docente (15 professores): número e respectivas porcentagens quanto a sexo, estado civil, escolaridade, idade, tempo de atuação no magistério e tempo de experiência com classe de alfabetização	024
TABELA 04 - Porcentagens de pais e mães, nas diversas categorias de profissões, utilizadas no presente estudo	026

TABELA 05 - Porcentagens de crianças (N=405) quanto a sexo e faixa etária	026
TABELA 06 - Número de "erros" observados em cada categoria do item "Ditado", por escola e no geral. Porcentagem de cada categoria em relação ao número total de "erros"	079
TABELA 07 - Número de professores que responderam cada categoria do tema "Concepções do Professor", por escola e no geral. Porcentagem de cada categoria por item, em relação ao número total de professores	083
TABELA 08 - Número de professores que responderam cada categoria do tema "Práticas Docente", por escola e no geral. Porcentagem de cada categoria, por item, em relação ao número total de professores	086
TABELA 09 - Número de professores que responderam cada categoria do tema "Propostas Relacionadas ao C.B.", por escola e no geral. Porcentagem de cada categoria, por item, em relação ao número total de professores	093
TABELA 10 - Porcentagens de Aprovação - Retenção - Evasão, nas 1as. e 2as. séries, no período de 1983 a 1988, na Escola A	098
TABELA 11 - Porcentagens de Aprovação - Retenção - Evasão, nas 1as. e 2as. séries, no período de 1980 a 1988, na Escola B	100
TABELA 12 - Porcentagens de Aprovação - Retenção - Evasão, nas 1as. e 2as. séries, no período de 1980 a 1988, na Escola C	103

TABELA 13 - Porcentagens de Aprovação - Retenção - Evasão, nas 1as. e 2as. séries, no período de 1980 a 1988, na Escola D 104

TABELA 14 - Porcentagens de Aprovação - Retenção - Evasão, nas 1as. e 2as. séries, no período de 1980 a 1988, nas quatro escolas da pesquisa 107

TABELA 15 - Porcentagens médias de Aprovação - Retenção - Evasão, nas 1as. e 2as. séries, no período de 1983 a 1988, no município de Franca - SP 110

CAPITULO I

INTRODUÇÃO

"Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos". (KARL MARX - O 18 BRUMARIO DE LUIS BONAPARTE).

"Afirmar o direito da pessoa humana à educação é pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada do que assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual. É, antes de mais nada, por conseguinte, assumir a obrigação - levando em conta a constituição e as aptidões que distinguem cada indivíduo - de nada destruir das possibilidades que ele encerra e que cabe à sociedade ser a primeira a beneficiar, ao invés de deixar que se desperdicem importantes frações e se sufoquem outras". (PIAGET, 1973, p. 40)

Em 1949, a Organização das Nações Unidas (ONU), reconheceu mundialmente o direito à Educação, o qual está expresso no Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Porém, verifica-se que grande parte da população mundial não usufrui deste direito (em 1985, estimou-se a existência de 890 milhões de analfabetos na população com 15 anos e mais, representando um em cada quatro adultos).⁽¹⁾

A situação da Educação no Brasil não se mostra diferente. Pelo contrário, os índices apontam que larga faixa de brasileiros (adultos e crianças) são analfabetos ou estão fora da escola. O PNAD de 1987 apontou a existência de quase vinte milhões de analfabetos acima de quinze anos e quase sete milhões de crianças na faixa etária de sete a catorze anos fora da

(1) UNESCO - 1990: International Literacy Year.

escola. No Estado de São Paulo, no início da década de 80, o índice de reprovação foi de aproximadamente 50% na 1ª série do 1º grau. (Leite, 1985).

No município de Franca, Estado de São Paulo, segundo dados oficiais, do total de 8.786 alunos matriculados no Ciclo Básico em continuidade no ano de 1986, 41,18% estavam incluídos nas categorias de evadidos e retidos⁽²⁾, enquanto que dados relativos a 1983 (ano anterior à implantação do C.B.) indicam que de 6.521 alunos matriculados na 2ª série do 1º grau, apenas 24,23% ficaram retidos ou se evadiram.⁽³⁾

Os dados brutos e percentuais relacionados àquele município, revelaram uma não coincidência entre os números publicados pelos órgãos centrais e os constantes nos documentos das unidades de ensino (U.E.).

Outro fato a ser considerado, diz respeito aos dados anteriores a 1983. Os Órgãos Centrais (Delegacia de Ensino - DE / Divisão Regional de Ensino - DRE / Centro de Informação Educacional - CIE) não possuem tais dados. As justificativas foram relativas ao incêndio ocorrido na DRE de Ribeirão Preto, no qual parte dos documentos da região se perdeu; os dados publicados pelo CIE eram aglutinados por região até 1983 e na DE não foi possível localizá-los.

Fatos como estes possibilitam refletir sobre a Educação e, conseqüentemente, pensar sobre o Sistema Escolar Brasileiro. Observa-se que apesar da existência de toda uma legislação para o ensino, que pretende considerar os educandos com suas características, além de uma estrutura formada pelos órgãos encarregados de prover (gerir) a Educação (comum e especial), o sistema educacional tem se mostrado muito ineficiente na consecução de seus objetivos.

O fato de não se dispor de dados coincidentes entre as fontes revela uma política cheia de contradições, além de ser um dos aspectos que comprometem a avaliação adequada do processo educacional. Tal avaliação seria essencial para a elaboração de projetos de intervenção específicos para cada comunidade.

(2) SEE/ATPCE/CIE. Percentuais de Evasão, Retenção e Aprovação dos alunos do C.B. segundo as DE/Rede Estadual, 1985-86.

(3) GOV. DEMOC. DE SÃO PAULO/SEE/CIE. Anuário Estatístico de Educação do Estado de São Paulo, 1984, p. 267.

Retomando a questão central, na década de 90 a problemática da alfabetização se apresenta como uma das questões sociais mais importantes e discutidas em Educação no Brasil, pelas implicações sócio-político-econômicas que acarreta.

Porque a escola brasileira não realiza com eficiência um de seus papéis básicos, que é alfabetizar?

Tal questão é levantada a cada dia no universo escolar, quer seja no cotidiano da escola básica ou nos centros universitários de pesquisa em Educação. É através da repetência (retenção) e evasão, que a escola brasileira continua excluindo grande contingente de sua clientela e mantém seu alto índice de seletividade.

O Estado de São Paulo, segundo dados do recenseamento de 1980, contém 1/5 da população do Brasil. Isto o transforma no Estado de maior população da Federação. Esta concentração populacional acarreta problemas em áreas múltiplas e uma delas é a Educação.(4)

A crescente demanda escolar impõe ao Estado, a cada ano, a expansão da oferta da rede pública de ensino. Essa expansão implicava, em 1988, na manutenção de 18 Divisões Regionais de Ensino, 141 Delegacias de Ensino que coordenavam e supervisionavam cerca de 6.000 escolas estaduais de 1º grau, atendendo acerca de 150.000 alunos só no Ciclo Básico, com cerca de 48.000 professores de Nível I.(5)

Os órgãos da SE/SP, argumentam que "**assegurar ao indivíduo o direito à escolaridade é antes de tudo uma proposta política que dá substância a um direito social**" (p.11)(6). Assim, tendo como parâmetro a ideologia de Democratização do Ensino de 1º grau, os últimos governos estaduais expandiram a rede pública em termos de vagas; no entanto, essa expansão não implicou em uma escola de qualidade, o que leva ao questionamento acerca dessa política que enfatizou a abertura de vagas como um dos alicerces desta Democratização da Escola Pública.

Pelos dados de pesquisa da SEE de São Paulo, "**pouco mais de 1/3 dos alunos que ingressam na 1ª série chega à série**

(4) Governo do Estado de São Paulo/SEE/CENP. Ciclo Básico e a Reorganização do Ensino de 1º Grau (Sistemática de Avaliação). São Paulo, jan/86, p. 11.

(5) Dados fornecidos pela Equipe do Ciclo Básico, em entrevista a autora, em set/88.

(6) Governo do Estado de São Paulo/SEE/CENP, op. cit.

final do 1º grau após 8 anos" (p.11)⁽⁷⁾. Isto se dá, entre outros fatores, pelo fato de que, apesar da Legislação Constitucional garantir a escolaridade mínima (1º grau), ela não garante, "de fato, a escolarização, pelas possibilidades de permanência e efetiva aprendizagem escolar" (p.11)⁽⁸⁾.

A expansão da escola deve ser seguida de sua reformulação (organização, critérios de avaliação, revisão de conteúdos, supervisão docente, práticas alternativas, etc.) para que se realize uma aprendizagem efetiva. Assim, é necessário rever a concepção de ensino da escola pública, buscando alternativas que propiciem a todos o acesso ao conhecimento que nela é veiculado.

Os mesmos órgãos da SEE/SP, afirmam que: "Os índices de reprovação nas primeiras séries, apresentados pelas escolas estaduais paulistas, mostram que quase metade dos alunos que entram na escola encontram séria barreira logo no início da escolarização. Entre os fatores apontados como responsáveis por esses índices de reprovação, que vão deixando muitos à margem da escola, está o modo de atuar da própria escola" (p. 11)⁽⁹⁾.

Este fator é conseqüência da abertura da escola pública às classes populares, sem se organizar para abrigar uma clientela diferenciada da que, até os anos 60, constituía sua população. Em vista disto, outros fatores foram se somando a este, os quais, nas últimas três décadas, acabaram agravando a situação da escola pública, que historicamente já era deficiente.

Autores como Almeida, Patto, Gatti e Costa (1979), Mello (1979), Garcia (1986), Falsarella (1986), Goulart (1986), Carraher (1986), Kramer (1986), Grossi (1987) e Leite (1988), entre outros, pesquisaram sobre os inúmeros fatores que levaram a escola pública a ser questionada quanto à sua eficiência.

A preocupação com os altos índices de fracasso escolar no início da escolarização, levou o governo do Estado de São Paulo, por meio de uma medida político-administrativa, a propor a reorganização gradativa da escola pública de 1º grau no Estado, através do "Projeto de Implantação do Ciclo Básico", em

(7) Governo do Estado de São Paulo/SEE/CEMP, op. cit.

(8) *ibidem*.

(9) *ibidem*.

1984 (p. 12)⁽¹⁰⁾.

Segundo o disposto na Lei, o Ciclo Básico abrange o que corresponde às 1ª e 2ª séries do 1º grau, com duração mínima de 2 anos, a fim de que o aluno tenha tempo para aquisição da leitura e escrita, de expressar-se oralmente e de outras formas e de ampliar sua visão de mundo.

Os principais documentos oficiais relacionados com a implantação do C.B., na rede de ensino público do Estado de São Paulo, apontam em direção a uma **Reorganização estrutural** da escola, tanto a nível administrativo quanto de práticas, e das relações intra e extra unidade (órgãos centrais - administração da U.E. - docentes - alunos - pais, comunidade). Para tanto, elaboraram-se:

- a) O **Parecer CEE nº 1913/83**, que justifica as intenções da proposta;
- b) O **Decreto nº 21.833 de 28/12/83**, que institui o C.B. no ensino de 1º grau nas escolas estaduais de São Paulo, o qual especifica suas finalidades, ou seja, assegurar ao aluno maior tempo para se alfabetizar respeitando suas características e ritmos; favorecer o desenvolvimento cognitivo e de expressão do aluno; maior flexibilidade para a escola organizar o currículo e atribuição de carga suplementar de trabalho para o professor;

O ANEXO I, apresenta o Decreto nº 21.833 de 28/12/83.

- c) A **Resolução SE nº 13 de 17/01/1984**, que fixa normas atinentes ao C.B., com relação às finalidades, à duração, à organização didática, à organização administrativa, à implantação e às disposições transitórias.

Com relação ao **Cap. IV - Da Organização Didática, Seção I - Da Proposta Pedagógica**, o art. 4 dispõe que a proposta pedagógica será elaborada pela U.E., tendo por base as normas e preceitos estabelecidos pelo regulamento do C.B..

Na **Seção III - Da Avaliação**, o art. 15 dispõe que a avaliação abrange o desempenho do aluno, a atuação do professor e o funcionamento da escola. A avaliação visa a

(10) Governo do Estado de São Paulo/SEE/CENP, op. cit.

"orientar a determinação de métodos e estratégias de ensino", o remanejamento e a formação de grupo de apoio suplementar e adequar o processo ao ritmo e características sócio culturais dos alunos.

O **Cap. V - Da Organização Administrativa, seção II - Do Corpo Docente**, dispõe sobre os aspectos a serem considerados em relação ao professor que irá assumir o C.B.. O **Art. 21** estabelece o interesse no intercâmbio entre os cursos de formação e as atividades do C.B.; o **Art. 22** dispõe sobre os incentivos a serem concedidos pelos órgãos públicos para quem assumir o C.B..

O **Cap. VI - Da Implantação do Ciclo Básico** - atribui responsabilidades às DE e DRE acerca da gradatividade da implantação do C.B., e o **Art. 29** dispõe sobre a capacitação dos docentes, de responsabilidade dos órgãos públicos centrais.

É importante enfatizar que o **Art. 27** dispõe que, para a implantação do projeto de alfabetização do Ciclo Básico, levar-se-ão em conta as experiências de alfabetização realizadas por pesquisadores e educadores, além das condições físicas, humanas e sociais da região e das unidades de ensino.

d) O **Parecer CEE nº 1582/84 - CEPCG de 10/10/84** e a **Resolução SE nº 241/85**, que dispõem sobre a proposta e sistemática de avaliação no C.B., confirmando o disposto na **Resolução SE 13/84**.

A proposta de reorganização da escola pública deixa claro que, para a melhoria da qualidade de ensino, é necessário que a escola, comunidade, órgãos centrais, regionais e sub-regionais, assumam, cada um, sua responsabilidade neste processo. Além disto, esta proposta de reorganização deveria ser assumida pelos agentes educacionais (professores, diretores, supervisores, coordenadores, alunos, pais,...) como uma "diretriz pedagógica" e não como uma receita metodológica ou um pacote de medidas prescritivas. Essa "diretriz pedagógica" possibilitaria à escola condições para rever sua atuação, através da experiência acumulada de pesquisadores e professores alfabetizadores.

Na prática, inúmeras propostas e experiências alternativas de alfabetização, que se preocuparam com o método, a supervisão das práticas docentes, a avaliação do desempenho do aluno, do professor e do programa, desenvolvidas através de projetos de pesquisa, continuam, em sua maioria, em prateleiras das bibliotecas ou nas unidades que se dispuseram a efetivar o trabalho. Tais propostas são vistas como experiências regionais isoladas, ou ficam a nível de intenções legislativas, sendo pouco consideradas efetivamente pelos órgãos oficiais em suas políticas educacionais. Além disso, são pouco conhecidas devido à falta de divulgação das mesmas junto aos professores e alfabetizadores que atuam nas diversas regiões do Estado e do país.

A partir de 1988 foi criado pelo Gov. do Estado de São Paulo o CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, visando formar professores do nível I.

Este projeto foi iniciado com 18 unidades em 1988 e, em 1989, foi ampliado para 44 unidades no Estado. Pretende ser uma "Escola Modelo" para o magistério. Tem como objetivos básicos formar professores qualificados, para atuar nas séries iniciais do 1º grau, além de visar à formação do cidadão e do educador.

Os alunos do CEFAM são selecionados através de prova de conhecimento, ganham um salário mínimo para estudar não podendo ser reprovados.

No entanto, o Estado de São Paulo corre o risco de investir nos alunos e não os ter, posteriormente, atuando na rede de ensino pública, pois não existe nenhum vínculo ou compromisso desses alunos com o Estado ou vice-versa.

Em Franca, o CEFAM iniciou-se em 1989, com a formação de três classes, com 30 alunos cada uma.

Pesquisadores como Kramer (1986), Guzzo (1987), Leite (1988) e Cagliari (1989), afirmam que qualquer proposta de intervenção com relação à alfabetização, tem que visar a capacitação do professor e, principalmente, prever um acompanhamento em sua prática cotidiana. Assim, uma das facetas

do problema seria a formação do alfabetizador, ou seja, sua qualificação profissional.

Neste sentido, para que o professor assuma conscientemente uma prática pedagógica, faz-se necessário o conhecimento teórico do objeto de aprendizagem e da concepção de relação indivíduo-objeto do conhecimento. Sem isto, o professor não desenvolve uma prática de forma consciente e crítica.

Segundo Soares (1985), a alfabetização, sendo um processo multifacetado, projeta-se em muitas direções e depende da contribuição de vários campos do conhecimento. Para a mesma autora, o conceito de alfabetização tornou-se extremamente amplo. Afirma que é necessário "**diferenciar um processo de adquisição da língua (...) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita)**" (p.20); este último é um processo permanente que não se confina na aprendizagem da leitura e escrita.

Neste contexto, a alfabetização deve ser entendida como um processo que considera as **habilidades mecânicas** (codificar/decodificar a língua ou representação de fonemas em grafemas e vice-versa), a **compreensão/expressão** de significados e os **determinantes sociais** (características culturais, econômicas, políticas e tecnológicas).

Além disso, segundo a autora, devem-se considerar como facetas, as perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e a lingüística, as quais dão um caráter interdisciplinar para o processo de alfabetização.

É importante que se tenha um suporte teórico na ação pedagógica, porém não se devem descartar as contribuições das pesquisas que as várias vertentes teóricas vêm acumulando nas últimas décadas (Leite, 1988).

Segundo o mesmo autor, as contribuições dos pesquisadores ao longo da história, devem ser analisadas e avaliadas, para servirem como elementos na elaboração e avaliação de propostas pedagógicas, que devem ser desenvolvidas pelos professores na própria unidade de ensino, pela contínua relação entre ação e reflexão. Entende-se que a reflexão deva ser, principalmente, sobre a prática cotidiana da sala-de-aula, devendo ocorrer não apenas individualmente, mas principalmente

com todos os membros da unidade escolar que estiverem envolvidos com a alfabetização, para que se possa avaliar e alterar a ação pedagógica na sala-de-aula. Para que esse processo se efetive, é necessário que se repense uma nova estrutura e organização dos educadores na escola, possibilitando condições concretas para que a reflexão conjunta ocorra simultaneamente à prática pedagógica.

Neste sentido, mostra-se fundamental a existência de um **Projeto de Ensino** na escola. Para tanto, faz-se necessário que o corpo docente mobilize-se em torno da construção de propostas comuns, evitando que as práticas cristalizem-se em torno de formas de atuação estereotipadas. É fundamental que o professor tenha, no desenrolar do processo, parâmetros que o possibilitem avaliar seu trabalho e a rever os princípios delineados anteriormente.

Tais aspectos viabilizariam o **Projeto Escolar**, tornando-o adequado à realidade na qual está sendo desenvolvido. A ação educativa passaria, então, a ser assumida coletivamente pela comunidade escolar.

Cagliari (1989), aponta a "**incompetência técnica**" como uma das causas do fracasso da escola. Segundo este autor, a escola não ensina adequadamente porque quem o faz desconhece os aspectos básicos da fala, escrita e leitura. A alfabetização, sendo um processo de múltiplos fatores, implica que o professor deve conhecê-los, para que tenha condições de "**encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem sofrimentos habituais**" (p. 89). Assim, esse professor terá maior liberdade e competência para desenvolver métodos e técnicas mais adequadas à sua clientela.

Pode-se dizer que os professores, de forma geral, trabalham enfatizando mais as relações mecânicas do processo de aquisição da leitura e escrita, em detrimento de uma abordagem mais funcional. No entanto, os objetivos do C.B., implicam numa concepção de leitura e escrita que ultrapassa a concepção unicamente mecânica.

Uma das questões mais controvertidas quando se discute o projeto do C.B., relaciona-se com a dicotomia entre as

concepções de ensino do **Modelo Tradicional** em oposição ao **Modelo Construtivista**.

No primeiro caso, tem-se que a alfabetização é vista como uma atividade mecânica, individualizada e desvinculada de outros conhecimentos, visando, portanto, um **PRODUTO**, isto é, o desempenho do aluno em termos de respostas **certas** ou **erradas**. Além disso, ao professor cabe a responsabilidade do ensino e do conhecimento no espaço da sala de aula, pois o aluno é mero receptor de um conhecimento que vem de fora para dentro. No segundo caso, a alfabetização ganha um caráter cognitivo, pessoal, compartilhado (saber trocado e discutido), com ênfase no significado; portanto refere-se a um **PROCESSO**, o qual se inicia antes do ingresso na escola e não necessariamente nela termina. Ao professor cabe o papel de mediador entre a escrita e as transformações do aluno, pois este é o "**sujeito construtor do conhecimento**".

Partindo da premissa que qualquer indivíduo aprende a ler e a escrever se lhe forem dados tempo e condições para que isto se efetive, o projeto do Ciclo Básico propõe que, no processo de alfabetizar, a escola considere o ritmo de aprendizagem e as características sócio-culturais de sua população.

O Ciclo Básico tem como objetivo, que o aluno, ao final de 2 anos, seja capaz de ler e escrever frases e pequenos textos⁽¹¹⁾. Neste sentido, visa-se um **produto**. Entretanto, contrastando com tal objetivo, observa-se que ainda inexitem propostas de avaliação do Ciclo Básico, por parte dos órgãos da SE, que tomem como referência o desempenho dos alunos no final deste período. A autora, em contato com os especialistas da CENP em 1988, observou que a preocupação deles, relacionava-se com o processo de aquisição da língua materna, tomando-se como referência teórica os trabalhos de E. Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita.

A avaliação do C.B. passou, assim, a ser realizada em função dos professores estarem ou não utilizando a proposta metodológica sugerida, priorizando-se, portanto, o **processo** em detrimento do **produto**.

(11) SP/SEE/CENP. Reorganização do Ensino de 1o Grau: Ciclo Básico, jan/86, p. 31.

Atualmente, não se tem dúvidas quanto à relevância do **PROCESSO**, porém acredita-se que sempre existirá um **PRODUTO**. Processo e produto são elementos indissociáveis na Educação. Ambos devem ser considerados na avaliação de um determinado trabalho.

Deve-se ressaltar que todo processo de avaliação implica na comparação entre um dado de realidade que se obteve e um determinado parâmetro ideal que se usa para comparação. Contrasta-se o que se obteve com o que se espera.

Por outro lado, atualmente entre os educadores é crescente a concepção de que a avaliação só tem sentido se seus resultados forem utilizados para **planejar** ou **replanejar** o ensino e não para serem usados como instrumento contra o aluno, através, por exemplo, da reprovação.

Para a Equipe de Língua Portuguesa da CENP, "**alfabetizar-se é aprender a língua escrita**". Esta aprendizagem é resultante da ação do indivíduo sobre o objeto de conhecimento - a escrita. No processo de alfabetização, aprende-se a escrever, mas só com o tempo é que se tem domínio da ortografia. A produção escrita será compreendida como qualquer situação em que o indivíduo exprime suas idéias através da escrita⁽¹²⁾.

A concepção de "**erro**", tal qual é concebida pela proposta do C.B., altera a postura do professor em relação ao sujeito do conhecimento. O "**erro**" passa a refletir o processo cognitivo da criança, ou seja, a maneira como está entendendo um determinado objeto de conhecimento. Tais "**erros**" devem servir de parâmetro para o professor optar pela estratégia pedagógica mais adequada para aquele momento de aprendizagem.

Compreender tais aspectos é relevante para a análise da proposta oficial de reorganização do ensino de 1º grau e da diretriz metodológica proposta pela CENP, na implantação do Ciclo Básico.

No presente estudo, adotar-se-á a conceituação de Leite (1988), segundo o qual "**um indivíduo alfabetizado é aquele que é capaz de utilizar a leitura e a escrita de forma funcional em sua vida, isto é, é capaz de ler e compor textos com compreensão, para atender suas necessidades de vida**" (p. 141).

(12) *ibidem*, p. 51.

Está implícito nesta conceituação, que o processo de alfabetização envolve aspectos simbólicos do mesmo modo que exige aquisição dos mecanismos básicos do código; o autor tenta superar uma suposta dicotomia teórica, pois entende que estes aspectos não se excluem, sendo ambas facetas do mesmo objeto de estudo.

Assim, para autores como Soares (1985), Kramer (1987) e Leite (1988), a alfabetização requer tanto a aquisição dos mecanismos básicos da leitura e escrita quanto o desenvolvimento do processo de representação da escrita, por meio da expressão de idéias e seus significados.

Apesar da conceituação de alfabetização da CENP não enfatizar os mecanismos básicos para leitura e escrita, estes estão implícitos nas considerações feitas sobre a escrita. Portanto, parece que as divergências encontram-se nas diferenças da ênfase teórica, já que na formulação da proposta tais aspectos não se excluem.

A proposta metodológica da CENP para o Ciclo Básico enfatiza, primordialmente, dois aspectos:

1) a linguagem,

2) a concepção da língua escrita, baseada na proposta de E. Ferreiro.

A linguagem é entendida como uma atividade humana, histórica e social; portanto, é "trabalho construtivo, um processo coletivo do qual resulta, fruto de uma longa história, o sistema lingüístico e comunicativo utilizado em uma comunidade"⁽¹³⁾. Por outro lado, para a concepção da língua escrita, considera-se a "compreensão de um sistema de representação em que a grafia das palavras e seu significado estão associados"; portanto, a aprendizagem da escrita ocorre através da "apropriação de um novo objeto de conhecimento, com os elementos que compõem nosso sistema de escrita, incluindo as regras que o produzem"; tal aprendizagem é, portanto, conceitual.

A escrita passa a ser entendida como uma produção individual, contrapondo-se a uma visão tradicional, que privilegia o significante (grafia) dissociado do significado e ressalta a técnica e a mecanização como eixos principais do processo.⁽¹⁴⁾

(13) SP/SEE/CENP. Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1o Grau, CENP/302, 1987, p. 04.

(14) SE/SEE/CENP. Reorganização do Ensino de 1o grau: Ciclo Básico, jan/86, p. 13 e 52.

O Ciclo Básico constitui, sem dúvida, uma proposta de intervenção no processo que envolve a alfabetização escolar. Entretanto, após sete anos de sua implantação, inexistem dados sistematizados sobre sua efetivação, enquanto proposta transformadora da realidade e que possibilitem rever sua prática.

Muitas reformulações foram feitas em seus princípios. Muitos aspectos foram retirados e muitos outros acrescentados. Criou-se, em 1988, a Jornada Única (J.U.) que efetivou a ampliação do tempo de permanência da criança na escola e procurou favorecer o professor quanto à sua jornada de trabalho.

Porém, a avaliação da implantação e desenvolvimento da proposta educacional do Ciclo Básico, que permeia toda a legislação e a proposta curricular, não se efetivou até o momento, através dos órgãos centrais. No entanto, o C.B. vem despertando interesse, enquanto objeto de pesquisa, nos centros universitários de Educação do Estado de São Paulo.

Em 1985, a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional - A.T.P.C.E. através da Equipe Técnica de Análise de Ensino e a Fundação Carlos Chagas através do Departamento de Pesquisas Educacionais, sob a coordenação de Yara Lúcio Espósito, realizou uma pesquisa sobre "A Implantação do "Ciclo Básico" - Avaliação do Primeiro Ano". A amostra foi de 208 unidades de ensino de todo o Estado de São Paulo, sendo 57 da Grande São Paulo e 151 do interior do Estado. As entrevistas foram respondidas pelos agentes educativos (diretores, coordenadores e professores do C.B. e outras séries) mas, conduzidas pelos supervisores.

Os dados obtidos indicam que "quanto maior o índice de reprovação das escolas maior é a concentração de alunos provenientes das famílias mais pobres" (p. 5). Com relação ao ambiente físico e o módulo funcional, registrou-se um quadro pouco animador. Existia a necessidade de serviços urgentes de manutenção ou ampliação e adequação do equipamento escolar, além do número insuficiente de funcionários. Portanto, as U.E. estavam funcionando, em sua maioria, em condições adversas.

A opinião dos diferentes agentes educativos em 1985, reflete as dicotomias existentes, ainda hoje, com relação ao Projeto do C.B.. Os dados das entrevistas apontam dificuldades em compreender o projeto (a nível estrutural), descrença quanto à real mudança nos rumos da educação, resistência pela forma de implantação (impositiva), formas de divulgação insuficientes, projeto inviabilizado pela estrutura física e humanas das U.E., entre outros. Colocaram como pontos positivos o respeito ao aluno (a seu ritmo, começar do ponto em que parou no programa...) e a filosofia subjacente à fundamentação da Proposta do C.B..

Tal avaliação concluiu através da interpretação, pelos técnicos da A.T.P.C.E. e Fundação Carlos Chagas, da fala dos agentes educativos, afirmando a **esperança e o desejo de que o C.B. pudesse realmente significar a transformação da escola em busca de um ensino mais democrático** (p. 56).

Recentemente, os Núcleos de Ensino da UNESP, Campus de Araraquara, Bauru, Marília e Franca, vêm tentando avaliar o C.B.. Os dados até agora obtidos referem-se aos aspectos estruturais (técnicas/método, J.U., material, interação professor I e professor III, entre outras) e foram conseguidos através dos professores do C.B., que responderam a questionários e/ou entrevistas. Os estudos pretendem diagnosticar as dificuldades encontradas pelos professores. Além desses dados, também estão sendo avaliados os índices de aprovação - retenção - evasão.

Em decorrência do que foi exposto até o momento e pelo levantamento bibliográfico, verificou-se a escassez de dados sistematizados, que permitam avaliar o Ciclo Básico enquanto proposta transformadora de alfabetização. Especificamente, inexistem avaliações acerca do desempenho das crianças em leitura e escrita, a partir de sua implantação em 1984, no Estado de São Paulo.

Neste sentido, a presente pesquisa foi delineada com os seguintes objetivos:

Avaliar o Ciclo Básico na cidade de Franca - SP, através:

- a). da avaliação do desempenho de crianças em leitura e escrita, no final do Ciclo Básico;
- b). da análise de opinião de professores alfabetizadores;
- c). da comparação dos índices (porcentagens) de aprovação, retenção e evasão, pré e pós Ciclo Básico.

CAPITULO II

MÉTODO

"...As diferentes perspectivas pelas quais se observa um fato, ou acontecimento, dão origem a uma multidão de diferentes objetos de conhecimento, cada qual com suas características e propriedades".

(E.P. Orlandi lendo Paul Veyne)

Para facilitar a compreensão do leitor, o presente capítulo foi subdividido nos seguintes itens:

1. Procedimento de Escolha das Escolas;
2. Caracterização das Escolas;
3. Caracterização dos Professores;
4. Caracterização dos Alunos;
5. Descrição dos Instrumentos de Coleta de Dados.
 - 5.1. Instrumento de Avaliação do Desempenho dos Alunos;
 - 5.2. Roteiro de Entrevista com Professores do Ciclo Básico.
6. Procedimentos de Aplicação dos Instrumentos.
 - 6.1. Instrumento de Avaliação de Desempenho dos Alunos.
 - 6.1.1. Fase Inicial: Preenchimento da "Ficha de Identificação".
 - 6.1.2. Procedimento do item "Entendimento do Texto".
 - 6.1.3. Procedimento do item "Leitura".
 - 6.1.4. Procedimento do item "Ditado".
 - 6.1.5. Procedimento do item "Elaboração de Texto".
 - 6.1.6. Procedimento do item "Formação de Frases".
 - 6.2. Entrevista com Professores Alfabetizadores do C.B..
7. Procedimento de Obtenção das Porcentagens Relativas aos Índices de Retenção - Evasão - Aprovação, Pré e Pós Ciclo Básico.

1. PROCEDIMENTO DE ESCOLHA DAS ESCOLAS

Escolheu-se, através de sorteio, uma amostra de quatro escolas da Rede Pública Estadual da cidade de Franca-SP, que possuíam Ciclo Básico com Jornada Única⁽¹⁾. Tal sorteio, deu-se a partir de uma lista fornecida pela Delegacia de Ensino de Franca. No ano de 1988 existiam na região cerca de 47 escolas públicas estaduais. Destas, 39 situavam-se no perímetro urbano, das quais 34 apresentavam Ciclo Básico com Jornada Única.

O critério utilizado para o sorteio das escolas, obedeceu ao plano de setorização geográfica sugerida pela Prefeitura Municipal da cidade. Segundo este, o município de Franca era dividido em nove grandes setores geográficos.

A TABELA 1 apresenta a distribuição das escolas públicas em 1988, pelos nove setores, com as respectivas porcentagens de alunos atendidos em cada um deles.

As quatro escolas sorteadas representavam cerca de 11.8% do total das escolas da cidade. Foi sorteada uma escola de cada um dos setores 3, 5 e 6; cada um concentrava mais de 20% do total de alunos matriculados nas escolas da Rede Pública Estadual. A quarta escola foi sorteada dentre as localizadas nos demais setores, onde se concentravam porcentagens de alunos matriculados equivalentes a cada um dos três setores acima citados.

As escolas foram identificadas por Escola A, B, C e D.

(1) A Jornada Única (JU) foi implantada na Rede Pública Estadual de Ensino, a partir de 1988, ampliando a permanência do aluno na escola por 6 horas e permitindo ao Professor I (PI) o cumprimento da jornada de 40 horas em uma única escola e turma.

SETORES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total de Escolas
N. de Escolas que possuíam C.B. com J.U.	1	2	6	-	7	11	3	3	1	34
N. de Escolas que possuíam C. B. sem J.U.	-	1	1	1	-	-	-	-	-	3
N. de Escolas que não possuíam C.B.	1	-	-	-	-	1	-	-	-	2
% de Alunos no C.B.	1.5	6.9	21.9	1.6	21.5	27.5	11.5	6	1.6	

TABELA 1 — Distribuição das escolas públicas estaduais, em 1988, com e sem C.B. e/ou J.U., pelas nove regiões geográficas do município de Franca - SP e as porcentagens de alunos atendidos em cada uma delas.

2. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

As escolas foram caracterizadas considerando a localização geográfica, os aspectos físicos, recursos didático-pedagógicos e os recursos humanos e auxiliares.

As **Escolas A e B** localizam-se nos setores periféricos. A **Escola A** possuía um total de 119 alunos e a **Escola B** possuía um total de 181 alunos matriculados na segunda etapa do C.B. em Abril/89, ou seja, o chamado Ciclo Básico em continuidade. Atendiam a uma população de N.S.E. médio e médio-baixo⁽²⁾.

A caracterização através dos aspectos físicos, recursos didático-pedagógicos, humanos e auxiliares, possibilitou a descrição das condições que as unidades de ensino (U.E) possuíam na época deste estudo.

Os dados relacionados com as condições das escolas são apresentados na **TABELA 2**.

(2) O N.S.E. foi caracterizado, inicialmente, segundo a opinião dos diretores, supervisores e professores de cada escola, em entrevista com a autora, antes da coleta de dados.

ESCOLAS		A	B	C	D	
LOCALIZAÇÃO ^N	Centrais			sim	sim	
	Periféricas	sim	sim			
Aspectos Físicos e Recursos Didático - Pedagógicos	Sanitários Fem/Mas.	sim	sim	sim	sim	
	Pátio : Cimento			sim	sim	sim
		Terra batida		sim		
		Arborizada		sim	sim	sim
		Não tem	sim			
	Quadras de Esportes	nao	sim (1)	sim (1)	sim (2)	
	Sala dos Professores	sim	sim	sim	sim	
	Biblioteca	nao	sim	sim	sim	
	Cantina	nao	sim	sim	sim	
	Salas Ambiente	nao	nao	nao	nao	
	Consultório Dentário	nao	sim	sim	sim	
	Número de salas de aula para C.B. em continuidade	3	4	4	4	
	Salas de aulas Total	6	26	13	15	
	Carteiras móveis	sim	sim	sim	sim	
	T.V.	nao	sim	sim	sim	
Video	nao	sim	sim	sim		
Jogos Pedagógicos	insuficiente	insuficiente	insuficiente	insuficiente		
Recursos Humanos e Recursos Auxiliares	Diretor(a)	sim	sim	sim	sim	
	Assis. Direção ou Aux.	sim (1)	sim (1)	sim (1)	sim (1)	
	Coord. Pedagógico	nao	nao	nao	nao	
	Coord. Pedagógico de C.B.	sim	sim	sim	sim	
	Dentista	nao	sim	sim	sim	
	Médico/Fono/Psicólogo	nao	nao	nao	nao	
	Merendeira	sim (1)	sim (1)	sim (2)	sim (3)	
	Zelador	nao	sim (1)	sim (1)	sim (1)	
	Inspeter de Aluno	sim (1)	sim (3)	sim (4)	sim (4)	
	A.P.M.	sim	sim	sim	sim	

TABELA 2 - Caracterização^N das Escolas sorteadas quanto a localização, aspectos físicos, recursos didático-pedagógicos, recursos humanos e auxiliares. Os números entre parênteses indicam a quantidade existente.

3. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Participaram da pesquisa quinze professores, que foram caracterizados quanto à idade, sexo, nível de escolaridade, estado civil, tempo no magistério e tempo de atuação como professor alfabetizador. Tais dados foram coletados através de entrevistas individuais, segundo um roteiro prévio, realizadas pela autora, nos primeiros contatos mantidos com a escola.

Com a finalidade de preservar a identidade dos professores, estes foram identificados por número de 1 a 15.

A TABELA 3 apresenta dados de caracterização dos professores.

Com relação à formação superior de 3º grau, constatou-se que 53,5% cursaram Pedagogia; 13,5% estavam em fase de conclusão do referido curso; 20% cursaram Estudos Sociais; 13,5% cursaram História e 6,5% cursaram Geografia, Educação Artística, Ciências, Biologia e Letras, respectivamente.

Vale ressaltar que 33,5% do total de professores cursaram mais de um curso superior e 20% dos professores não possuíam curso superior.

SEXO		ESTADO CIVIL				ESCOLARIDADE	
Masculino	Feminino	Solteiro	Casado	Desquitado	Viúvo	Magistério	3o. G
1 (6.6%)	14 (93.3%)	6 (40%)	7 (46.6%)	1 (6.6%)	1 (6.6%)	15 (100%)	12 (80%)

Idade	Tempo de atuação no magistério.	Tempo de experiência com classe de alfabetização.
20 - 25 anos - 2 (13.3%)	0 - 2 anos - 1 (6.6%)	0 - 2 anos - 3 (20%)
26 - 30 anos - 1 (6.6%)	3 - 5 anos - 2 (13.3%)	3 - 5 anos - 5 (33.3%)
31 - 35 anos - -----	6 - 10 anos - -----	6 - 10 anos - 1 (6.6%)
36 - 40 anos - 3 (20%)	11 - 15 anos - 2 (13.3%)	11 - 15 anos - 2 (13.3%)
41 - 45 anos - 6 (40%)	16 - 20 anos - 4 (26.6%)	16 - 20 anos - 4 (26.6%)
46 - 50 anos - 2 (13.3%)	21 - 25 anos - 5 (33.3%)	21 - 25 anos - -----
+ de 50 anos - 1 (6.6%)	+ de 25 anos - 1 (6.6%)	+ de 25 anos - -----

TABELA 3 - Caracterização do corpo docente (15 professores): número e respectivas porcentagens quanto a sexo, estado civil, escolaridade, idade, tempo de atuação no magistério e tempo de experiência com classe de alfabetização.

4. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

Participaram da pesquisa, 405 crianças que freqüentavam as classes de Ciclo Básico em Continuidade com Jornada Unica.

As crianças foram caracterizadas através da idade, sexo e profissão dos pais. Tais dados foram obtidos através das Fichas de Identificação, preenchidas pelas próprias crianças na sessão de avaliação de desempenho.

A categorização da profissão dos pais possibilitou a análise comparativa com o N.S.E. caracterizado segundo a opinião dos diretores, supervisores e professores, em relação à clientela de cada escola.

Ainda com relação à profissão dos pais, utilizou-se como referencial de análise a categorização feita pela Comissão do Vestibular da UNICAMP⁽³⁾. Entretanto, fez-se necessário a criação da IX categoria, já que não foi possível a classificação de alguns pais nas oito categorias descritas na referida categorização.

A **TABELA 4** apresenta as porcentagens de pais, nas diversas categorias utilizadas para a classificação das profissões.

Deve-se ressaltar que a Comissão do Vestibular da UNICAMP considera as categorias I e II como de N.S.E. Superior; as categorias III e IV como de N.S.E. Médio; as categorias V, VI e VII como N.S.E. inferior.

Os dados relativos à idade e sexo da população discente são apresentados na **TABELA 5**.

(3) UNICAMP - Pró-Reitoria de Graduação/Comissão Permanente para os Vestibulares "UNICAMP - Vestibular Nacional 89: Manual do Candidato".

CATEGORIAS PROFISSIONAIS	MÃE (%)	PAI (%)
CATEGORIA I : Altos cargos políticos e administrativos, proprietários de Grandes Empresas e Assemelhados.	0	0
CATEGORIA II : Profissionais liberais, cargos de gerência ou direção e proprietários de Empresas de tamanho médio.	0.25 %	2.25 %
CATEGORIA III : Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais, proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agropecuárias, etc.	1.25 %	9 %
CATEGORIA IV : Ocupações não-manuais de rotina e assemelhados.	8 %	11 %
CATEGORIA V : Supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas.	0	0.75 %
CATEGORIA VI : Ocupações manuais especializadas e assemelhadas.	25.75 %	45 %
CATEGORIA VII : Ocupações manuais não-especializadas.	17 %	22 %
CATEGORIA VIII: Ocupações do Lar.	44 %	0
CATEGORIA IX : Aposentados sem especificações, indefinidos e ausentes.	3.75 %	10 %

TABELA 4 - Percentagens de pais e mães, nas diversas categorias de profissões, utilizadas no presente estudo.

SEXO		FAIXA ETÁRIA						
MASCULINO	FEMININO	8	9	10	11	12	13	14
54 %	46 %	45 %	32.5 %	11 %	8 %	2.5 %	0.75 %	0.25 %

TABELA 5 - Percentagens de crianças (N=405) quanto a sexo e faixa etária.

5. DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

5.1. Instrumento de Avaliação do Desempenho dos Alunos

Foi elaborado o Instrumento de Avaliação de Desempenho dos Alunos, considerando:

- a) O programa de Língua Portuguesa proposto pela CENP/SEE (1985-86);
- b) As informações coletadas através de entrevistas com professores e coordenadores do C.B. de cada escola da amostra.

O Instrumento de Avaliação constou de cinco itens: Ditado, Formação de Frases, Elaboração de Texto, Entendimento do Texto e Leitura. Tal instrumento abrangeu os conteúdos previstos no programa oficial para Língua Portuguesa da SEE de São Paulo⁽⁴⁾.

A estrutura do Instrumento de Avaliação foi discutida com cinco professores da rede pública estadual que atuavam no Ciclo Básico e com a monitora de Língua Portuguesa da DE de Franca-SP. Tal discussão deu-se em função da necessidade de verificar se os itens do instrumento eram suficientes para se obter uma avaliação do desempenho das crianças, em relação aos objetivos e ao programa de Língua Portuguesa, propostos para o C.B..

A estrutura do Instrumento de Avaliação, na sua forma final, foi a seguinte:

- 5.1.1. **Ditado** - Tinha por objetivo, verificar se as crianças dominavam os conteúdos ortográficos desenvolvidos no C.B.. As palavras foram compostas pelas chamadas "sílabas simples" (família silábica composta de uma consoante combinada com uma vogal ou encontro vocálico) e por todos os casos de complexidade ou dificuldades da língua, incluindo as homofonias e H (inicial). O ditado final ficou formado por 71 palavras, divididas em duas partes, uma contendo 32 palavras e a outra 39 palavras.

(4) SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo Básico e a reorganização do ensino de 1º grau sistemática de Avaliação. São Paulo, SE/CENP, 1986.

As palavras foram escolhidas considerando os seguintes critérios:

- a) nas palavras escolhidas, cada família silábica "simples" e cada tipo de dificuldade ortográfica apareceram quatro vezes, para facilitar a avaliação quantitativa;
- b) as palavras deveriam constar do vocabulário das crianças, o que foi garantido através de uma sondagem realizada pela autora, junto aos professores e crianças das escolas envolvidas. Tal sondagem, constou de uma lista de palavras que foi apresentada aos professores, para avaliarem se, provavelmente, pertenciam ao vocabulário das crianças. Por ocasião desta apresentação, alguns professores verificaram, junto às crianças, através de perguntas, se conheciam o significado ou sentido da mesma.

O ANEXO II, apresenta o rol de palavras consideradas para cada "dificuldade ortográfica" e "família silábica". Assim, deve-se ressaltar que uma mesma palavra pode estar sendo utilizada para avaliar diferentes famílias e/ou dificuldades ortográficas.

- 5.1.2. **Formação de Frase** - Teve por objetivo, verificar se as crianças eram capazes de construir frases, por escrito, a partir de palavras apresentadas. Foram escolhidas seis palavras, sendo que duas frases deveriam ser elaboradas a partir da apresentação de uma palavra (1.Mãe; 2.Passear) e duas frases a partir da apresentação simultânea de duas palavras (3.Circo - Elefante; 4.Criança - Brinquedo).

As frases escritas teriam que conter as palavras propostas e comunicar uma idéia.

As seis palavras foram retiradas de um levantamento realizado pela autora, junto aos professores e alunos do C.B., sobre temas que as crianças gostavam de escrever.

5.1.3. **Elaboração de Texto** - Tinha por objetivo verificar se as crianças eram capazes de redigir um texto, a partir da apresentação de uma figura, a qual retratava uma criança em situação de brinquedo.

A opção por este tema deu-se a partir de um levantamento prévio, feito pela autora, junto a crianças do C.B. das escolas envolvidas.

O ANEXO III apresenta a figura, a partir da qual as crianças deveriam elaborar o texto.

5.1.4. **Entendimento do Texto** - Tinha por objetivo verificar se as crianças eram capazes de compreender um texto, a partir da resposta escrita a cinco questões, as quais envolviam o tema, a idéia central, os personagens e a situação (ambiente).

A opção pelo texto⁽⁵⁾ deu-se por sugestão da monitora de Língua Portuguesa da DE de Franca. A história propicia o uso da imaginação e a exploração da oralidade das crianças, além de existir no acervo de Literatura Infantil das escolas sorteadas⁽⁶⁾.

O ANEXO IV apresenta o texto utilizado.

5.1.5. **Leitura** - Tinha por objetivo, verificar se as crianças eram capazes de ler corretamente um texto, ou parte dele, com entonação e ritmo.

Para a atividade de leitura, foi utilizado o mesmo texto usado no item "Entendimento de Texto". Cada criança deveria ler um trecho do texto, o qual foi gravado em fita cassete, para posteriormente ser analisada.

(5) SOUZA, Ruth de. "Nicolau teve uma idéia". SP, Quinteto Editorial Ltda, 11a edição, s/d.

(6) A DE coloca à disposição das escolas que não possuem biblioteca em seus prédios, uma "Biblioteca Ambulante", que contém os títulos de Literatura Infantil disponíveis.

5.2. Roteiro de Entrevista do Professor

O "Roteiro de Entrevista" foi elaborado e sistematizado considerando os seguintes aspectos:

- a) **Formação e Atuação Profissional** - Neste item, coletaram-se dados de identificação e atuação no magistério;
- b) **Concepções Teóricas** - Este item continha quatro questões, que se referiam às concepções sobre Alfabetização, Linguagem e Pré-requisitos para o início da leitura e escrita. Tais dados tinham por objetivo avaliar a coerência entre a concepção teórica do professor e a concepção teórica que permeia a proposta do C.B.;
- c) **Informações sobre o Ciclo Básico** - Esta parte constou de catorze questões, as quais envolviam: os objetivos do C.B.; a avaliação do/no C.B.; o apoio dos órgãos públicos para a implantação e funcionamento da proposta do C.B. com J.U.; críticas. Este item visava avaliar a proposta oficial do C.B. com J.U. e as condições reais de funcionamento nas Unidades de Ensino (U.E.);
- d) **Práticas desenvolvidas pelo professor** - Este item foi composto de sete questões, procurando avaliar a atuação do professor em sala-de-aula e sua relação com os alunos;
- e) **Sugestões** - Este item visava identificar as contribuições dos professores para que o processo de alfabetização fosse mais eficiente.

O ANEXO V apresenta o "Roteiro de Entrevista" usado nas entrevistas com os professores.

6. PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

6.1. Instrumento de Avaliação de Desempenho do Aluno

A aplicação foi coletiva, por escola e por sala, sendo que todos os alunos presentes foram avaliados.

Ao todo, foram necessários 15 dias para a aplicação, ou seja, um dia para cada turma (classe).

A autora realizou a aplicação em todas as turmas, com exceção de uma turma na Escola D, por estar afônica. Naquele dia, a autora esteve presente, mas quem deu as instruções foi a auxiliar de pesquisa.

Participou de todas as aplicações uma auxiliar de pesquisa, escolhida entre os alunos do curso de Educação Artística da UNIFRAN⁽⁷⁾. A auxiliar de pesquisa tinha como funções:

1. Ajudar no preparo do material utilizado em cada aplicação;
2. Observar e anotar: a) a maneira como era apresentada e desenvolvida cada atividade; b) o que ocorria em sala na interação autora x criança x auxiliar / criança x criança; c) interferências externas durante a aplicação; d) listar a ordem de leitura (gravação) das crianças;
3. Substituir a autora, nos seus possíveis impedimentos para a aplicação do Instrumento de Avaliação de Desempenho dos Alunos (fato que ocorreu uma só vez);
4. Auxiliar na transcrição das fitas de leitura das crianças e das entrevistas com os professores;
5. Atuar como juiz independente para as provas de "concordância entre juizes", durante a avaliação quantitativa do Instrumento de Avaliação de Desempenho dos Alunos.

A auxiliar de pesquisa recebeu orientação prévia, através da leitura e manuseio do material de avaliação e da participação na avaliação do instrumento.

(7) A autora é docente do curso de Educação Artística da União das Faculdades Francanas (UNIFRAN).

A correção das respostas das crianças no Instrumento de Avaliação foi feita pela autora e pela auxiliar de pesquisa. Para tanto, realizaram-se as atividades de "concordância entre os juizes", com o objetivo de adequar os critérios utilizados: ambas avaliavam, independentemente, as respostas das crianças nos itens, verificando e discutindo posteriormente as divergências. Os dados eram considerados de avaliação, somente quando apresentavam 100% de concordância entre ambas.

A ordem estabelecida para a aplicação das atividades foi a seguinte:

1. Identificação
2. Entendimento do texto
3. Leitura (oral)
4. Ditado (1ª parte)
5. Elaboração de texto
6. Formação de Frases
7. Ditado (2ª parte).

Fêz-se necessário aplicar as atividades nesta seqüência, primeiro por ordem prática, isto é, em virtude do horário de lanche das crianças; segundo, iniciou-se pela Identificação para facilitar o *rapport*; terceiro, previu-se a divisão do Ditado, por ser longo, e sua aplicação no final dos períodos. Por último, considerou-se que as atividades que exigiam maior desempenho cognitivo, deveriam ser desenvolvidas no início do período. Neste caso, as atividades Entendimento do texto e Elaboração de texto foram consideradas como as que exigiam maior esforço cognitivo das crianças.

Foi comunicado, pessoalmente pela autora, aos diretores ou auxiliares, coordenadores e professores do C.B. de cada escola, como seria a dinâmica do trabalho e o seu desenvolvimento. Foi solicitado que cedessem um dia de aula para que a aplicação ocorresse. Todos os professores concordaram, sendo então estabelecida junto a cada professor, a melhor data para a aplicação em cada

turma.

Os professores, no dia anterior à aplicação, diziam às crianças que no dia seguinte iriam receber visitas e que seriam estas que iriam trabalhar com elas. Na data determinada, o professor apresentava as "visitas" (autora e auxiliar de pesquisa) às crianças, solicitando que colaborassem nas atividades propostas. Após a apresentação, o professor regente retirava-se, retornando no final do período para dispensar as crianças. Cabe ressaltar que nenhum dos professores solicitou ficar na sala durante o desenvolvimento do trabalho e apenas um não apresentou as "visitas" por estar ausente da escola, durante o período de aplicação.

6.1.1. Fase Inicial: Preenchimento da Ficha de Identificação

No início das atividades, foi explicado às crianças o objetivo do trabalho, ou seja, que a autora era professora de "gente grande" e que a auxiliar de pesquisa era sua aluna. Ambas estavam interessadas em saber como as crianças do C.B. em Franca estavam escrevendo e lendo. Para isto, a autora e auxiliar precisavam da ajuda delas (crianças) através da participação nas atividades que seriam desenvolvidas naquele dia. Em seguida, foi estabelecido um *rapport* com as crianças, isto é, autora e auxiliar iniciavam escrevendo o nome de cada criança em um crachá, que era colocado sobre a carteira da criança. Após todas terem seu crachá, a autora solicitava, aleatoriamente, a algumas crianças, que falassem sobre a família, as coisas que gostavam ou não, que tipo de atividades faziam fora da escola, etc, procurando assim, estabelecer um ambiente favorável à realização do trabalho. Não foram evidenciados sinais de resistência por parte das crianças, em participarem do trabalho. Pelo

contrário, mostraram-se entusiasmadas e participativas.

A primeira atividade foi sempre o preenchimento da "Ficha de Identificação". Nesse momento, a autora solicitava que as crianças falassem sobre as profissões dos pais e a relevância das mesmas. Após verificar se todos os dados da ficha estavam preenchidos, solicitava-se às crianças que colocassem a folha sob a carteira, para que outra atividade fosse iniciada. A duração desta atividade foi, em média, de 30 minutos.

O ANEXO VI apresenta a "Ficha de Identificação" dos alunos.

6.1.2. Procedimento do item "Entendimento do Texto"

Para esta atividade, a sala era arranjada de forma que as crianças ficassem em duplas. Era, então, distribuído o livro-texto para cada dupla. As crianças manuseavam o livro, liam silenciosamente e após este primeiro contato com o texto, a autora passava a dirigir a atividade. Lia a história em voz alta e as crianças acompanhavam, algumas vezes em silêncio, seguindo com os olhos, outras vezes lendo juntas, em voz alta. Após o término da leitura, a autora passava a formular perguntas sobre o texto, para que as crianças respondessem. As questões referiam-se ao autor, ao ilustrador (explicando o trabalho de cada um), aos personagens, ao tema, ao ambiente onde se desenrolava a história, à relação da história com a vida da criança, etc.

Em seguida, eram recolhidos os textos, as carteiras eram colocadas nos lugares e cada criança recebia uma folha que continha as cinco questões que compunham o instrumento do "Entendimento do Texto".

A autora lia cada pergunta em voz

alta, pausadamente, esperando que as crianças respondessem por escrito. Só passava para a pergunta seguinte após as crianças concordarem que já haviam terminado de responder a pergunta anterior.

Ao término das cinco questões, era solicitado às crianças que colocassem a folha sob a carteira. Tal atividade durou, em média, uma hora.

O ANEXO VII mostra as questões do "Entendimento de Texto".

6.1.3. Procedimento do item "Leitura"

Para o item "Leitura", utilizou-se o mesmo texto da atividade anterior. Foi solicitado a cada criança que lesse um trecho da história. Nesta atividade, a auxiliar de pesquisa distribuía novamente os livros entre as crianças e a autora gravava o trecho que cada criança lia. As crianças iam seguindo com os olhos a leitura. A auxiliar anotava a seqüência, isto é, o nome da criança que seguia a outra na leitura.

Após todos lerem, a autora voltava a fita-cassete gravada e as crianças ouviam sua própria leitura. Observavam que a voz ficava diferente e comentavam sobre as palavras erradas que as mesmas haviam lido.

A duração desta atividade variou de 40 min. a 1:30 horas, dependendo do número de crianças que participavam da aplicação.

6.1.4. Procedimento do item "Ditado"

O "Ditado" constou de duas partes. Tanto na primeira como na segunda, as palavras foram ditadas uma a uma. Quando era solicitado por alguma criança, a palavra era ditada novamente. As crianças recebiam as folhas do ditado e as

instruções de como usá-las. As palavras foram escritas seguindo a numeração da folha de resposta. A autora falava o número seguido da palavra e a criança escrevia no respectivo espaço apropriado da folha. O tempo gasto para esta atividade foi, em média, de 20 minutos para a primeira parte e de 30 minutos para a segunda parte. As crianças guardavam as folhas sob a carteira e iniciava-se a correção no quadro-negro. Nesta fase, as crianças eram chamadas, uma a uma, para escreverem as palavras ditadas na lousa. A autora perguntava às demais crianças se estava correta a grafia e estas respondiam afirmativamente ou apontavam onde havia erro. Era, então, escrita a palavra de forma correta.

O ANEXO VIII contém a folha do "Ditado". Esta folha é o modelo onde as crianças escreveram as palavras ditadas.

6.1.5. Procedimento do item "Elaboração de Texto"

Neste item, foi apresentada uma figura colorida, que continha uma criança em duas situações: a primeira vendo TV e a segunda, com a bicicleta, pulando rampa e sofrendo um acidente. Solicitou-se às crianças que identificassem os elementos contidos na figura. Depois, foi solicitado às crianças que escrevessem uma história sobre a figura. O tempo gasto nesta atividade foi, em média, de 30 minutos.

6.1.6. Procedimento do item "Formação de Frases"

Nesta atividade, foi solicitado que as crianças elaborassem quatro frases, sendo que deveriam usar a palavra impressa, ou seja, numa frase deveria ser usada a palavra **MAE** e na outra, a palavra **PASSEAR**. As duas últimas frases deveriam ser formadas a partir de duas palavras, ou seja,

em uma frase deveriam ser usadas as palavras **CIRCO-ELEFANTE** e na outra, as palavras **CRIANÇA-BRINQUEDO**. Foi explicado às crianças que deveriam usar as palavras como estavam escritas, evitando-se assim, as variações (plural, variação verbal, etc). Após as crianças terminarem, foi solicitado que algumas frases fossem lidas. A duração desta atividade foi, em média, de 20 minutos.

O **ANEXO IX** apresenta a folha utilizada para realização deste item.

Ao final da aplicação do instrumento, foram recolhidas todas as folhas das atividades, tomando-se o cuidado de verificar se os dados da "Ficha de Identificação" estavam completos. Após o recolhimento do material, a autora agradecia às crianças pelo trabalho realizado e solicitava que a auxiliar avisasse o professor de que poderia retornar à sala, para dispensar as crianças.

6.2. Entrevista com Professores Alfabetizadores do Ciclo Básico

Para que as entrevistas pudessem ocorrer, foi necessário um contato prévio, com mais ou menos um mês de antecedência, junto a cada professor, explicando-lhe os objetivos da pesquisa, solicitando-lhe a colaboração e marcando data e horário para a realização da entrevista. Esta foi feita pela autora com cada professor, individualmente, durante o horário que o Professor de Educação Artística ou Educação Física (P.III) assumia a classe. Tal cuidado foi necessário, para que as crianças não ficassem sem atividade.

As escolas foram identificadas por letras e os professores por números. Somente a autora teve acesso à identidade real das escolas e professores.

A autora perguntava ao professor se poderia utilizar o gravador. Todos os professores permitiram o

seu uso. Posteriormente, as fitas foram transcritas.

Das 15 entrevistas, 13 foram realizadas na sala-dos-professores e duas em sala-de-aula. Das realizadas na sala-dos-professores, em cinco houve interferência de outros profissionais que se encontravam presentes no local, através da emissão de opiniões, críticas e da solicitação do próprio professor entrevistado.

Todas as perguntas foram respondidas por todos os professores, com exceção de um professor, que se recusou a responder uma pergunta acerca da atuação dos Órgãos Públicos.

A duração de cada entrevista foi, em média, de 50 minutos.

7. PROCEDIMENTO DE OBTENÇÃO DOS INDICES DE RETENÇÃO - EVASÃO - APROVAÇÃO, PRÉ E POS CICLO BASICO

Os dados sobre Retenção - Evasão - Aprovação de alunos, ao final da 1ª e 2ª séries, de 1980 a 1988, foram obtidos através de três fontes:

- 1- Dados relativos ao período de 1980 a 1984 - foram obtidos nas UNIDADES ESCOLARES (U.E.) que participaram da pesquisa, através do "Registro e Controle do Resultado Final do Rendimento Escolar"⁽⁸⁾.
- 2- Dados relativos ao período de 1985 a 1988 obtidos através da ficha de "Registro e Controle de Resultado Final do Rendimento Escolar" da Delegacia de Ensino de Franca (DE) e Divisão Regional de Ensino de Ribeirão Preto (DRE-05) para cada uma das U.E. deste estudo.
- 3- Dados gerais do município de Franca, relativos ao período de 1983 a 1988 - Obtidos através da "Movimentação Escolar do Ano Letivo de

(8) Livro-Áta Anual que cada escola possui, por série, do qual constam os dados de matrícula, aprovação, retenção, evasão e transferência.

1983/1984/1985/1986/1987/1988 do Ensino de 1º Grau, da Rede Estadual, por turno, segundo a série do "Anuário Estatístico de Educação do Estado de São Paulo" dos mesmos anos, publicados pelo Centro de Informação Educacional (CIE)⁽⁹⁾.

Cabe ressaltar, que os órgãos Centrais (DE/DRE-05) não dispunham dos dados de movimentação escolar relativos ao período de 1980-84 das U.E. e que o CIE até 1983 publicava os dados estatísticos de movimentação escolar, na série "Estatísticas Básicas", os quais eram agregados por região. Assim, os dados gerais relativos ao município de Franca, eram publicados juntamente com a somatória dos dados estatísticos da Região de Ribeirão Preto.

(9) CIE é órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que concentra as informações sobre a legislação e os dados estatísticos de movimentação escolar.

CAPITULO III

RESULTADOS

*"... o real não está na saída
nem na chegada: ele se dispõe para
a gente é no meio da travessia."*

(GUIMARAES ROSA).

Neste estudo, foram coletados os seguintes dados:

- a) desempenho dos alunos no final da segunda etapa do Ciclo Básico;
- b) opinião dos professores alfabetizadores sobre o C.B.
- e, c) dados percentuais sobre retenção - evasão - aprovação, pré e pós implantação do C.B., na cidade de Franca-SP.

Neste sentido, o presente capítulo foi subdividido nos seguintes itens:

1. Dados relativos ao instrumento de avaliação de desempenho dos alunos:
 - 1.1. Dados relativos ao item "Elaboração de Texto".
 - 1.2. Dados relativos ao item "Entendimento do Texto".
 - 1.3. Dados relativos ao item "Leitura".
 - 1.4. Dados relativos ao item "Formação de Frases".
 - 1.5. Dados relativos ao item "Ditado".
2. Dados relativos às entrevistas com os professores alfabetizadores.
3. Dados relativos aos índices de retenção - evasão - aprovação pré e pós Ciclo Básico.

1. DADOS RELATIVOS AO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS ALUNOS.

Para o tratamento dos dados deste instrumento, adaptou-se do I.A.R. (Leite, 1984) o uso de cores como categorias para análise quantitativa dos dados. Em termos gerais, o **AZUL** representa o desempenho esperado e/ou correto dos alunos, significando uma percentagem de 80% a 100% de acertos; o **AMARELO** significa o desempenho intermediário dos alunos, isto é, de 50% a 80% de acertos; o **VERMELHO** representa o desempenho com grande dificuldade e/ou incorreto do aluno, com porcentagens de acerto abaixo de 50%; o **CINZA** representa o não desempenho do aluno, ou seja, quando o item não foi respondido. Assim, na correção de cada sub-item, os resultados percentuais foram imediatamente adaptados às categorias das cores, de acordo com os critérios acima.

1.1. Dados Relativos ao item "Elaboração de Texto"

Os textos produzidos foram analisados através de sub-itens relacionados com as dimensões **Forma** e **Conteúdo**⁽¹⁾.

1.1.1. Descrição dos sub-itens:

a) Na análise da **Dimensão Forma**, foram considerados quatro sub-itens:

1. **Períodos** - Refere-se à utilização de período simples e/ou composto, com orações sintaticamente completas (sujeito + verbo + complemento) ou incompletos (comprometendo o sentido da oração);

(1) LEITE, S.A. da S. "Fatores Intra-Escolares responsáveis pela repetência na 5as séries." Projeto financiado pelo CNPq. Trabalho não publicado. Informações pessoais do autor.

2. **Vocabulários** - Se foi estereotipado, isto é, se foram utilizados repetidamente os mesmos verbos e outras classes ou se, pelo contrário, foi utilizada uma pluralidade de verbos e outras palavras pertencentes a diferentes classes morfológicas;
3. **Domínio das Convenções da Escrita** - Foram consideradas a separação entre as palavras na frase, a separação da palavra no final da linha, o uso de parágrafo no início da frase e a pontuação (vírgula, ponto final, ponto de interrogação);
4. **Estética** - Foram considerados a limpeza do papel, a legibilidade e a organização no papel.

b) Na análise da **Dimensão Conteúdo**, foram considerados dois sub-itens:

1. **Lógica** - Se houve desenvolvimento lógico do assunto, isto é, texto com começo, meio e fim;
2. **Clareza** - Se as frases, isoladamente, exprimiam idéias compreensíveis (não foram considerados erros ortográficos ou concordância).

1.1.2. Descrição dos Critérios para Avaliação Quantitativa

Na análise quantitativa, utilizaram-se as categorias AZUL, AMARELO, VERMELHO e CINZA⁽²⁾, de acordo com os seguintes critérios:

(2) A Categoria CINZA só foi utilizada na avaliação dos Períodos e referiu-se à não elaboração do texto pela criança.

a) Para a análise dos sub-itens relacionados com a **Dimensão Forma:**

1. **Períodos** - Utilizaram-se como critérios para avaliação:

AZUL - Se o texto apresentou períodos simples e/ou compostos, sintaticamente corretos;

AMARELO - Se o texto apresentou períodos simples e/ou compostos, parcialmente corretos quanto à estrutura sintática;

VERMELHO - Se o texto apresentou períodos simples e/ou compostos, sintaticamente incorretos;

CINZA - Se o aluno não elaborou o texto.

2. **Vocabulário** - Utilizaram-se critérios para avaliação:

AZUL - Se o texto apresentou grande diversidade de verbos e outras palavras pertencentes a diferentes classes morfológicas;

AMARELO - Nível intermediário, isto é, se o texto apresentou pouca diversidade de verbos e outras palavras pertencentes a diferentes classes morfológicas;

VERMELHO - Vocabulário estereotipado, isto é, se o texto apresentou os mesmos verbos e outras palavras, repetidamente.

De modo geral, durante a correção deste sub-item, ficou estabelecido como critério, não rigidamente, a utilização de, pelo menos, cinco verbos, para que o texto não fosse considerado estereotipado..

3. Domínio das Convenções da Escrita -
Utilizaram-se como critérios para avaliação:

AZUL - Quando a criança não cometeu erros em, pelo menos, 80% das possibilidades;

AMARELO - Quando a criança acertou de 50 a 80% das possibilidades;

VERMELHO - Quando a criança errou em mais de 50% das possibilidades.

4. Estética - Utilizaram-se como critérios para a avaliação:

AZUL - Se o texto apresentou-se limpo, legível e organizado na folha de papel;

AMARELO - Se preencheu um ou dois dos requisitos;

VERMELHO - Se não preencheu nenhum dos requisitos.

b) Para a análise dos sub-itens relacionada com a **Dimensão Conteúdo:**

Utilizaram-se os mesmos critérios para os sub-itens Lógica e Clareza.

1. **Lógica e Clareza** - Utilizaram-se como critérios para avaliação:

AZUL - Se o texto foi totalmente lógico (com começo, meio e fim encadeados), apresentando clareza em todas as orações;

AMARELO - Se o texto foi parcialmente lógico e/ou apresentando clareza na maioria das orações;

VERMELHO - Se o texto não foi lógico em sua totalidade (não havia começo, meio e fim encadeados), apresentando falta de clareza na maioria das orações.

1.1.3. Resultados do item "Elaboração de Texto"

Para melhor visualização dos dados, elaboraram-se figuras, por escola e no geral, contendo os resultados da avaliação da produção de texto das crianças.

A **Fig. 1** apresenta os percentuais médios, nas várias categorias, por sub-item, referentes ao total das 15 classes, das quatro escolas

pesquisadas, com relação ao desempenho dos alunos no item "Elaboração de Texto".

No **sub-item período simples**, observa-se que cerca de 31% das crianças concentraram seu desempenho nas categorias AZUL e AMARELO, respectivamente. Isto significa que os períodos foram elaborados total ou parcialmente corretos. Enquanto que cerca de 19% das crianças tiveram seu desempenho nas categorias VERMELHO e CINZA, respectivamente, isto é, demonstraram grande dificuldade.

Com relação ao **sub-item período composto**, verifica-se uma concentração de 50% na categoria AMARELO. Constata-se que houve uma concentração significativa (31%) na categoria VERMELHO, demonstrando que essas crianças apresentaram grande dificuldade neste sub-item.

Nos **sub-itens vocabulário e domínio das convenções da escrita** observa-se que as crianças tiveram seu desempenho concentrado na categoria AMARELO, isto é, cerca de 49% das crianças fixaram-se numa faixa intermediária de desempenho. No **sub-item vocabulário**, 30% das crianças tiveram o desempenho esperado e 23.5% apresentaram desempenho estereotipado. Enquanto que no **sub-item domínio das convenções da escrita**, 16% das crianças não cometeram erros em 80% das possibilidades e 33% das crianças erraram mais de 80% das possibilidades.

Os **sub-itens estética, lógica e clareza** mostraram que o desempenho concentrou-se nas categorias AZUL e AMARELO, ou seja, cerca de 51% das crianças apresentaram um desempenho esperado e, cerca de 42% das crianças apresentaram um desempenho parcialmente esperado.

A Fig. 2 apresenta os percentuais médios, nas várias categorias, por sub-item, no item

"Elaboração de Texto", referentes ao desempenho dos alunos nas três classes da **Escola A**.

Na **Fig. 3**, visualizam-se os mesmos dados referentes a quatro classes da **Escola B**.

A **Fig. 4** apresenta os mesmos dados percentuais das quatro classes da **Escola C**.

Na **Fig. 5** visualizamos os dados percentuais referentes ao desempenho dos alunos, das quatro classes da **Escola D**.

Observa-se que, no que se refere à construção de **períodos simples**, 36% das crianças da **Escola A** concentraram seu desempenho na categoria **VERMELHO**, demonstrando grandes dificuldades neste sub-item. Na **Escola B** ocorreu concentração de 49,5% na categoria **AZUL**, ou seja, tiveram o desempenho esperado. Enquanto que na **Escola C**, ocorreu um equilíbrio no desempenho das crianças, isto é, não houve uma concentração de desempenho significativamente superior em nenhuma das categorias, ou seja, aproximadamente 25% das crianças concentram-se em cada uma delas. Na **Escola D** o desempenho das crianças concentrou-se na categoria **AMARELO**, significando um desempenho parcialmente correto. Observa-se também, uma equivalência quanto ao desempenho nas categorias **AZUL**, **VERMELHA** e **CINZA**. Isto significa que, aproximadamente, 20% das crianças tiveram desempenho equivalente em cada uma das categorias referidas.

Com relação à construção de **período composto**, 59,5% das crianças da **Escola A** demonstraram grande dificuldade neste sub-item. Observa-se que 32% das crianças, apresentaram desempenho concentrado na categoria **AMARELO**, ou seja, parcialmente correto.

O desempenho das crianças das **Escolas B, C e D** concentrou-se na categoria **AMARELO**, significando

que demonstraram desempenho parcialmente correto. No entanto, as **Escolas C e D** indicam que houve uma concentração de cerca de 32,5% das crianças na categoria **VERMELHO**, significando grande dificuldade neste sub-item. Enquanto que na **Escola B**, 22,5% das crianças concentraram-se na categoria **AZUL**, significando desempenho esperado.

No que se refere ao **sub-item vocabulário**, o desempenho das crianças nas **Escolas A, B e D** concentrou-se na categoria **AMARELO**, significando um desempenho intermediário, isto é, fazendo uso de alguns verbos e outras classes morfológicas. No entanto, observa-se que nas **Escolas A e B** ocorreu uma concentração na categoria **AZUL** em cerca de 37% das crianças, significando um desempenho esperado. Já na **Escola D**, 30% das crianças, tiveram seu desempenho concentrado na categoria **VERMELHO**, significando grande dificuldade neste sub-item. Na **Escola C** observa-se uma equivalência entre as categorias **AZUL** e **AMARELO**, significando que 40,5% dos alunos elaboraram o texto com grande diversidade de verbos e outras classes morfológicas e 37,5% tiveram um desempenho intermediário, isto é, elaboraram textos com alguns verbos diferentes e outras palavras de diferentes classes morfológicas; enquanto que 22% das crianças, concentraram-se na categoria **VERMELHO**, significando um vocabulário estereotipado.

No **sub-item domínio das convenções da escrita**, observa-se que o desempenho das crianças nas quatro escolas, concentrou-se na categoria **AMARELO**, significando que cerca de 50% das crianças de cada uma das escolas acertaram de 50 a 80% das possibilidades. Por outro lado, cerca de 33% das crianças concentraram-se na categoria **VERMELHO**, significando que as crianças erraram em

mais de 50% das possibilidades.

Com relação aos **sub-itens Estética, Lógica e Clareza**, observa-se que as crianças das quatro escolas, tiveram seu desempenho concentrado nas categorias AZUL e AMARELO, significando um desempenho esperado ou intermediário, isto é, atingiram parcialmente os requisitos. Na **Escola A** o desempenho na categoria AZUL foi significativamente superior ao desempenho na categoria AMARELO, ou seja, cerca de 65% das crianças tiveram o desempenho esperado e cerca de 25% das crianças tiveram um desempenho intermediário.

De forma geral, os dados indicam que nos sub-itens da **Dimensão Forma**, a categoria AMARELO foi predominante, atingindo um percentual médio de 44.5%; enquanto que a categoria AZUL apresentou um percentual médio de 28.5% e a categoria VERMELHA, um percentual médio de 22%.

A categoria AZUL apresentou porcentagem menor (13%) no sub-item Período Composto, seguido do sub-item Domínio das Convenções da Escrita com 16%; enquanto que a categoria VERMELHO apresentou porcentagem menor (4%) no sub-item Estética, seguido do sub-item Período Simples com 18%.

Nos sub-itens da **Dimensão Conteúdo** observa-se um predomínio da categoria AZUL (cerca de 50%) seguida da categoria AMARELO (41%).

ESCOLAS A B C D

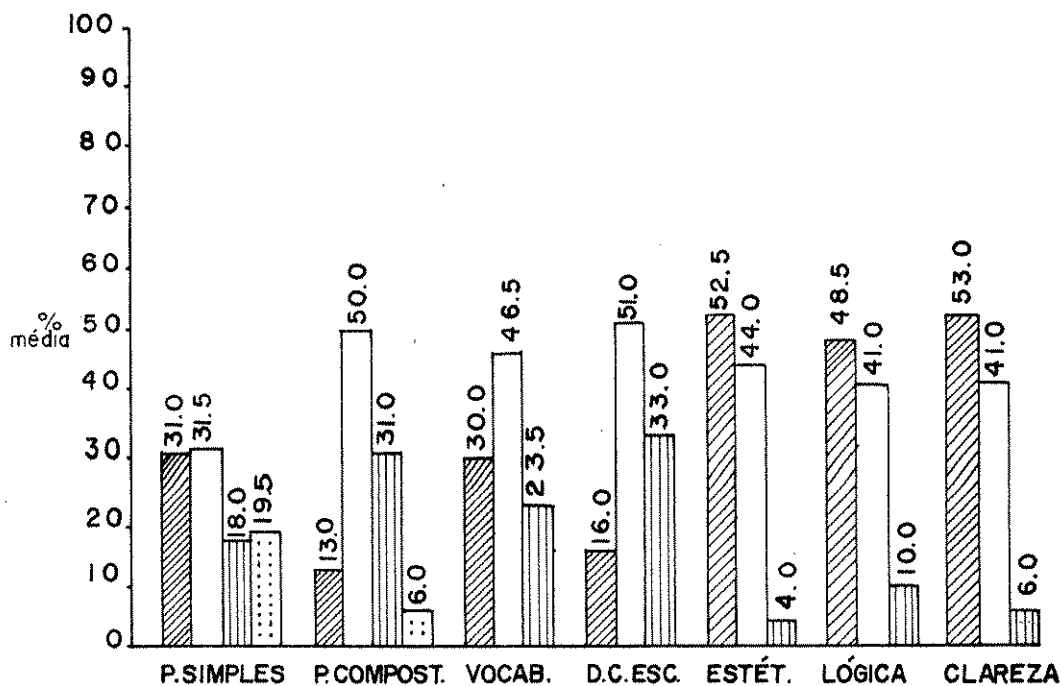






FIG.1- PORCENTAGENS MÉDIAS DAS CATEGORIAS AZUL, AMARELO, VERMELHO E CINZA, POR SUB-ITENS, REFERENTES AO DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS QUINZE CLASSES DAS ESCOLAS A, B, C, D, NO ÍTEM "ELABORAÇÃO DO TEXTO".

LEGENDA

-  AZUL - DESEMPENHO ESPERADO
-  AMARELO- DESEMPENHO INTERMEDIÁRIO
-  VERMELHO- DESEMPENHO COM GRANDE DIFICULDADE OU INCORRETO
-  CINZA - NÃO DESEMPENHO DO ALUNO

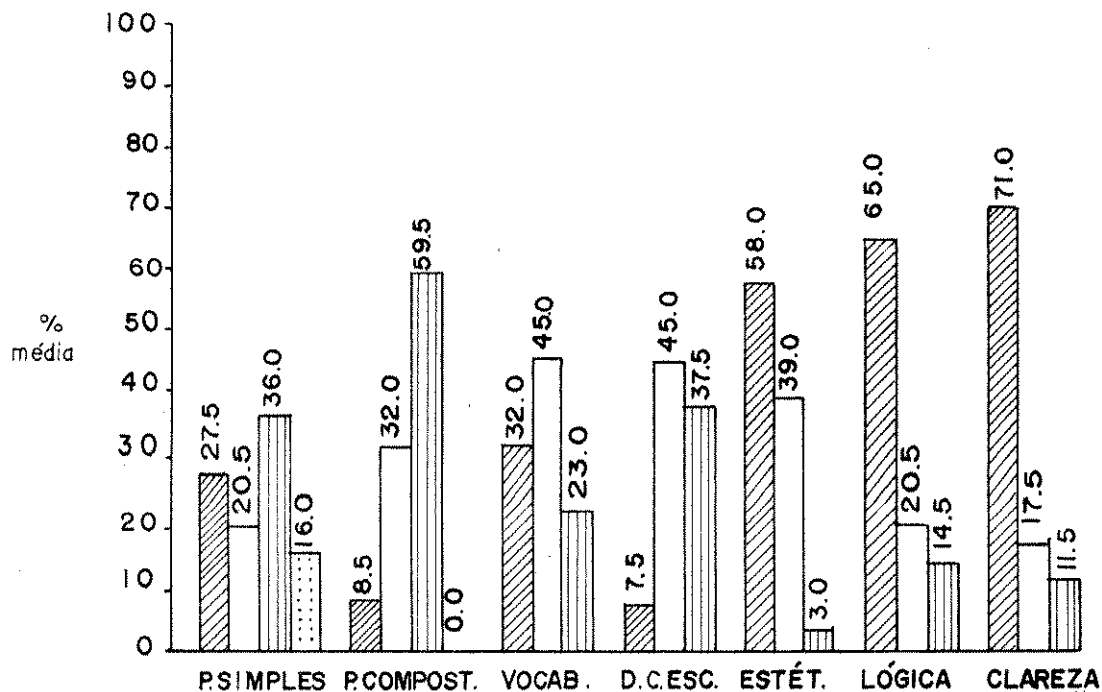






FIG. 2 - PORCENTAGENS MÉDIAS DAS CATEGORIAS AZUL, AMARELO, VERMELHO E CINZA, POR SUB-ITENS, REFERENTES AO DESEMPENHO DOS ALUNOS DA ESCOLA A, NO ÍTEM "ELABORAÇÃO DO TEXTO".

LEGENDA

-  AZUL - DESEMPENHO ESPERADO
-  AMARELO - DESEMPENHO INTERMEDIÁRIO
-  VERMELHO - DESEMPENHO COM GRANDE DIFICULDADE OU INCORRETO.
-  CINZA - NÃO DESEMPENHO DO ALUNO

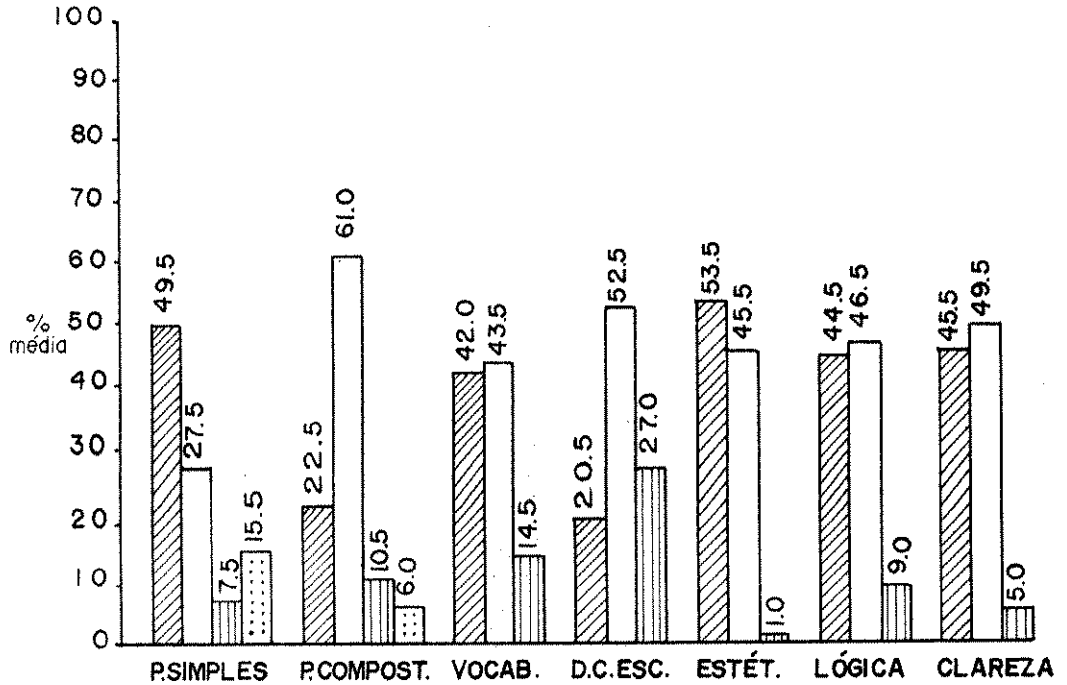






FIG.3- PORCENTAGENS MÉDIAS DAS CATEGORIAS AZUL, AMARELO, VERMELHO E CINZA, POR SUB-ITENS, REFERENTES AO DESEMPENHO DOS ALUNOS DA ESCOLA B, NO ITEM "ELABORAÇÃO DO TEXTO".

LEGENDA

-  AZUL - DESEMPENHO ESPERADO
-  AMARELO - DESEMPENHO INTERMEDIÁRIO
-  VERMELHO - DESEMPENHO COM GRANDE DIFICULDADE OU INCORRETO
-  CINZA - NÃO DESEMPENHO DO ALUNO

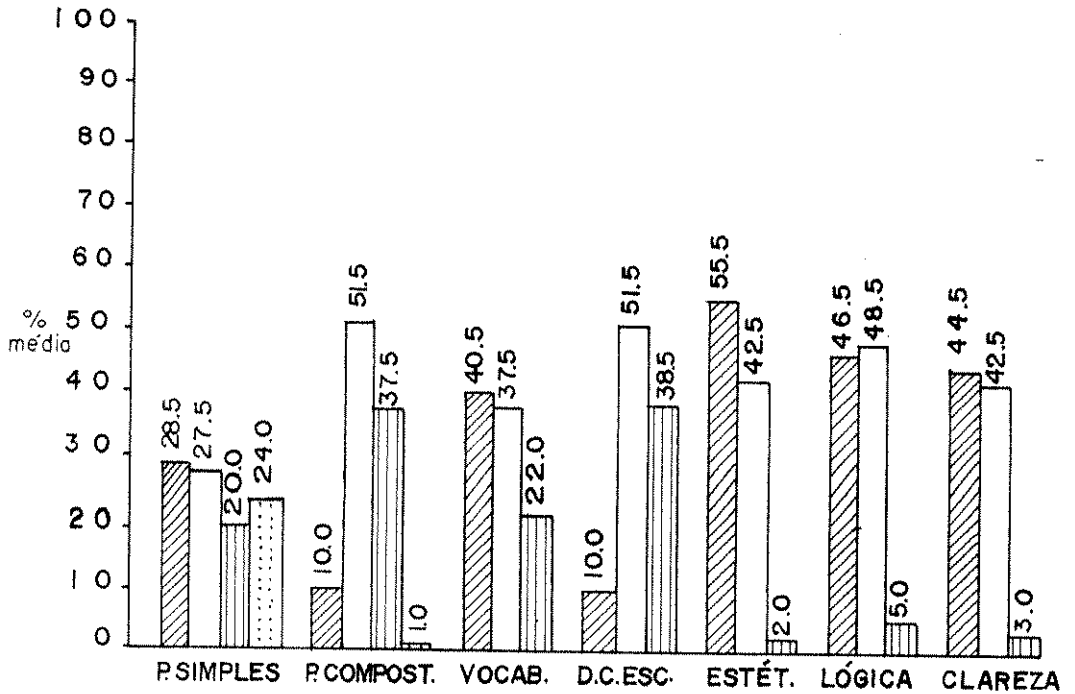






FIG. 4 - PORCENTAGENS MÉDIAS DAS CATEGORIAS AZUL, AMARELO, VERMELHO, CINZA, POR SUB-ITENS REFERENTES AO DESEMPENHO DOS ALUNOS DA ESCOLA C, NO ITEM "ELABORAÇÃO DO TEXTO".

LEGENDA

-  AZUL - DESEMPENHO ESPERADO
-  AMARELO - DESEMPENHO INTERMEDIÁRIO
-  VERMELHO - DESEMPENHO GRANDE DIFICULDADE OU INCORRETO
-  CINZA - NÃO DESEMPENHO DO ALUNO

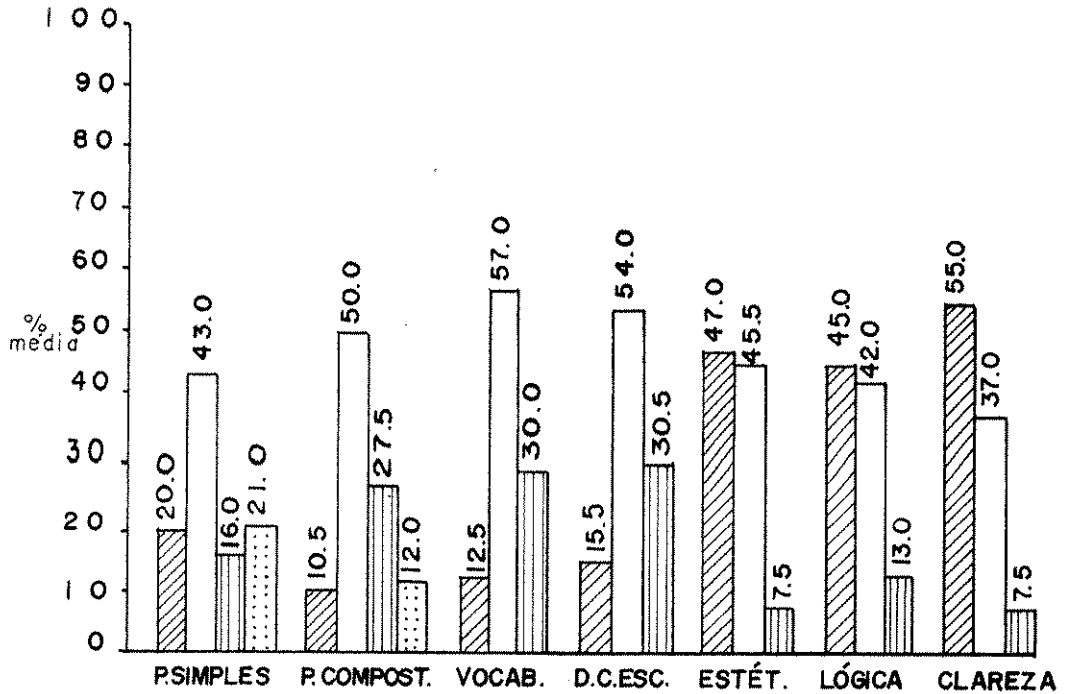






FIG.5 - PORCENTAGENS MÉDIAS DAS CATEGORIAS AZUL, AMARELO, VERMELHO E CINZA, POR SUB-ITENS, REFERENTES AO DESEMPENHO DOS ALUNOS DA ESCOLA D, NO ITEM "ELABORAÇÃO DO TEXTO".

LEGENDA

-  AZUL - DESEMPENHO ESPERADO
-  AMARELO - DESEMPENHO INTERMEDIÁRIO
-  VERMELHO - DESEMPENHO COM GRANDE DIFICULDADE OU INCORRETO
-  CINZA - NÃO DESEMPENHO DO ALUNO

1.2. Dados Relativos ao item "Entendimento do Texto"

Os dados aqui obtidos foram analisados considerando-se a interpretação que se sustentava no próprio texto, através de cinco perguntas sobre o conteúdo do mesmo.

Neste item, não foram considerados os erros ortográficos e/ou de concordância.

1.2.1. Descrição dos Critérios para a Avaliação

Para esta análise, utilizaram-se as categorias de cores, de acordo com os seguintes critérios:

AZUL - Quando as cinco questões foram respondidas corretamente;

AMARELO - Quando o aluno errava até duas questões;

VERMELHO - Quando o aluno errava três ou mais questões.

1.2.2. Resultados do item "Entendimento do Texto"

Também neste item, para melhor visualização, elaboraram-se figuras por escola e no geral.

A **Fig. 6** apresenta os dados percentuais médios, no geral e nas quatro escolas pesquisadas, nas três categorias referentes ao desempenho dos alunos no item "Entendimento do Texto".

Observa-se que o desempenho das crianças concentrou-se nas categorias **AMARELO** e **VERMELHO**, respectivamente, tanto no geral quanto em cada uma

das quatro escolas. Com relação às médias gerais, observa-se que 55.5% das crianças tiveram um desempenho intermediário, isto é, errando até duas questões e 39% apresentaram um desempenho com grandes dificuldades, ou seja, errando três ou mais questões.

Na **Escola A**, observa-se que ocorreu uma equivalência entre as duas categorias citadas. Isto demonstra, que cerca de 49% das crianças erraram até duas questões e que 48% erraram três ou mais questões.

Em suma, observa-se uma tendência semelhante nas quatro escolas, ou seja, predominância das categorias **AMARELO** e **VERMELHO**.

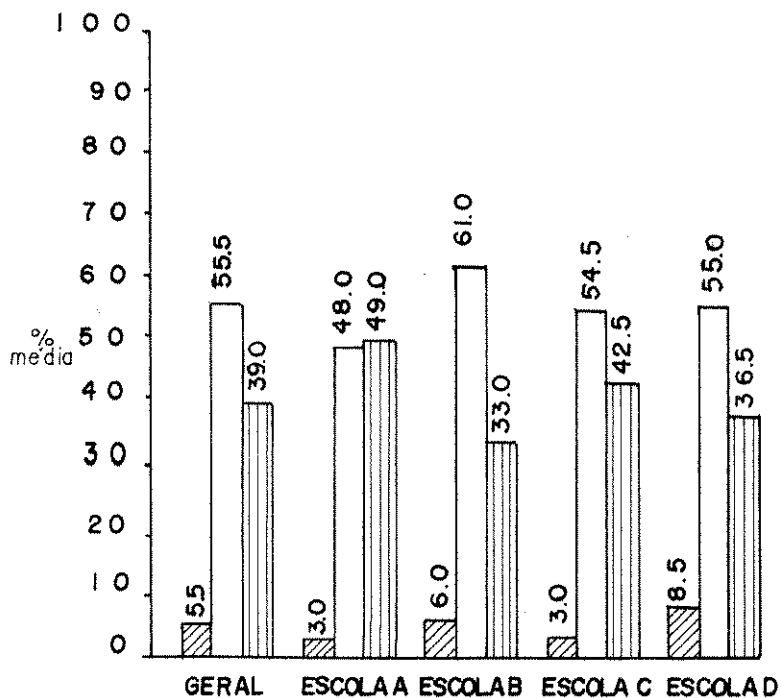





FIG. 6 - POR CENTAGENS MÉDIAS DAS CATEGORIAS AZUL, AMARELO, VERMELHO, REFERENTES AO DESEMPENHO DOS ALUNOS NO ITEM " ENT E N D I M E N T O D O T E X T O " , G E R A L E P O R E S C O L A .

L E G E N D A

-  A Z U L - DESEMPENHO ESPERADO
-  A M A R E L O - DESEMPENHO INTERMEDIÁRIO
-  V E R M E L H O - DESEMPENHO COM GRANDE DIFI-
CULDADE OU INCORRETO

1.3. Dados Relativos ao item "Leitura"

Os dados aqui obtidos, foram analisados considerando a entonação e o ritmo, com relação aos sinais de pontuação e a identificação correta das palavras do texto.

1.3.1. Descrição dos critérios para a avaliação

Utilizaram-se como critérios para este item:

- AZUL** - Se a criança lia corretamente palavras compostas de "sílabas simples" e "complexas", com entonação e ritmo, respeitando a pontuação;
- AMARELO** - Se lia respeitando a pontuação, mas não leu com entonação e ritmo;
- VERMELHO** - Se soletrou as palavras e não respeitou a pontuação.

1.3.2. Resultados do item "Leitura"

Visando facilitar a comparação, elaborou-se uma figura demonstrando o desempenho das crianças no item "Leitura", tanto por escola isoladamente quanto no total geral das quatro escolas pesquisadas.

A Fig. 7 apresenta as porcentagens médias das três categorias referentes aos desempenho dos alunos, no geral e em cada uma das quatro escolas, no item "Leitura".

Com relação às médias gerais, observa-se que

a maior concentração foi na categoria AMARELO, com 46.5% das crianças e na categorias AZUL, com 39.5% das crianças, demonstrando que a maior porcentagem referiu-se a um desempenho intermediário em leitura, isto é, as crianças leram respeitando a pontuação mas não com entonação e ritmo, enquanto que uma porcentagem significativa apresentou um desempenho esperado, isto é, leu corretamente o texto.

Portanto, observa-se que nas Escolas A, B e D manteve-se a tendência do resultado geral, enquanto que na Escola C, a categoria AZUL (45.5%) foi ligeiramente superior à categoria AMARELO (41.5%).

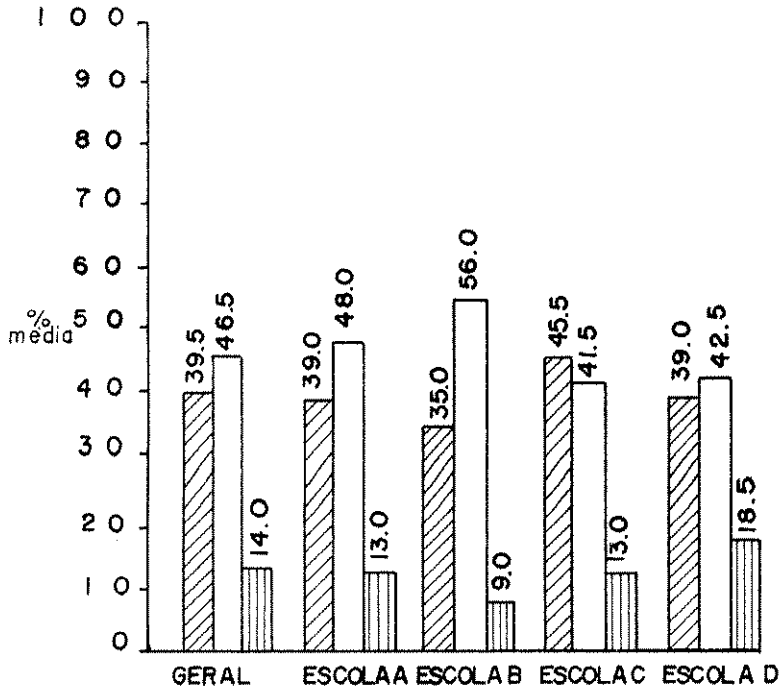





FIG. 7 - PORCENTAGENS MÉDIAS DAS CATEGORIAS AZUL, AMARELO, E VERMELHO, REFERENTES AO DESEMPENHO DOS ALUNOS NO ITEM "L E I T U R A", GERAL E POR ESCOLA.

LEGENDA

-  AZUL - DESEMPENHO ESPERADO
-  AMARELO - DESEMPENHO INTERMEDIÁRIO
-  VERMELHO - DESEMPENHO COM GRANDE DIFICULDADE OU INCORRETO

1.4. Dados Relativos ao item "Formação de Frases"

Os resultados aqui obtidos, foram analisados através da elaboração das frases quando continham as palavras indicadas e comunicavam uma idéia.

1.4.1. Descrição dos critérios para avaliação

Utilizaram-se como critérios:

- AZUL** - Quando as cinco frases comunicavam uma idéia e usavam as palavras indicadas;
- AMARELO** - Quando até duas frases não comunicavam uma idéias e/ou não usavam as palavras indicadas;
- VERMELHO** - Quando três ou mais frases não comunicavam uma idéia e/ou não usavam a(s) palavra(s) indicada(s).

1.4.2. Resultados do item "Formação de Frases"

Para a visualização do dados, elaborou-se uma figura demonstrando o desempenho das crianças no item "Formação de Frases". A figura foi feita com os dados gerais e por escola.

A Fig. 8 apresenta os dados percentuais médios referentes ao item "Formação de Frases", no geral e em cada uma das escolas.

Observa-se que o desempenho das crianças neste item manteve-se concentrado nas categorias AZUL e AMARELO. Isto demonstra que 59% da crianças, construíram as cinco frases comunicando uma idéia e usando as palavras indicadas; por

outro lado, 37.5% das crianças, construíram até duas frases que não comunicavam uma idéia e/ou não usavam as palavras indicadas.

De maneira geral, observa-se uma tendência semelhante nas quatro escolas, isto é, predominância das categorias AZUL e AMARELO.

Na **Escola B**, observa-se que não houve nenhuma criança com desempenho na categoria VERMELHO.

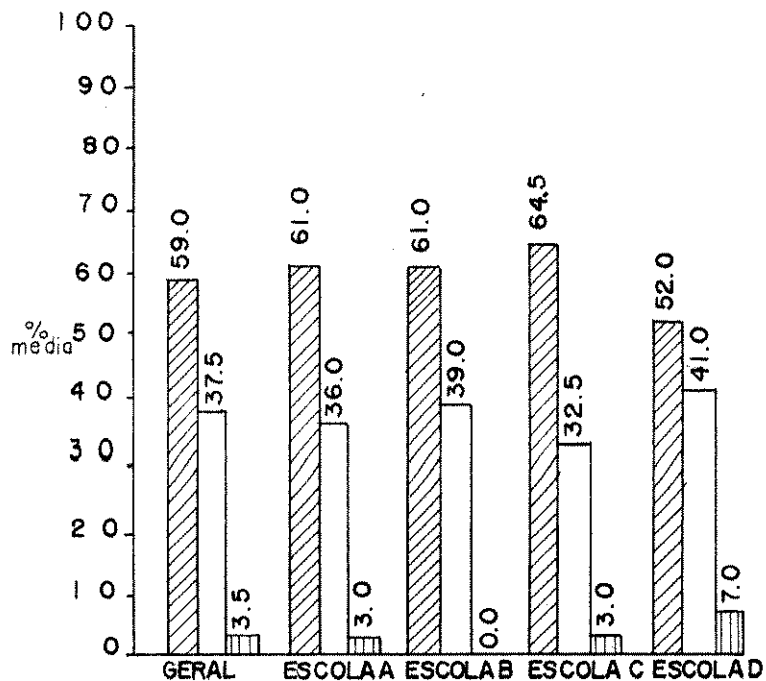





FIG. 8 - PORCENTAGENS MÉDIAS DAS CATEGORIAS AZUL, AMARELO E VERMELHO REFERENTES AO DESEMPENHO DOS ALUNOS NO ITEM "FORMAÇÃO DE FRASES", GERAL E POR ESCOLA.

LE G E N D A

-  AZUL - DESEMPENHO ESPERADO
-  AMARELO - DESEMPENHO INTERMEDIÁRIO
-  VERMELHO - DESEMPENHO COM GRANDE DIFICULDADE OU INCORRETO

1.5. Dados Relativos ao item "Ditado"

Os resultados aqui obtidos foram analisados em termos das porcentagens médias das categorias AZUL, AMARELO e VERMELHO, em relação a cada família silábica e cada tipo de dificuldade ortográfica considerada.

1.5.1. Descrição dos critérios de avaliação

Para o tratamento dos dados, utilizaram-se as categorias AZUL, AMARELO e VERMELHO, de acordo com os seguintes critérios:

AZUL - Se a criança escrevia corretamente todas as famílias silábicas e/ou tipos de dificuldades nas respectivas palavras.

AMARELO - Se a criança errou até duas famílias e/ou tipos de dificuldades, das quatro possíveis.

VERMELHO - Se a criança errou três ou quatro famílias e/ou tipos de dificuldades.

Deve-se lembrar que, para cada família silábica e/ou tipo de dificuldade, havia cerca de quatro palavras.

Foram considerados quatro tipos de "Dificuldades da Língua", de acordo com a orientação da S.E./CENP⁽³⁾ e as 16 "Famílias Silábicas".

Os tipos de "Dificuldade da Língua" considerados, foram:

1. Consoante Pós-Vocálica - L, M, N, R, S, Z.
2. Grupo Consonantal - BL, CR, TR, CL.

(3) SAO PAULO (Estado) S.E. CENP. Ciclo Básico e a reorganização do ensino de 1º grau: sistematiza de avaliação. SP, SE/CENP, 1986.

3. Dígrafos - RR, SS, CH, LH, NH, QU, GU.
4. Outras Dificuldades - H inicial, Ç, CE/CI, AO, GE/GI, M antes P/B.

Nestes casos, verificou-se se a grafia estava correta e o número de vezes em que cada item foi empregado corretamente ou não.

1.5.2. Resultados do item "Ditado"

Para a visualização dos dados elaboraram-se figuras com os resultados gerais obtidos, para cada caso considerado, visto que não foram observados grandes discrepâncias entre os resultados das quatro escolas.

A Fig. 9 apresenta as porcentagens médias gerais, relativas ao desempenho dos alunos no item "Ditado", com casos referentes às "Famílias Silábicas".

Observa-se que a categoria AZUL predominou em 87.5% dos casos, enquanto que nas famílias do S, X e Z, a categoria apresentou percentuais menores. Por sua vez, a categoria AMARELO foi ligeiramente superior nos casos das famílias do S e Z.

Constata-se também, que na Escola C, 26.5% dos alunos concentraram-se na categoria AMARELO no que se refere à família do J, demonstrando que os alunos erraram até metade das possibilidades.

A Fig. 10 apresenta os dados percentuais gerais do desempenho dos alunos no caso dos "Dígrafos".

Os dados desta figura, assemelham-se aos da Fig. 9, porém com um percentual médio de 77.5% na categoria AZUL para todos os itens, com exceção do sub-item GU que atingiu um percentual, nesta categoria, de 49.5%.

Com relação aos dados das **Escolas A e B** neste caso, constata-se que nos **sub-itens CH, LH e NH** nenhum aluno apresentou dificuldades, enquanto nas **Escolas C e D** cerca de 3.5% dos alunos concentraram-se na categoria VERMELHO, revelando um desempenho com bastante dificuldade nestes sub-itens.

Os dados obtidos no **sub-item GU** das **Escolas A e C** foram bastante semelhantes, ou seja, cerca de 42.5% dos alunos tiveram seu desempenho concentrado na categoria AZUL, 42% na categoria AMARELO e cerca de 24.5% dos alunos na categoria VERMELHO.

A **Fig. 11** apresenta os dados percentuais gerais do desempenho dos alunos, no caso "**Consoante Pós-Vocálica**".

Observa-se que em todos os sub-itens, deste caso, a concentração ocorreu na categoria AZUL, demonstrando que cerca de 72% do total das crianças tiveram desempenho esperado. Nos **sub-itens M e Z** observa-se que cerca de 38.5% do total, concentraram na categoria AMARELO.

Na **Escola B**, os dados do **sub-item Z** indicam que cerca de 40.5% dos alunos concentraram seu desempenho nas categorias AMARELO e VERMELHO, respectivamente.

A **Fig. 12** apresenta os dados percentuais gerais do desempenho dos alunos nos casos do "**Grupo Consonantal**" e "**Outras Dificuldades**".

Os dados referentes ao "**Grupo Consonantal**", indicam que 74.5% dos alunos concentraram seu desempenho na categoria AZUL e 23% na categoria AMARELO.

A categoria VERMELHO só apareceu na **Escola D** com um percentual de 4.5%.

Com relação aos dados do caso "**Outras Dificuldades**", observa-se uma concentração na

categoria AZUL com um percentual superior a 50% em todos os sub-itens.

Os dados referentes ao desempenho dos alunos no **sub-itens Ç, CE/CI e GE/GI** indicam que cerca de 35% do desempenho dos alunos concentraram-se na categoria AMARELO.

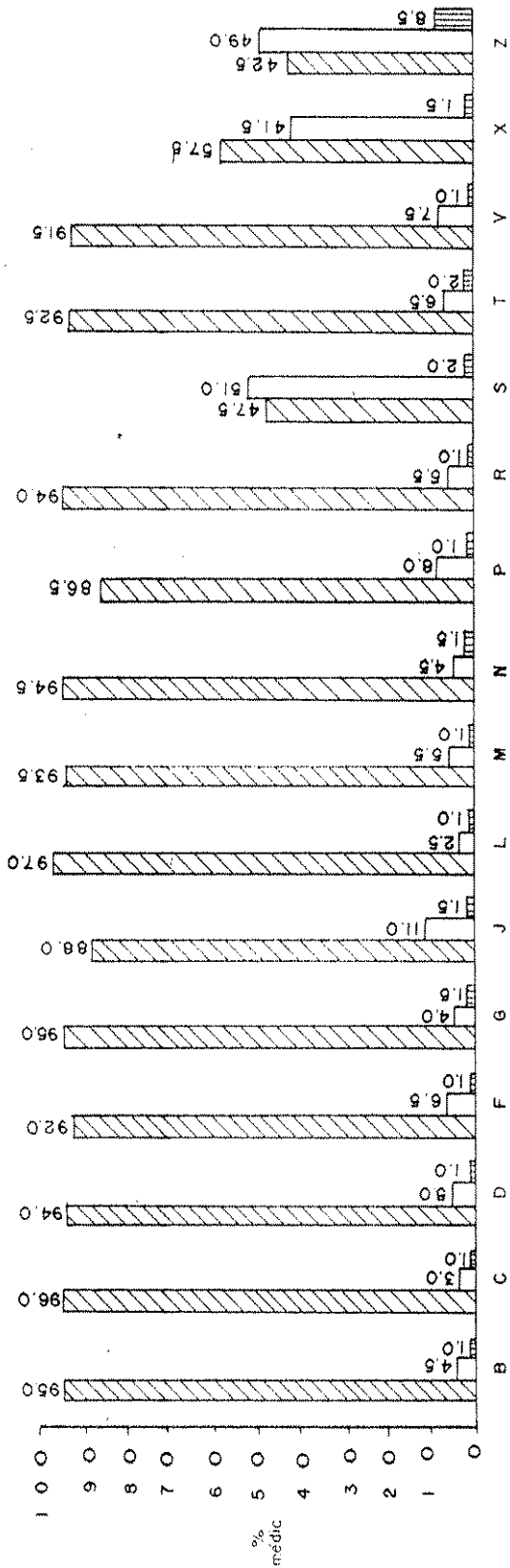
Na **Escola B** os dados indicam que, com relação ao **sub-item H(inicial)**, nenhum aluno apresentou qualquer dificuldade, enquanto que nas demais escolas, cerca de 4% dos alunos concentraram seu desempenho na categoria VERMELHO.

Os dados da **Escola C** referentes ao desempenho dos alunos no **sub-item Ç**, indicam que houve uma superioridade da categoria AMARELO em relação às demais categorias.




Em suma, os dados referentes às "**Famílias Silábicas**" apontam para uma concentração de desempenho na categoria AZUL, com exceção das **famílias do S e Z**, com uma concentração de desempenho ligeiramente superior na categoria AMARELO.

Com relação aos casos "**Dígrafos**", "**Consoante Pós-Vocálica**", "**Grupo Consonantal**" e "**Outras Dificuldades**", observa-se também, um predomínio da categoria AZUL. No caso "**Dígrafos**", o **sub-item GU** apresentou uma concentração de desempenho inferior na referida categoria e ligeiramente superior, nas categorias AMARELO e VERMELHO.

No caso "**Consoante Pós-Vocálica**", observa-se uma concentração superior da categoria AMARELO, nos **sub-itens M e Z**, em relação aos demais sub-itens. Enquanto que no caso "**Outras Dificuldades**", os **sub-itens Ç, CE/CI e GE/GI** também apresentaram uma concentração superior na categoria AMARELO, em relação aos demais sub-itens.



L E G E N D A

-  AZUL - DESEMPENHO ESPERADO
-  AMARELO - DESEMPENHO INTERMEDIÁRIO
-  VERMELHO - DESEMPENHO COM GRANDE DIFICULDADE OU INCORRETO

FAMÍLIAS SILÁBICAS

FIG. 9 - PORCENTAGENS MÉDIAS GERAIS DO DESEMPENHO DOS ALUNOS DAS QUATRO ESCOLAS, NAS CATEGORIAS AZUL, AMARELO E VERMELHO DE CADA "FAMÍLIA SILÁBICA" DO ÍTEM "DITADO".

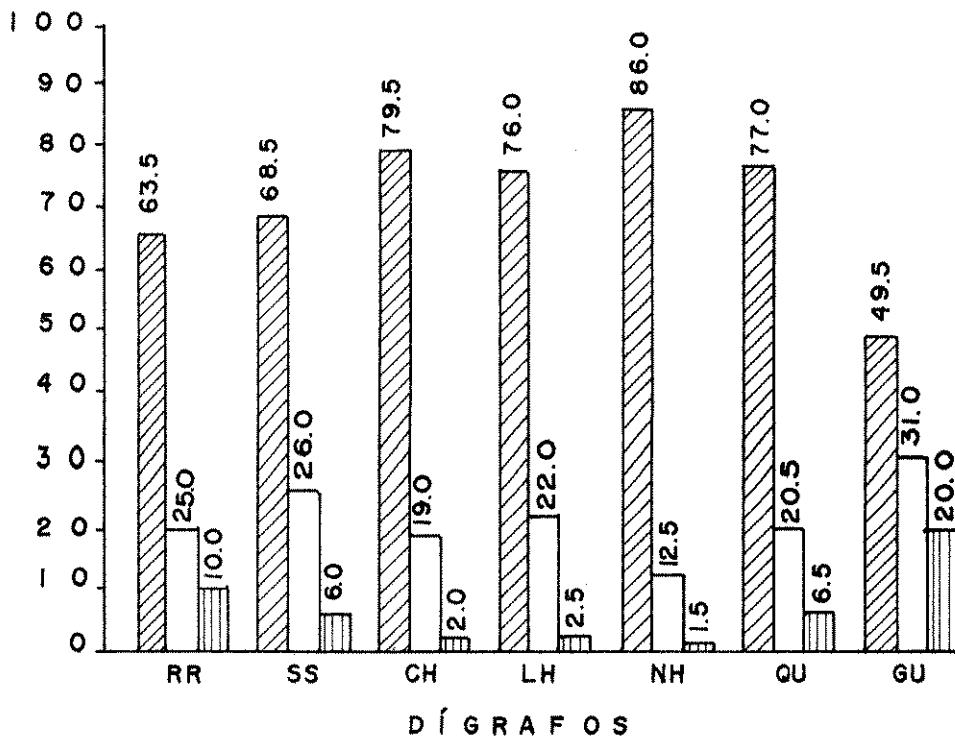





FIG. 10 - PORCENTAGENS MÉDIAS GERAIS DO DESEMPENHO DOS ALUNOS DAS QUATRO ESCOLAS, NAS CATEGORIAS AZUL, AMARELO E VERMELHO, DE CADA CASO DE "DÍGRAFOS" DO ITEM "DITADO".

LEGENDA

-  AZUL - DESEMPENHO ESPERADO
-  AMARELO - DESEMPENHO INTERMEDIÁRIO
-  VERMELHO - DESEMPENHO COM GRANDE DIFICULDADE OU INCORRETO

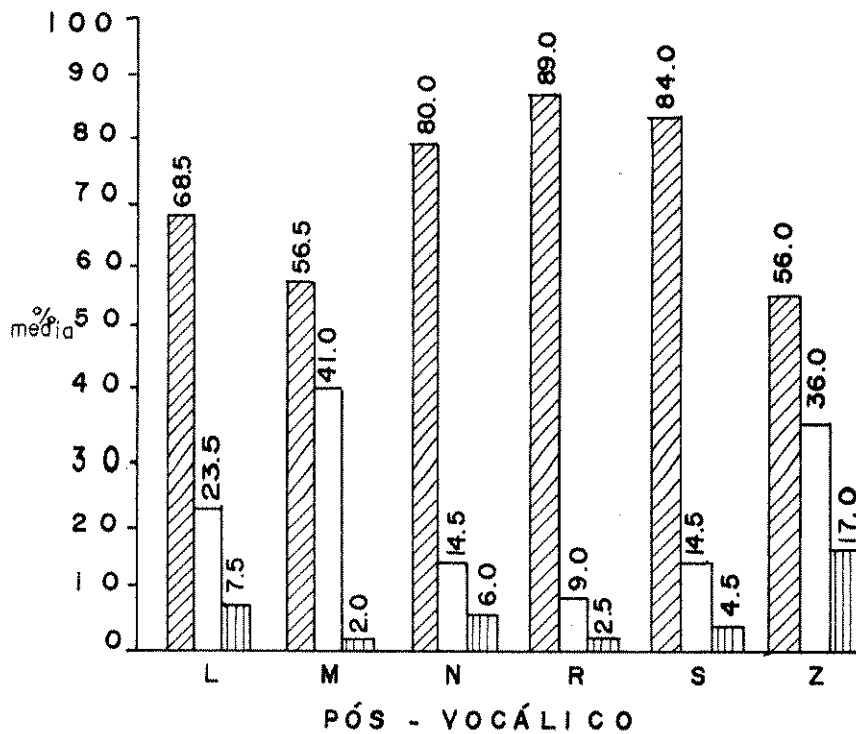


FIG. 11 - PORCENTAGENS MÉDIAS GERAIS DO DESEMPENHO DOS ALUNOS DAS QUATRO ESCOLAS, NAS CATEGORIAS AZUL, AMARELO E VERMELHO, DE CADA CASO DE "PÓS-VOCÁLICO", DO ITEM "DIT A D O".

LEGENDA

▨ AZUL - DESEMPENHO ESPERADO

□ AMARELO - DESEMPENHO INTERMEDIÁRIO

▤ VERMELHO - DESEMPENHO COM GRANDE DIFICULDADE OU INCORRETO

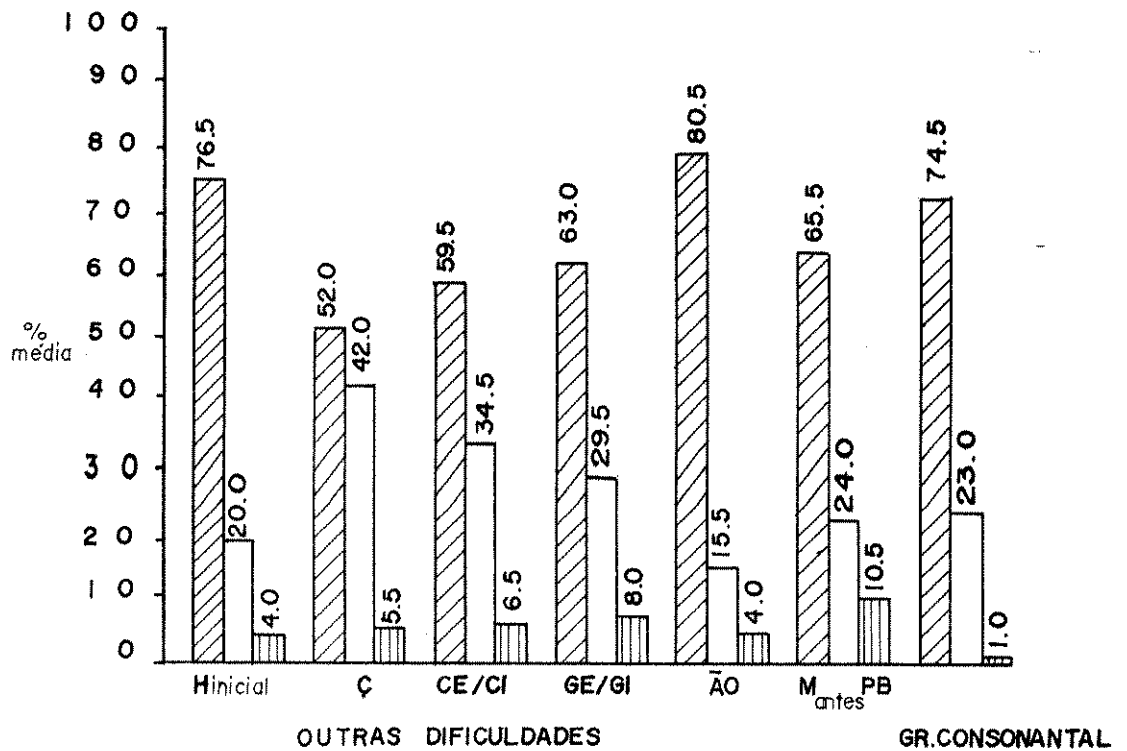





FIG. 12 - PORCENTAGENS MÉDIAS GERAIS DO DESEMPENHO DOS ALUNOS DAS QUATRO ESCOLAS, NAS CATEGORIAS AZUL, AMARELO E VERMELHO, DE CADA CASO DAS "OUTRAS DIFICULDADES" E CADA CASO DO "GRUPO CONSONANTAL" DO ITEM "DITADO".

LEGENDA

-  AZUL - DESEMPENHO ESPERADO
-  AMARELO - DESEMPENHO INTERMEDIÁRIO
-  VERMELHO - DESEMPENHO COM GRANDE DIFICULDADE OU INCORRETO

1.5.3. Análise dos "Erros" do item "Ditado": Descrição das Categorias

Na análise dos "Erros" observados foram considerados quatro categorias⁽⁴⁾:

1. **Trocas de Letras e Palavras** - Foram consideradas como erros todas as possíveis substituições de letras numa palavra.

Para os "erros" desta categoria, foram utilizadas seis sub-categorias:

- a. Trocas de vogal por vogal;
- b. Trocas de vogal por consoante;
- c. Trocas de consoante por consoante;
- d. Trocas de consoante por vogal;
- e. Trocas de palavras por palavras associadas;
- f. Trocas de palavras por palavras sem associação ou significado.

2. **Omissões de Letras e Palavras** - Foram consideradas como "erros" todas as possíveis omissões de vogal e/ou consoante numa palavra e também, quando toda a palavra era omitida.

Utilizaram-se três sub-categorias:

- a. **Omissão de Vogal** - Foi considerado como um "erro" desta sub-categoria para cada vogal omitida numa palavra;
- b. **Omissão de Consoante** - Foi considerado um "erro" para cada consoante omitida numa palavra;
- c. **Omissão de Palavras** - Foi considerado um "erro" para cada palavra totalmente omitida.

3. **Inclusões ou Inserções de Letras e Palavras** - Foram consideradas como "erros" nesta categoria, todas as possíveis inclusões ou

(4) Neste item, adaptaram as categorias usadas por Leite (1980).

inserções em uma palavra ou de uma palavra.

Foram consideradas três sub-categorias:

- a. **Inclusão ou Inserção de Vogal** - Foi considerado um "erro" para cada vogal estranha inserida numa palavra;
- b. **Inclusão ou Inserção de Consoante** - Foi considerado um "erro" para cada consoante estranha inserida numa palavra;
- c. **Inclusão ou Inserção de Palavras** - Foi considerado um "erro" para cada palavra incluída em nenhuma das categorias descritas.

4. **Inversões ou Transposições de Letras Dentro de uma mesma sílaba** - Foram considerados como "erros" nesta categoria, todas as possíveis inversões ou transposições ocorridas em uma palavra, dentro de uma mesma sílaba.

1.5.4. Resultados da análise dos "erros"

Os dados obtidos no item "Ditado" com relação aos "erros" apresentados, podem ser um indicativo de onde poderiam se concentrar as possíveis dificuldades das crianças.

A TABELA 6 apresenta os dados referentes à frequência nas categorias de "erros" do item "Ditado", nas escolas da amostra.

De maneira geral, observa-se que a maior concentração de "erros" foi na categoria "Troca de Letras e Palavras, com um percentual de 49.5% de "erros" em relação ao número total de "erros". A sub-categoria "Troca de consoante por vogal" apresenta um percentual de 25% de "erros", com relação ao número total de "erros". Isto equivale

à maior freqüência observada.

As sub-categorias "Troca de palavras por palavras associadas" e "Inclusão de palavras" foram as que apresentaram menor índice de "erros", com um percentual de 0.12%, respectivamente.

A sub-categoria "Troca de palavras por palavras associadas" apareceu somente na Escola C, enquanto que a sub-categoria "Inclusão de Palavras" apareceu somente nas Escolas A e B.

Os tipos de "erros" em que se observaram maior freqüência em cada sub-categoria foram:

1. Categoria "Trocadas de Letras e Palavras".

a) Sub-categoria "Trocadas de vogal por vogal" - a/o ou o/a, o/u ou u/o, a/e ou e/a, e/i ou i/e;

b) Sub-categoria "Trocadas de vogal por consoante" - ç/s ou ss ou ce/ci, m/n ou n/m, p/b ou b/p, g/j ou j/g, t/d ou p, r/l;

c) Sub-categoria "Trocadas de consoante por vogal" - n/o ou a ou ão, l/u, m/i, o/i, r/a, rr/a, b/a;

d) Sub-categoria "Trocadas de palavras por palavras associadas" - Neste item, apareceram três casos, ou seja, pensar/lembrar, voz/fala, guiar/viagem;

e) Sub-categoria "Trocadas de palavras por palavras sem associação ou significado"⁽⁵⁾

Neste item, observaram-se duas características:

1. Palavras que possibilitam alguma compreensão/identificação -

(5) As palavras foram transcritas como as crianças escreveram. A primeira palavra representa a palavra ditada e a segunda, a palavra escrita pela criança.

Fantasma/Ftma, puxado/pxdo, escola/ecla, futebol/futl, etc;

2. Palavras que não possuem significado ou associação com a palavra ditada - chegou/jelo, girou/cegredo, também/cavne, gente/serde, coruja/utoa, contou/bondoso, criança/itairma, escola/eiaala, quase/menze, etc.

2. Categoria "Omissão de Letras e Palavras".

- a) Sub-categoria "Omissão de Vogal" - A, O, U;
- b) Sub-categoria "Omissão de Consoante" - R, N, M, S (em início e final de sílaba), G, P, B, C, T, V e Ç;
- c) Sub-categoria "Omissão de Palavras" - Neste item, todas as palavras do 'Ditado' foram omitidas pelo menos uma vez, com freqüência maior nas palavras - Assim, horas, quase, também, açúcar, tampar, cebola, problema, girou, campo, quero, fazer, guiar, vejam, palhaço, jogar, cigarro.

3. Categoria "Inclusões ou Inserções de Letras e Palavras".

- a) Sub-categoria "Inclusão de Vogal" - A, I, O;
- b) Sub-categoria "Inclusão de Consoante" - S, R (início e/ou final de sílabas), M, N, L, H (inicial e/ou quando acompanha LH, NH, CH);

- c) **Sub-categoria "Inclusão de Palavras"** - Ocorreram três casos - gente (apareceu duas vezes) e bando;

4. **Categoria "Inversões ou Transposições de Letras dentro de uma mesma sílaba"** - ro/or ou or/ro, na/an ou an/na.

Com o objetivo de relativizar os dados, dividiu-se o número total de "ERROS" pelo número de alunos no geral e em cada escola. Obteve-se um percentual médio geral de "ERROS" por aluno de 6.3%, enquanto que na **Escola A** foi de 3.73%, na **Escola B** de 4.53%, na **Escola C** foi de 6.89% e na **Escola D** o índice foi de 8.55% "erros" por aluno em média.

As **Escolas A e B** atingiram um índice médio abaixo do índice médio geral, enquanto nas **Escolas C e D** os índices médios superam o índice médio geral.

Os dados obtidos, também indicam que a **Escola D** apresentou um percentual maior de "erros" na categoria "**Omissão de Letras e Palavras**". As **Escolas C e D** apresentaram o mesmo percentual de "erros" na categoria "**Trocas de Letras e Palavras**". Enquanto que na categoria "**Inclusões ou Inserções de Letras e Palavras**" as **Escolas A, C e D** apresentaram o mesmo índice percentual.

No geral, observou-se que dos 2.554 "erros" apresentados, a categoria "**Trocas de Letras e Palavras**" foi a que apresentou índice mais elevado (49.5%). Nesta categoria, a sub-categoria "**Troca de Consoante por Vogal**" foi a de maior freqüência (25%) e as sub-categorias "**Troca de palavras por palavras associadas**" e "**Troca de consoante por consoante**" demonstraram os menores índices percentuais (0.12% e 0.75% respectivamente). A categoria "**Omissão de Letras e Palavras**" apresentou um percentual de 33.9%, sendo a sub-categoria "**Omissão de Palavras**" a com índice maior (16%). Na categoria "**Inclusões ou Inserções de Letras e Palavras**", o índice foi de 15,7%, enquanto a sub-categoria "**Inclusão de consoante**" apresentou o índice mais elevado (10.6%); por sua vez, a sub-

-categoria "Inclusão de Palavras" foi a de menor freqüência (0.12%). A categoria "Inversões ou Transposições de Letras dentro de uma mesma sílaba" apresentou um percentual geral de 1%.

ESCOLA	A	B	C	D	Total de erros por categoria	% em relação ao total de erros
CATEGORIAS	69 alunos	103 alunos	99 alunos	134 alunos		
1 - Troca de letras e palavras	125	277	349	514	1265	49.5 %
a.Troca de vogal por vogal	33	88	120	125	366	14.3 %
b.Troca de vogal por consoante	06	12	21	18	57	2.3 %
c.Troca de consoante por vogal	77	170	191	202	640	25.0 %
d.Troca de consoante por consoante	04	01	06	08	19	0.75 %
e.Troca de palavra por palavra associada	--	--	03	--	03	0.12 %
f.Troca de palavra por palavra sem significado	05	06	08	161	180	7.0 %
2 - Omissão de letras e palavras	51	115	219	480	865	33.9 %
a.Omissão de vogal	22	44	73	45	184	7.2 %
b.Omissão de consoante	22	67	104	79	272	10.6 %
c.Omissão de palavras	07	04	42	356	409	16.0 %
3 - Inclusões ou Inserções de letras e palavras	76	72	108	144	400	15.7 %
a.Inclusão de vogal	13	19	39	56	127	5.0 %
b.Inclusão de consoante	61	52	69	88	270	10.6 %
c.Inclusão de palavras	02	01	--	--	03	0.12 %
4 - Inversões ou transposições de letras dentro da mesma sílaba	06	03	07	08	24	1.0 %
T O T A L	258	467	683	1146	N=2554	

TABELA 6 - Número de "erros" observados em cada categoria do item "Ditado", por escola e no geral. Porcentagem de cada categoria em relação ao número total de "erros".

2. DADOS RELATIVOS AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Os dados coletados nas entrevistas com os professores, foram analisados de acordo com os seguintes temas:

- a. Concepções do Professor;
- b. Práticas Docentes;
- c. Propostas Relacionadas ao Ciclo Básico.

Cada tema era composto por itens. As respostas dos professores em cada item foram organizadas em categorias, agrupando-se as de mesma natureza. Tal procedimento permitiu, posteriormente, o cálculo das frequências e percentagens com que cada categoria apareceu em cada item.

2.1. Descrição dos Itens

- a. **Concepções do Professor** - Neste tema, procurou-se identificar algumas concepções do professor. Para tanto, organizaram-se quatro itens:
 - 1) Conceito de Alfabetização (ou quando considera o indivíduo alfabetizado);
 - 2) Concepção de linguagem;
 - 3) Problemas decorrentes das diferenças de linguagem;
 - 4) Pré-requisitos para as atividades de leitura-escrita.

- b. **Práticas Docente** - Procurou verificar como o professor atua no dia-a-dia. Neste tema, utilizaram-se oito itens:
 - 1) Como conhece os alunos;
 - 2) Materiais didáticos usados;
 - 3) Incentivos para o processo de Alfabetização;
 - 4) Atitudes frente às diferenças de linguagem;

- 5) Como alfabetiza;
- 6) Critérios para avaliação do texto escrito;
- 7) Proposta própria para alfabetizar;
- 8) Sugestões.

c. **Propostas Relacionadas ao Ciclo Básico** - Com relação a este tema, procurou-se verificar se o professor conhecia a proposta do C.B. e como estava sendo desenvolvida em sua escola. Para tanto, organizaram-se doze itens:

- 01) Cursos e treinamentos para atuar no C.B.;
- 02) Como considera a proposta oficial do C.B.;
- 03) Vantagens e desvantagens com relação à J.U.;
- 04) O coordenador pedagógico do C.B.;
- 05) Sobre reuniões pedagógicas semanais do C.B.;
- 06) Condições físicas e pedagógica da U.E.;
- 07) Quanto à formação de classes do C.B.;
- 08) Comunicação aos pais do aproveitamento da criança;
- 09) Uso da metodologia proposta pela CENP;
- 10) Atividades desenvolvidas na hora-atividade;
- 11) Opinião sobre a atuação dos órgãos públicos;
- 12) Dificuldades como alfabetizador e em relação à proposta do C.B.

2.2. Descrição dos critérios para elaboração das categorias por item.

- a. As categorias foram formadas, a partir do agrupamento dos conteúdos, julgados de natureza semelhante, em cada item do roteiro.
- b. Numa mesma resposta do professor, poderiam ser encontrados conteúdos de diferentes categorias.
- c. Para o cálculo percentual, usou-se sempre o N=15 (total de professores). Portanto, o índice obtido foi

sempre com relação à porcentagem de professores que citaram a referida categoria.

2.3. Apresentação dos Resultados.

Para que o discurso dos professores fosse apresentado de forma clara e sistematizada, foram elaboradas tabelas que contêm os itens e as categorias descritas acima, o que possibilitou uma melhor visualização dos dados obtidos nas entrevistas.

A TABELA 7 apresenta os dados referentes ao tema "Concepções do Professor" com seus respectivos itens e categorias.

As categorias foram descritas em cada item na ordem decrescente, das mais citadas pelos professores.

Observa-se que no item 1 "Conceito de Alfabetização (ou quando considera o indivíduo alfabetizado)", foram estabelecidas quatro categorias, sendo que 86.6% dos professores consideraram um indivíduo alfabetizado "quando dominou na leitura e na escrita, as sílabas simples e complexas e faz ditado com poucos 'erros'". Enquanto que 13.3% dos professores, consideraram alfabetizado aquele que "produz e/ou lê pequenos textos com compreensão".

Com relação ao item 2 "Concepção de Linguagem", criaram-se três categorias, sendo que 73.3% dos professores entenderam por linguagem a "expressão oral e escrita" do indivíduo. Enquanto, 13.3% dos professores acreditam ser linguagem a "expressão culta e cotidiana", isto é, a língua materna de um povo.

No item 3 "Problemas decorrentes das diferenças de linguagem", criaram-se três categorias. Nestas, 80% dos professores acreditam que existem problemas relacionados com as diferenças de linguagem. Enquanto que apenas 6.6% acreditam não haver problemas, 60% dos professores disseram que "acentua

TEMA: "Concepções do Professor" Itens / Categorias	E S C O L A S				GERAL N=15	%	
	A	B	C	D			
	N=3	N=4	N=4	N=4			
1 - Conceito de Alfabetização (quando considera o individuo alfabetizado)							
a. Quando dominou na leitura e na escrita as sílabas simples e complexas e faz ditado com poucos erros	3	2	4	4	13	86.6 %	
b. Quando transmite e interpreta as idéias pela escrita e oralmente	2	1	-	1	04	26.6 %	
c. Quando dominou todas as dificuldades da língua e as quatro operações	-	1	-	2	03	20.0 %	
d. Quando produz e/ou lê pequenos textos com compreensão	-	2	-	-	02	13.3 %	
2 - Concepção de linguagem							
a. Expressão oral e / ou escrita	3	4	1	3	11	73.3 %	
b. Qualquer forma de comunicação e/ou expressão humana	-	1	2	1	04	26.6 %	
c. Expressão culta e cotidiana (é a língua)	-	-	1	1	02	13.3 %	
3 - Problemas decorrentes das diferenças de linguagem							
EXISTEM?	Sim	2	3	3	4	12	80.0 %
	Parcialmente	1	1	-	-	02	13.3 %
	Nao	-	-	1	-	01	6.6 %
a. Acentua a diferença social	-	4	3	2	09	60.0 %	
b. A criança transcreve a linguagem falada (dificuldade ortográfica)	3	3	-	2	08	53.3 %	
c. Aceitação da linguagem da criança e introdução da norma culta e/ou não considera o "erro" (a nível de nota) mas corrige	1	-	2	-	03	20.0 %	
4 - Pré-requisitos para as atividades de leitura-escrita							
EXISTEM?	Sim	2	4	2	2	10	66.6 %
	Parcialmente	1	-	-	1	02	13.3 %
	Nao	-	-	2	1	03	20.0 %
a. São importantes e quando os aspectos psicomotores e perceptivos são mal trabalhados eles acarretam problemas na alfabetização	2	4	1	2	09	60.0 %	
b. É função da Pré-Escola e facilita o trabalho do professor, porém quando a criança não os desenvolveu, o C.B. deve desenvolver	2	3	-	3	08	53.3 %	
c. Ter maturidade física e receber ajuda em casa	-	-	2	1	03	20.0 %	

TABELA 7 - Número de professores que responderam cada categoria do Tema: "Concepções do Professor", por escola e no geral. Porcentagem de cada categoria por item, em relação ao número total de professores.

a diferença social", 53.3% disseram que acarreta dificuldades ortográficas porque "transcrevem a linguagem falada" e 20% dos professores afirmaram que "introduzem a norma culta, não consideram o 'erro' (a nível de nota) mas, corrigem".

No item 4 "Pré-requisitos para as atividades de leitura-escrita, consideraram-se três categorias. Assim, observa-se que 66.6% disseram que existem pré-requisitos necessários à alfabetização. Consideraram que os pré-requisitos "são importantes e quando os aspectos psicomotores e perceptivos são mal trabalhados, eles acarretam problemas na alfabetização". Já 53.5% dos professores disseram que o trabalho de desenvolver os pré-requisitos é "função da pré-escola, mas quando a criança não os desenvolveu, o C.B. deve fazê-lo" e 20% dos professores acreditam estar ligado a "maturidade física e recebimento de ajuda em casa".

A TABELA 8 apresenta os dados referentes ao tema "Práticas Docente", seus itens e categorias. Seguiu-se o mesmo critério na apresentação das categorias da tabela anterior.

Neste tema, observa-se que no item 1 "Como conhece os alunos", foram criadas seis categorias, sendo que 86.6% dos professores disseram que conhecem seus alunos através do "diálogo sobre a vivência das crianças e professores ou em forma de entrevistas". Apenas 6.6% dos professores disseram que conhecem "através da chamada" e "através de conversas com pais", respectivamente.

No item 2 "Materiais Didáticos usados" existem cinco categorias, sendo que 100% dos professores disseram usar material alternativo como "sucata, jogos pedagógicos, textos paradidáticos" etc; 86.6% disseram usar "cartilha ou algum livro didático", enquanto que 20% dos professores exploram a "oralidade" como material didático para a construção da aula.

Com relação ao item 3 "Incentivos para o processo de alfabetização", criaram-se cinco categorias; nestas, 73.3% dos professores disseram usar "figuras/temas" para incentivar o processo de alfabetização; 60% dos professores disseram que se utilizam de "conversa informal relacionando-as com a realidade" e 6.6% disseram que usam de "sorteio de brindes" e

da "cartilha", respectivamente.

No item 4 "Atitudes frente às diferenças de linguagem", estabeleceram-se duas categorias, sendo que 100% dos professores disseram que assumem uma "atitude de aceitação, enfatizando a forma correta, evitando críticas e possibilitando a auto-correção" e, 33.3% dos professores afirmaram que "a não correção acarreta dificuldades posteriores na escrita (escreve como fala)".

O item 5 "Como alfabetiza" é composto por oito categorias, sendo que neste item, existiram duas questões. A primeira, refere-se à aprendizagem da leitura e escrita, isto é, se ocorrem juntas ou não e a segunda, refere-se ao como é o processo de alfabetizar.

Com relação a primeira questão, 66.6% dos professores responderam que a "leitura e escrita ocorrem concomitantemente"; 26.6% disseram que a "escrita é anterior à leitura" e 6.6% afirmaram que a leitura é anterior à escrita".

No que diz respeito à segunda questão, observa-se que 86.6% dos professores disseram usar a "palavra chave", 26.6% a "cartilha", 20% a "sílabas" e 13.3% dos professores disseram usar a "frase" e o "período preparatório consciente/contextualizado", respectivamente.

Com relação ao item 6 "Critérios para avaliação do texto escrito", criaram-se três categorias, sendo que 93.3% dos professores apontaram a categoria "criatividade: conteúdo (lógica e clareza)", como o critério mais importante na avaliação do texto escrito; 60% dos professores afirmaram que o "erro ortográfico: correção pelo professor e/ou pelo aluno" é critério aceito e 6.6% dos professores disseram que avaliam pela "participação oral antes da elaboração de texto e/ou pelas noções das regras ortográficas".

No item 7 "Proposta própria para alfabetizar", observam-se três categorias, sendo que 73.3% dos professores responderam "não ter proposta própria para alfabetizar" e, 13.3% disseram que "não sabe ou não responderam" e porcentagem equivalente, afirmou que "tem uma proposta própria para alfabetizar".

TABELA 8 - Número de professores que responderam cada categoria do Tema: "Práticas Docente" por escola e no geral. Porcentagem de cada categoria por item, em relação ao número total de professores.

TEMA: "Práticas Docente" Itens / Categorias	E S C O L A S				GERAL N=15	%
	A	B	C	D		
	N=3	N=4	N=4	N=4		
1 - Como conhece os alunos						
a. Diálogo sobre a vivência das crianças e professor / Entrevista	3	4	2	4	13	86.6 %
b. Através dos brinquedos / atitudes em sala / observação direta	-	1	3	3	07	46.6 %
c. Prova de conhecimento	-	-	1	2	03	20.0 %
d. Através do Texto Escrito	-	1	1	-	02	13.3 %
e. Através da chamada	1	-	-	-	01	6.6 %
f. Através de conversa com pais	-	-	1	-	01	6.6 %
2 - Materiais Didáticos usados						
a. Material Alternativo (video, sucata, jogos pedagógicos, etc.)	3	4	4	4	15	100.0 %
b. Cartilha / Livro Didático	3	3	3	4	13	86.6 %
c. Giz e lousa	2	1	2	2	07	46.6 %
d. Livros de Literatura Infantil	-	2	3	1	06	40.0 %
e. Linguagem oral / oralidade	1	1	1	-	03	20.0 %
3 - Incentivos para o processo de Alfabetização						
a. Exploração de figuras / temas (gráfico/oral)	2	3	4	2	11	73.3 %
b. Conversa informal (relatos, leitura de jornal, leitura espontânea), relacionamento com a realidade	1	3	2	3	09	60.0 %
c. Literatura / Biblioteca	2	1	2	3	08	54.2 %
d. Sorteio de brindes (brinquedos, lápis de cor, etc.)	-	-	-	1	01	6.6 %
e. Através da Cartilha	-	-	-	1	01	6.6 %
4 - Atitudes frente as diferenças de linguagem						
a. Atitude de aceitação, enfatizando a forma correta, evitando crítica e possibilitando a auto-correção	3	4	4	4	15	100.0 %
b. A não correção acarreta dificuldades posteriores na escrita (escreve como fala)	2	1	2	-	05	33.3 %

continua.

TEMA: "Práticas Docente" Itens / Categorias	E S C O L A S				GERAL N=15	%
	A	B	C	D		
	N=3	N=4	N=4	N=4		
5 - Como Alfabetiza						
- Leitura e escrita concomitantemente	2	4	1	3	10	66.6 %
- Escrita anterior a leitura	-	-	3	1	04	26.6 %
- Leitura anterior a escrita	1	-	-	-	01	6.6 %
a. Pela palavra chave	2	4	4	3	13	86.6 %
b. Cartilha/Livro Didático/Texto paradidático	-	2	2	-	04	26.6 %
c. Sílabas	1	-	1	1	03	20.0 %
d. Usa período preparatório consciente/contextualizado	2	-	-	-	02	13.3 %
e. Frases	-	-	1	1	02	13.3 %
6 - Critérios para avaliação do texto escrito						
a. Criatividade: conteúdo-lógica, clareza	3	4	4	3	14	93.3 %
b. Erros Ortográficos: correção (pelo professor, pelo aluno)	2	3	1	3	09	60.0 %
c. Participação oral antes da elaboração do texto e/ou ter noções de regras ortográficas	1	-	-	-	01	6.6 %
7 - Proposta própria para alfabetizar						
a. Não tem própria	2	3	4	2	11	73.3 %
b. Não sabe ou não respondeu	1	-	-	1	02	13.3 %
c. Sim, tem método próprio	-	1	-	1	02	13.3 %
8 - Sugestões						
a. Maiores recursos Didáticos/Físicos para professores e alunos	2	3	2	3	10	66.6 %
b. Órgãos Públicos verem mais a realidade vivida (ver a estrutura da UE antes de implantar)	1	2	2	1	06	40.0 %
c. Menor número de alunos por sala	-	-	1	2	03	20.0 %
d. Maior entrosamento e/ou continuação nas séries iniciais e/ou posteriores (até a 8a. série)	2	-	1	-	03	20.0 %
e. Avaliar os resultados do C.B. junto aos alunos da 5a. série	1	-	-	1	02	13.3 %
f. Salário do Professor	1	1	-	-	02	13.3 %
g. Adequação do horário do PIII e a integração deste ao PI	-	-	2	-	02	13.3 %
h. Mais classes do C.B. para remanejamento	-	-	2	-	02	13.3 %
i. Pessoal técnico de apoio (fonoaudiólogo, psicólogo)	-	1	-	-	01	6.6 %
j. Rever a questão da correção do erro ortográfico	-	-	-	1	01	6.6 %

O item 8 "Sugestões", aponta dez categorias, sendo que 66.6% dos professores disseram que necessitam de "maiores recursos didático-pedagógicos (supervisão, cursos, jogos, etc) e físicos (condições físicas da U.E./merenda de melhor qualidade, etc.) para os professores e os alunos"; 40% dos professores disseram que os "órgãos públicos devem ver mais a realidade vivida nas U.E."; 20% apontam a necessidade de um "número menor de alunos por sala" e um "maior entrosamento e/ou continuação da dinâmica do C.B."; 13.3% ressaltaram a necessidade de "avaliar os resultados do C.B., junto aos alunos da 5ª série", a "melhoria do salário do professor", melhor "adequação do horário do P.III (aula específica) e sua integração com o P.I" e "mais classes do C.B. para remanejamento", respectivamente; 6.6% indicaram a necessidade de "pessoal técnico de apoio (fono, psicólogo, etc)" e da necessidade de "rever a questão da correção do 'erro' ortográfico", respectivamente.

A TABELA 9 apresenta os dados do tema "Propostas relacionadas ao Ciclo Básico", seus itens e categorias, segundo os critérios adotados nas tabelas 7 e 8.

Observa-se que no item 1 "Cursos e treinamentos para atuar no Ciclo Básico", 60% dos professores disseram que fizeram algum tipo de curso ou treinamento. Apontaram para tanto, o "Projeto Ipê" e "outros" não especificados.

No item 2 "Como considera a proposta oficial do C.B.", criaram-se quatro categorias; nestas, 46.6% dos professores apontaram como "boa"; 20% indicaram como "ótima", ou se "omitiram" nesta categoria, respectivamente; 13.3% apontaram como "péssima".

No item 3 "Vantagens e Desvantagens com relação à J.U.", criaram-se seis categorias. Com relação às vantagens da J.U., 86.6% dos professores apontaram a necessidade de "não dobrar o turno"; 60% indicaram a "maior disponibilidade para o aluno" e 20.6% falaram sobre a "possibilidade de alimentação" dos alunos. Enquanto que, com relação às desvantagens, 86.6% indicaram que "falta infra-estrutura" para manter a criança na escola; 60% apontaram que o "aluno cansa com 6 horas"; 40%

mostraram que "falta preparo para o professor" e 6.6% lamentaram "não poder atuar como P.III".

O item 4 "O Coordenador Pedagógico do C.B.", mostra que 100% dos professores confirmaram a existência deste na escola.

Com relação ao item 5 "sobre reuniões pedagógicas semanais do C.B.", consideraram-se quatro categorias. Observa-se que 100% dos professores confirmaram a existência das reuniões. Com relação aos objetivos, constata-se que 73.3% dos professores apontaram que as reuniões servem para "discutir/estudar material da CENP/DE", 40% disseram que "preparam material didático e discutem problemas das crianças"; 33.3% disseram que deveriam "discutir o trabalho realizado em sala ou como fazer" e "estudar a proposta do C.B.", respectivamente.

No item 6 "Condições Físicas e Pedagógicas da U.E.", devem-se considerar, separadamente, dois aspectos. O primeiro, com relação às condições físicas: 60% consideraram "parcialmente adequados"; 26.6% consideraram "não adequados" e 13.3% consideraram "adequados". Com relação às condições pedagógicas, 60% consideram "parcialmente adequadas"; 40% consideram "não adequados" e 6.6% consideram "adequados".

Com relação ao item 7 "Quanto à formação de classes do C.B.", os dados mostram que 53.3% das U.E. adotaram a "prova de conhecimento", 46.6% dos professores não conseguiram determinar a maneira como as classes são formadas. Verificou-se também neste item, se havia a necessidade de remanejamento. Assim, 60% dos professores disseram que "sim", 26.6% disseram que "não" e 13.3% disseram que "não sabem".

No item 8 "Comunicação aos pais do aproveitamento da criança", quatro categorias foram descritas; nestas, 100% dos professores disseram que a comunicação ocorre nas "reuniões pedagógicas bimestrais", 20% disseram que recebem os pais "quando necessário" para falarem do aproveitamento da criança, 13.3% comunicam no horário da "hora-atividade" e 6.6% disseram que atendem os pais "em qualquer horário".

Observa-se no item 9 "Uso da metodologia proposta

pela CENP", que 86.6% dos professores usam "parcialmente" a metodologia proposta para o C.B. e 13.3% disseram que não usam a metodologia proposta.

No item 10 "Atividades desenvolvidas na hora-atividade", criaram-se cinco categorias, sendo que 86.6% dos professores "elaboram material e/ou preparam aula" e fazem "correções de atividades dadas em aula", respectivamente; 13.3% fazem "leitura de material da CENP", "recebem pais" e "preenchem diário" ou "atividades não pedagógicas", respectivamente.

Com relação ao item 11 "Opinião sobre a atuação dos órgãos públicos", criaram-se três categorias, sendo que 73.3% dos professores disseram que "não atendem às necessidades", 20% disseram que era "boa" e 6.6% afirmaram ser "regular".

No item 12 "Dificuldades como alfabetizar e em relação à proposta do C.B.", descreveram-se sete categorias. Nestas, 60% dos professores entrevistados disseram que "faltam recursos físicos/didático-pedagógicos" e que o "número grande de alunos por sala" dificulta o trabalho, respectivamente; 46.6% referem-se à "não qualificação do professor", 40% citaram a "falta de supervisão direta à prática diária do professor", 26.6% afirmaram que "não tinham dificuldades", 20% pediram "maior atenção ao professor iniciante" e 13.3% dos professores disseram ter "dificuldades para trabalhar crianças com problemas".

Numa tentativa de síntese, os dados das entrevistas com os professores indicam que com relação ao tema "concepções do professor" a grande maioria considera o indivíduo alfabetizado, quando "dominam as sílabas simples e complexas e faz ditado com poucos erros". Compreendem como linguagem "a expressão oral e/ou escrita". Com relação à existência de problemas devido às diferenças de linguagem, a maioria diz que estas diferenças acarretam problemas e apontam, como conseqüências, a "acentuação das diferenças sociais e as dificuldades ortográficas na alfabetização". Afirmaram também, a existência de pré-requisitos (aspectos psicomotores e perceptivos) para a alfabetização e apontaram a importância

destes aspectos dizendo "ser função da pré-escola desenvolvê-los".

No que diz respeito ao tema "práticas docente", os professores indicam o "diálogo em sala" como a forma mais utilizada para se conhecer os alunos. Sobre os materiais didáticos mais utilizados estão a "cartilha/livro didático e materiais alternativos como a sucata e jogos pedagógicos". Os professores apontam como incentivos para o processo de alfabetização a "estimulação para a produção de textos através de figuras e/ou temas e do diálogo sobre a vivência das crianças" e alguns professores usam "sortear brindes". Com relação às atitudes frente às diferenças de linguagem, a maioria diz "aceitar a fala das crianças, porém estimulam a aprendizagem da norma culta, dando oportunidade para as crianças se auto-corrigirem". Afirmaram também, que a não correção implica em dificuldades posteriores na escrita. Para a maioria dos professores, a "leitura e escrita ocorrem juntas". A maior parte deles inicia o processo de alfabetização através da "palavra chave". Para a avaliação do texto escrito consideram a "criatividade" como o critério mais importante, porém esta engloba um conteúdo lógico e claro. Grande parte dos professores disseram que têm como parâmetro o "erro ortográfico". A maioria dos professores não possuem método próprio para alfabetizar, utilizando-se dos métodos tradicionais. Com relação às sugestões, indicaram necessitar de mais recursos didático-pedagógicos e físicos tanto para alunos quanto para professores. Parte dos professores disseram que os "órgãos públicos deveriam conhecer melhor a realidade vivida nas U.E. e avaliarem os resultados do C.B. nas séries subseqüentes", entre outras.

Sobre o tema "propostas relacionadas ao Ciclo Básico", observa-se que mais da metade dos professores fizeram algum curso para atuar no C.B. e apontaram, entre eles, o "Projeto Ipê". Quase metade dos professores consideram como "boa" a proposta do C.B.. Com relação à J.U., indicaram que trouxe "vantagens" para os professores e para os alunos, mas apontaram como "desvantagens" a "falta de infra-estrutura das

U.E. e a não qualificação do professor para ficar com a criança um período tão longo, levando o aluno ao cansaço". Todas as U.E. possuem "coordenador pedagógico" para o C.B. e realizam reuniões semanalmente. Para a formação das classes do C.B. as U.E. usam de "prova de conhecimento". A "comunicação aos pais" ocorre normalmente, nas "reuniões pedagógicas bimestrais". Com relação à "metodologia proposta", disseram que usam "parcialmente", isto é, alguns aspectos são adaptados em sala. Na "hora-atividade", "elaboram e/ou preparam materiais e aulas ou corrigem atividades". Indicaram como "dificuldades para o trabalho como alfabetizador", os "poucos recursos físicos, didático-pedagógicos", além da "quantidade de alunos por sala" e a "falta de qualificação dos docentes".

1. INELTA 9 - Número de professores que responderam cada categoria do tema: "Propostas Relacionadas ao C.B.", por escola e no geral. Porcentagem de cada categoria por item em relação ao número total de professores.

TEMA: "Propostas Relacionadas ao Ciclo Básico"	E S C O L A S					% GERAL
	A	B	C	D	GERAL	
	N=3	N=4	N=4	N=4	N=15	
Itens / Categorias						
1 - Cursos e treinamentos para atuar no C.B.						
Sim	1	3	3	2	09	60.0 %
Não	2	1	1	2	06	40.0 %
Quais ? Projeto Ipe	1	3	2	2	08	53.3 %
Outros (não especificado)	1	2	3	2	08	53.3 %
2 - Como considera a proposta oficial do C.B.						
Boa (Teoria / Prática)	1	1	2	3	07	46.6 %
Otima (Teoria / Prática)	-	1	2	-	03	20.0 %
Omissão da opinião	1	1	-	1	03	20.0 %
Pessima (Teoria / Prática)	1	1	-	-	02	13.3 %
3 - Vantagens e desvantagens com relação a Jornada Única (JU)						
Vantagens:						
a. Não dobrar o turno (Professor)	3	4	4	2	13	86.6 %
b. Maior disponibilidade para o aluno	1	2	3	3	09	60.0 %
c. Possibilidade de alimentação (aluno)	-	-	3	1	04	26.6 %
Desvantagens:						
a. Falta infra-estrutura na UE	3	4	3	3	13	86.6 %
b. Aluno cansa com 6 horas	3	3	1	2	09	60.0 %
c. Falta preparo ao professor	1	1	1	3	06	40.0 %
d. Não poder atuar como PIII	-	-	-	1	01	6.6 %
4 - O Coordenador Pedagógico do C.B.						
Sim	3	4	4	4	15	100.0 %
5 - Sobre Reuniões Pedagógicas semanais do C.B.						
Sim	3	4	4	4	15	100.0 %
Objetivos:						
a. Ler e discutir material da CENP/DE	3	2	3	3	11	73.3 %
b. Preparar material didático / discutir problemas da criança	1	2	3	-	06	40.0 %
c. Deveriam discutir o trabalho realizado em sala ou o como fazer	1	1	2	1	05	33.3 %
d. Deveriam estudar a proposta do C.B.	2	2	1	-	05	33.3 %
6 - Condições Físicas e Pedagógicas da U.E.						
Físicas : parcialmente adequados	-	4	3	2	09	60.0 %

conti

TEMA: "Propostas Relacionadas ao Ciclo Básico"

E S C O L A S

Itens / Categorias	A	B	C	D	GERAL	%
	N=3	N=4	N=4	N=4	N=15	GERAL
não adequados	3	-	1	-	04	26.6 %
sim, adequados	-	-	-	2	02	13.3 %
Pedagógico: parcialmente adequado	-	4	3	2	09	60.0 %
não adequado	3	-	1	2	06	40.0 %
sim, adequado	-	-	-	1	01	6.6 %
7 - Quanto a formação de classes do C.B.						
Prova de conhecimento	2	2	-	4	08	53.3 %
Outros	1	2	4	-	07	46.6 %
Remanejamento: sim	2	3	2	2	09	60.0 %
não	-	-	2	2	04	26.6 %
não sabe	1	1	-	-	02	13.3 %
8 - Comunicação aos pais do aproveitamento da criança						
a. Reunião Pedagógica Bimestral	3	4	4	4	15	100.0 %
b. Quando necessário	1	-	2	-	03	20.0 %
c. Na Hora-Atividade do professor	-	2	-	-	02	13.3 %
d. Em qualquer horário	-	-	1	-	01	6.6 %
9 - Uso da Metodologia Proposta pela CENP						
Parcialmente	2	3	4	4	13	86.6 %
Não	1	1	-	-	02	13.3 %
10 - Atividades Desenvolvidas na Hora-Atividade						
a. Elabora material / Prepara aula	2	4	4	3	13	86.6 %
b. Correção de atividades dadas	3	4	4	2	13	86.6 %
c. Faz leitura de material da CENP	-	1	1	-	02	13.3 %
d. Recebe Pais	-	2	-	-	02	13.3 %
e. Preenche diário / Atividades não pedagógicas	1	-	-	1	02	13.3 %
11 - Opinião sobre a atuação dos Órgãos Públicos						
a. Não atende as necessidades	2	4	2	3	11	73.3 %
b. Boa	-	-	3	-	03	20.0 %
c. Regular	-	-	-	1	01	6.6 %
12 - Dificuldades como alfabetizador e em relação a proposta do C.B.						
a. Falta recursos físicos/didáticos-pedagógicos	1	2	3	3	09	60.0 %
b. Número alto de alunos por sala	-	3	2	4	09	60.0 %
c. Professor não qualificado	2	2	1	2	07	46.6 %
d. Falta supervisão direta	2	1	2	1	06	40.0 %
e. Sem dificuldades	-	2	1	1	04	26.6 %
f. Maior atenção ao professor iniciante	1	-	1	1	03	20.0 %
g. Dificuldade p/ trabalhar criança com problemas	1	1	-	-	02	13.3 %

3. DADOS RELATIVOS AOS INDICES DE RETENÇÃO - EVASÃO - APROVAÇÃO, PRÉ E PÓS CICLO BÁSICO.

Para a análise comparativa dos dados pré e pós Ciclo Básico, foram calculados índices percentuais de Aprovação - Retenção e Evasão, das escolas envolvidas, isoladas e conjuntamente, além dos índices gerais do município de Franca - SP.

3.1. Descrição dos Critérios para Comparação dos Índices de Retenção - Evasão - Aprovação, Pré e Pós Ciclo Básico.

Os critérios adotados para a obtenção dos dados percentuais foram⁽⁶⁾:

- 1 - As taxas de retenção - evasão - aprovação foram calculadas sobre a matrícula total menos o número de alunos transferidos.
- 2 - A taxa de retenção refere-se apenas a retidos por avaliação e não a retidos por freqüência.
- 3 - A taxa de evasão refere-se a afastamento por abandono.
- 4 - Para os cálculos, deu-se prioridades aos índices obtidos diretamente nas escolas; quando tais dados não estavam disponíveis, foram utilizados dados equivalentes fornecidos pelos órgãos centrais - DE - DRE e CIE.
- 5 - Os dados de retenção, quando não disponíveis, foram obtidos através da

(6) Os critérios 1, 2 e 3 foram os mesmos usados pela DE/DRE-05 e CIE no cálculo dos índices percentuais.

somatória do número de alunos aprovados, evadidos e transferidos, subtraídos do respectivo número total de matrículas.

- 6 - As interrogações (?) nas tabelas, indicam que os dados não estiveram disponíveis através das unidades de ensino.
- 7 - Nas tabelas, os números entre parênteses, equivalem aos índices obtidos através de registros dos órgãos centrais DE, DRE-05, CIE.

3.2. Apresentação dos Resultados

Para que os dados fossem visualizados, elaboram-se tabelas, apresentando: a) índices percentuais por escola, de 1980 a 1988; b) os mesmos índices gerais, das quatro escolas, no mesmo período; c) idem em relação ao município de Franca, de 1983 a 1988.

A TABELA 10, apresenta os índices percentuais de aprovação - retenção - evasão, nas 1as. e 2as. séries da **Escola A**, no período de 1983 a 1988.

As TABELAS 11, 12 e 13 apresentam as porcentagens de aprovação - retenção - evasão, nas 1as. e 2as. séries, no período de 1980 a 1988, das **Escolas B, C e D**, respectivamente.

A TABELA 14 apresenta as porcentagens gerais de aprovação - retenção - evasão, das quatro escolas, no mesmo período.

A TABELA 15 apresenta as porcentagens de aprovação - retenção - evasão, no período de 1983 a 1988, do município de Franca - SP.

A partir de 1984 e de acordo com o Decreto

no 21.833 de 28/12/83, publicado no D.O.E. de 29/12/83, pag. 05, os índices de aprovação - retenção - evasão na 1ª série não mais deveriam ser mencionados pelas U.E.. Além disso, o ano de 1984 é marcado pela transição, isto é, os alunos ingressantes na 1ª série fazem parte do então instituído Ciclo Básico, enquanto que os alunos que haviam sido promovidos para a 2ª série ou que ficaram retidos nesta série no final de 1983, não estavam incluídos no C.B..

Cabe-se ressaltar na Tabela 10, que a **Escola A** iniciou suas atividades em Agosto/83, recebendo como clientela os alunos transferidos de três escolas próximas ao bairro no qual está instalada. Além disso, não constam em seus arquivos, os índices de aprovação e retenção em 1984, na 2ª série. Os dados de retenção da 2ª série, em 1985, também não estavam disponíveis, sendo obtidos através do número de matrículas menos os índices de aprovação - evasão e transferência.

Com relação à **Escola A**, observa-se que de 1988 ocorreu um decréscimo no índice de aprovação na 2ª série, sendo que em 1983 o referido índice foi de 70.58%, enquanto que em 1988 caiu para 34.74% conforme dados da U.E.. Por sua vez, o índice de retenção não apresentou uma tendência "linear", isto é, de 1983 a 1986 este índice tendeu a crescer, passando de 25.88% para 38.09%, mas em 1987 caiu para 6.14% e em 1988 voltou a crescer, atingindo o percentual de 16.10%. Com relação aos índices de evasão, indicam que ocorreu um acréscimo, isto é, em 1983 é de 3.52% e em 1988 atingiu 26.27%.

É interessante observar que os índices de

TABELA 10 — Percentagens de Aprovação - Retenção - Evasão, nas 1as. e 2as. séries, no período de 1983 a 1988, da Escola A.

ANO / SÉRIE		APROVAÇÃO %	RETENÇÃO %	EVASÃO %
1983	1 a.	38.83	56.31	4.85
	2 a.	70.58	25.88	3.52
1984	1 a.	---	---	?
	2 a.	?*	?	10.95
1985	1 a.	---	---	? (0)
	2 a.	56.81 (88)**	30.11 (2.29)	2.84 (9.71)
1986	1 a.	---	---	? (2.81)
	2 a.	46.45 (49.45)	38.09 (45.01)	15.87 (5.49)
1987	1 a.	---	---	? (28.57)
	2 a.	46.49 (79.68)	6.14 (9.37)	28.94 (10.93)
1988	1 a.	---	---	? (12.5)
	2 a.	34.74 (33.57)	16.10 (40.17)	26.27 (18.24)

* As interrogações indicam que os dados não estiveram disponíveis nas U.E.

** Os números entre parênteses, equivalem aos índices obtidos através dos registros dos órgãos centrais.

retenção e evasão apresentam uma tendência inversa, isto é, quando os índices de retenção diminuem os índices de evasão crescem e vice-versa.

Outro ponto a ser considerado, são as diferenças entre os dados obtidos junto aos órgãos centrais e os dados da U.E..

Em 1985, observa-se que os dados indicam uma diferença percentual de 31.19%, a favor dos índices de aprovação dos órgãos centrais, enquanto que os dados de retenção apontam uma diferença de 27.82%, também favorável aos índices dos órgãos centrais. Com relação aos dados de evasão, a diferença é de 6.87% favorável aos dados da U.E.. Em 1986, observa-se uma diferença de 6.92% nos índices de retenção favorável aos dados da U.E., enquanto que os índices de evasão apontam uma diferença de 10.38%, a favor dos índices dos órgãos centrais. No ano de 1987, os índices de aprovação apontam uma diferença de 33.19% e os dados de evasão mostram uma diferença de 18.01%, ambas favoráveis aos índices dos órgãos centrais.

Em 1988, a diferença nos índices de retenção é de 32.07% favorável aos índices da U.E., enquanto que os dados de evasão apontam uma diferença de 8.03% a favor dos índices dos órgãos centrais.

A TABELA 11 apresenta os dados da **Escola B**, no período de 1980 a 1988.

Constatou-se que a **Escola B** não possuía os dados de Retenção - Evasão - Aprovação - Transferência no período de 1985 a 1988, na 1ª e 2ª séries, de acordo com a RESOLUÇÃO 241 de 30/11/85. Assim, os dados obtidos junto à U.E., referem-se ao período de 1980 a 1984; de

ANO / SÉRIE		APROVAÇÃO %	RETENÇÃO %	EVASÃO %
1980	1 a.	67.00	30.37	4.43
	2 a.	69.86	27.39	2.73
1981	1 a.	69.75	25.36	4.87
	2 a.	76.66	20.00	3.33
1982	1 a.	78.30	15.34	6.34
	2 a.	79.45	17.29	3.24
1983	1 a.	80.60	13.33	6.06
	2 a.	80.82	7.82	3.35
1984	1 a.	77.56	16.02	6.41
	2 a.	77.91	19.01	3.06
1985	1 a.	---	---	? (0)
	2 a.	? (74.15)	? (16.85)	? (8.98)
1986	1 a.	---	---	? (0.75)
	2 a.	? (58.18)	? (38.18)	? (3.63)
1987	1 a.	---	---	? (5.88)
	2 a.	? (71.68)	? (27.43)	? (0.88)
1988	1 a.	---	---	? (4.61)
	2 a.	? (52.73)	? (40.41)	? (6.84)

TABELA 11 - Percentagens de Aprovação - Retenção - Evasão, nas 1as. e 2as. séries, no período de 1980 a 1988, na Escola B.

1985 a 1988 os dados foram obtidos junto aos Órgãos centrais.

Os dados da **Escola B**, indicam que no período de 1980 a 1983 ocorreu um crescimento nos índices de aprovação tanto na 1ª quanto na 2ª série, passando de 67.08% em 1980 para 88.82% em 1983 na 2ª série; já os índices de retenção apresentaram um decréscimo nas duas séries, isto é, de 30.37% em 1980 para 13.3% em 1983 na 1ª série e de 27.39% em 1980 para 7.82% em 1983 na 2ª série, de acordo com os dados da U.E..

De 1984 a 1988, com relação aos dados de aprovação, os índices apontam uma tendência a decrescer, ou seja, de 77.91% em 1984 para 52.73% em 1988 na 2ª série, porém não linear.

De modo geral, os índices de retenção crescem significativamente de 19.01% em 1984 para 40.41% em 1988 na 2ª série, também de forma não linear.

Com relação aos índices de evasão, observa-se uma tendência em manter-se estável, com uma média de 5.62% para a 1ª série e de 3.14% para a 2ª série, no período de 1980 a 1984.

Nos anos de 1985 a 1988, verificou-se uma média de 5.08% de evasão. No entanto, observa-se que de 1985 a 1987 ocorreu um decréscimo, voltando a crescer em 1988.

A TABELA 12 apresenta os mesmos dados da **Escola C**, no período de 1980 a 1988.

Os dados indicam que, de 1980 a 1983, os índices de aprovação de 1ª e 2ª séries, apresentaram um acréscimo, isto é, de 74.43% em 1980 para 81.20% em 1983 na 1ª série e de 79.72% em 1980 para 91.72% em 1983 na 2ª série.

No período de 1984 a 1986 observa-se um decréscimo nos índices de 2ª série, isto é, em 1984 o índice foi de 84.44% e em 1986 de 62.85%. Em 1987/88, esta tendência se altera e os índices de aprovação indicam um crescimento, de acordo com os dados da U.E..

Com relação à retenção, os dados apontam um decréscimo tanto na 1ª quanto na 2ª série, no período de 1980/83, com exceção dos índices de 1982 e 1983 da 1ª série, que apontam um ligeiro acréscimo em relação ao ano anterior.

No período de 1984 a 1986, observa-se um crescimento dos índices de retenção na 2ª série, passando de 14.81% em 1984 para 31.42% em 1986. Já os anos de 1987/88 apontam uma tendência a decrescer, apresentando um índice de 11.86% em 1988, conforme dados da U.E..

Com relação à evasão, observa-se que os índices são bastante instáveis, variando de zero a 12.87% na 1ª série e de zero a 7.61% na 2ª série, de acordo com os dados da U.E..

Observa-se também diferenças entre os índices da U.E. e os índices dos órgãos centrais, no período de 1985 a 1988.

Em 1985, os índices de aprovação apontam uma diferença de 7.71% favoráveis aos dados da U.E., enquanto os dados de retenção indicam uma diferença de 3.61%, a favor dos dados dos órgãos centrais; já os índices de evasão mostram uma diferença de 11.33% favorável aos dados da U.E..

Os dados de 1986, apontam uma diferença a favor dos órgãos centrais com relação aos índices de aprovação (8.27%), retenção (8.19%) e evasão (1.98%).

Em 1987, a diferença ocorre nos índices de aprovação (2.4%) e evasão (2.53%) também

ANO / SÉRIE		APROVAÇÃO %	RETENÇÃO %	EVASÃO %
1980	1 a.	74.43	24.81	0.75
	2 a.	79.72	18.18	2.09
1981	1 a.	75.75	12.12	12.12
	2 a.	81.34	14.92	3.73
1982	1 a.	79.13	14.38	6.47
	2 a.	82.96	13.33	3.70
1983	1 a.	81.20	18.79	0
	2 a.	91.72	8.27	0
1984	1 a.	---	---	0.82
	2 a.	84.44	14.81	0.74
1985	1 a.	---	---	12.87 (0)
	2 a.	73.48 (65.77)	25.75 (22.14)	0.75 (12.00)
1986	1 a.	---	---	12.87 (0)
	2 a.	62.85 (71.12)	31.42 (23.23)	7.61 (5.63)
1987	1 a.	---	---	3.44 (4.13)
	2 a.	80.50 (82.90)	16.10 (16.23)	3.38 (0.85)
1988	1 a.	---	---	2.00 (2.11)
	2 a.	87.28 (78.19)	11.86 (21.80)	0.84 (0)

TABELA 12 — Percentagens de Aprovação - Retenção - Evasão nas 1as. e 2as. séries, no período de 1980 a 1988, na Escola C.

ANO / SÉRIE		APROVAÇÃO %	RETENÇÃO %	EVASÃO %
1980	1a.	57.40	40.74	1.85
	2a.	69.74	26.05	4.20
1981	1a.	72.10	27.21	0.68
	2a.	81.73	18.26	0
1982	1a.	71.42	24.67	3.89
	2a.	73.07	26.92	0
1983	1a.	83.80	16.19	0
	2a.	74.35	24.35	1.28
1984	1a.	---	---	0
	2a.	78.57	21.42	0
1985	1a.	---	---	? (0)
	2a.	? (57.64)	? (38.82)	? (3.52)
1986	1a.	---	---	? (1.76)
	2a.	? (66.85)	? (31.42)	? (1.71)
1987	1a.	---	---	? (0)
	2a.	? (61.76)	? (38.23)	? (0)
1988	1a.	---	---	? (1.73)
	2a.	? (77.38)	? (20.23)	? (2.38)

TABELA 13 - Porcentagens de Aprovação - Retenção - Evasão, nas 1as. e 2as. séries, no período de 1980 a 1988, na Escola D.

favoráveis aos índices dos órgãos centrais.

Em 1988, verifica-se uma inversão nesta tendência. Os índices de aprovação (9.09%) e retenção (9.94%) apresentam uma diferença favorável aos dados da U.E..

A TABELA 13 apresenta os dados da Escola D. Tais dados indicam que de 1980 a 1984, os índices de aprovação tenderam a crescer, tanto para a 1ª série quanto a 2ª série, passando de 57.40% em 1980 para 83.80% em 1983 na 1ª série e de 69.74% em 1980 para 78.57% em 1984 na 2ª série. No mesmo período, observa-se que os índices de retenção e evasão, para as duas séries decresceram, isto é, com relação à retenção, passou de 40.74% em 1980 para 16.19% em 1983 na 1ª série e de 26.05% em 1980 para 21.42% em 1984 na 2ª série. Por sua vez, os índices de evasão passaram de 1.85% em 1980 para zero em 1983 na 1ª série e de 4.25% em 1980 para zero em 1984 na 2ª série.

No período de 1985 a 1988, observa-se que os dados dos órgãos centrais apontam para um crescimento não linear nos índices de aprovação na 2ª série, isto é, de 57.64% em 1985 para 77.38% em 1988, embora os dados indiquem um decréscimo, com relação aos índices anteriores a 1984.

Com relação aos índices de retenção, observa-se um crescimento em 1985 (38.82%), mantendo-se relativamente estável até 1987 (38.23%), decrescendo em 1988 (20.23%).

Os índices de evasão, embora sejam relativamente baixos, apontam tendência a decrescer de 1985 (3.52%) a 1987 (zero), voltando a crescer em 1988 (2.38%).

A TABELA 14 apresenta os mesmo índices relativos ao total geral das quatro escolas,

nas 1ª e 2ª séries, no período de 1980 a 1988.

Os dados de 1980 a 1984 foram obtidos junto às U.E. enquanto que os dados de 1985 a 1988 foram os dos órgãos centrais, já que nem todas as escolas dispunham de tais dados.

A **Escola A** não dispunha dos dados de aprovação e retenção da 2ª série em 1984; assim, tais dados percentuais foram obtidos através do cálculo dos índices das **Escolas B, C e D**.

Observa-se um crescimento nos índices das 1ª e 2ª séries no período de 1980 a 1984, isto é, de 65.78% em 1980 para 73.66% em 1983 na 1ª série e de 72.76% em 1980 para 80.08% em 1984 na 2ª série. Em 1985 e 1987 o índice de aprovação ficou por volta de 71.6%, em 1986 e 1988 este mesmo índice foi em média 61.89%, demonstrando assim, uma tendência a decrescer.

Estes dados revelam que em relação à aprovação, o período pré-C.B. demonstrou índices maiores ao período pós-C.B..

Com relação aos índices de retenção e evasão no período de 1980 a 1984, observa-se uma tendência a decrescer, isto é, os índices de retenção na 1ª série passaram de 32.45% em 1980 para 23.57% em 1983 e para a 2ª série, de 24.32% em 1980 para 18.58% em 1984. Observa-se também, em relação aos dados de evasão, que na 1ª série, nos anos de 1980/83/84, os índices apontam um percentual médio de 2.61%, enquanto que nos anos de 1981/82, este percentual atingiu uma média de 5.58%. Em relação à 2ª série, os índices indicam que nos anos de 1980 a 82 a média foi de 2.63%, enquanto que em 1983, este percentual cai para 1.98%, atingindo 5.73% em 1984.

TABELA 14 — Porcentagens de Aprovação - Retenção - Evasão, nas 1as. e 2as. séries, no período de 1980 a 1988 nas quatro escolas da pesquisa.

ANO / SÉRIE		APROVAÇÃO %	RETENÇÃO %	EVASÃO %
1980	1 a.	65.78	32.45	2.42
	2 a.	72.76	24.32	2.91
1981	1 a.	72.10	22.31	5.57
	2 a.	79.48	17.94	2.56
1982	1 a.	85.89	18.04	5.60
	2 a.	78.66	18.88	2.44
1983	1 a.	73.66	23.57	2.76
	2 a.	82.64	15.37	1.98
1984	1 a.	---	---	2.65 (B/C/D)*
	2 a.	80.08 (B/C/D)	18.58 (B/C/D)	5.73 (A/B/C/D)
1985	1 a.	---	---	- (0)
	2 a.	- (7.72)	- (19.19)	- (6.99)
1986	1 a.	---	---	- (8.90)
	2 a.	- (62.65)	- (33.50)	- (3.83)
1987	1 a.	---	---	- (8.92)
	2 a.	- (71.52)	- (26.12)	- (1.92)
1988	1 a.	---	---	- (3.78)
	2 a.	- (61.13)	- (32.19)	- (6.67)

* As letras entre parenteses indicam as escolas nas quais os dados estiveram disponíveis e sobre os quais obteve-se o percentual médio.

No período de 1985 a 1988, os índices de retenção da 2ª série, revelam que ocorreu um crescimento percentual, isto é, de 19.19% em 1985 para 32.19% em 1988. Com relação à evasão, os índices demonstram que na 1ª série ocorreu também um crescimento, ou seja, de um percentual zero em 1985 para 8.92% em 1987 e 3.78% em 1988; na 2ª série estes índices decresceram de 6.99% em 1985 para 1.92% em 1987, voltando a subir em 1988 para 6.67%.

A TABELA 15 apresenta os índices percentuais gerais de aprovação - retenção - evasão das 1ª e 2ª séries do município de Franca, no período de 1983 a 1988.

Os dados de aprovação da 2ª série, demonstram que ocorreu um decréscimo nos índices a partir de 1983.

De 1985 a 1987 os índices de aprovação permanecem relativamente estáveis, isto é, com uma média de 58.78%, embora revelem ser inferiores aos índices obtidos no período pré implantação do C.B.

Com relação à retenção, observa-se uma tendência a crescer, isto é, de 19.45% em 1983 para 28.06% em 1985 e 35% em 1987.

Os índices de evasão da 1ª série demonstram que em 1983/84 a média foi de 10.26%, enquanto que em 1985 atingiu o percentual zero. No entanto, a partir de 1986 os índices apresentam uma tendência a crescer. Para a 2ª série, os índices revelam uma média de 6.76% em 1983/84, enquanto que em 1985 o índice foi de 13.68% e em 1987 foi de 5.49%. Isto indica que, a partir de 1986, os índices de evasão revelam uma tendência a decrescer.

Tais dados, indicam uma tendência inversa com relação aos índices de retenção e evasão,

ou seja, os índices de retenção apontam uma tendência a crescer, enquanto que os índices de evasão, revelam uma tendência a decrescer.

TABELA 15 - Porcentagens médias de Aprovação - Retenção - Evasão nas 1as. e 2as. séries, no período de 1983 a 1988, no município de Franca - SP.

ANO / SERIE		APROVACAO %	RETENCAO %	EVASAO %
1983	1 a.	62.86	26.03	10.10
	2 a.	74.10	19.45	5.71
1984	1 a.	89.56*	0	10.43
	2 a.	72.92	18.97	7.81
1985	1 a.	100	0	0
	2 a.	58.13	28.06	13.68
1986	1 a.	93.92	0	6.07
	2 a.	58.80	32.71	8.45
1987	1 a.	93.94	0	7.05
	2 a.	59.42	35.00	5.49
1988	1 a.	90.95	0	9.05
	2 a.	63.54	27.37	9.09

* Os aprovados da 1a. série da Rede Estadual, a partir de 1984, correspondem aos alunos em continuidade do C.B..

CAPITULO IV

DISCUSSAO

"Onde palavra e som se combinam e soa o canto, a arte se revela, cada cântico e cada livro, cada imagem, é uma descoberta - uma milésima tentativa de cumprimento da vida una".

(HERMANN HESSE).

Tendo em vista as três fontes de dados abordadas neste estudo, o presente capítulo foi organizado da seguinte forma:

1. Discussão dos dados relativos aos percentuais de aprovação - retenção - evasão, pré e pós Ciclo Básico.
2. Discussão dos dados relativos às entrevistas dos professores alfabetizadores.
3. Discussão dos dados relativos à avaliação do desempenho dos alunos.

1. DISCUSSÃO DOS DADOS RELATIVOS AOS PERCENTUAIS DE APROVAÇÃO - RETENÇÃO - EVASÃO, PRÉ E PÓS CICLO BÁSICO.

Em 1986, a professora Maria Leila Alves, no texto "A Guisa de Apresentação"⁽¹⁾, afirma que:

"A implantação do C.B. na Rede de ensino paulista vem se concretizando em uma política de democratização do ensino a nível de sistema e apresentando em seus primeiros resultados a reversão dos índices de repetência nas séries iniciais..." (p. 2).

No entanto, neste estudo, mesmo quando em contato com as discrepâncias de informações entre as fontes dos órgãos centrais e unidades de ensino em Franca-SP, constatou-se que os dados publicados não demonstram uma reversão nos índices de fracasso.

Os dados sugerem que o primeiro pico de repetência, que na região ocorria no final da 1ª série, após o Ciclo Básico, passou a ocorrer no final da 2ª série de escolaridade. Neste sentido, em Franca, os dados do ano imediatamente anterior à implantação do Ciclo Básico (1983), revelam um

(1) ALVES, Maria Leila, "A Guisa de Apresentação". In: São Paulo (Estado), Secretaria de Educação. Coord. de Ensino e Normas Pedagógicas.

"Isto se Aprende com o Ciclo Básico". SP, SE/CENP, 1984, p.2.

índice de retenção na 1ª série de 26.03% e na 2ª série de 19.45%, enquanto que os índices médios gerais oficiais de retenção na 2ª série de 1985 a 1988, publicados pelos Órgãos Centrais (CIE), revelam aumento. Ou seja, em 1985 foi de 28.06% enquanto que em 1987 atingiu um percentual de 35%.

Com relação aos índices gerais das quatro escolas da presente pesquisa, a situação não é diferente. No período pré-C.B. (1980/83), observou-se que os índices médios gerais de retenção e evasão são menores que os índices no período pós-C.B. (1985/88). Conseqüentemente, esta tendência favorável aos percentuais pré C.B., também permanece, quanto aos índices de aprovação.

Cabe ressaltar que os índices da **Escola C** são os únicos que mantêm uma tendência percentual relativamente estável, nos dois períodos pré e pós C.B.. Isto talvez seja conseqüência de fatores como: menor concentração de alunos pertencentes ao N.S.E. inferior; maior índice de alunos na faixa etária de 8 anos no C.B. (segunda etapa), indicando que estão na faixa esperada de escolaridade; todos os docentes alfabetizadores tinham mais de 20 anos de magistério e todos com formação superior em Pedagogia, além de que 75% atuavam em classes de alfabetização há mais de cinco anos.

A **Escola C** é caracterizada como "tradicional", gozando de prestígio junto à população. Isto é observado, pelo fato dos pais de bairros distantes revelarem desejo de matricular suas crianças na instituição, justificando que "a escola é boa e os professores são bons e experientes..." conforme relato presenciado pela autora.

Tomando-se somente como referência a discussão acerca dos altos percentuais de repetência e evasão que vêm sendo acumulados historicamente na educação básica e que caracterizam o fracasso escolar no Brasil, como uma das justificativas dos órgãos centrais para a implantação do C.B., verifica-se, através dos índices percentuais obtidos, que em Franca, o projeto do C.B., após cinco anos de implantação, não provocou um movimento de reversão neste quadro. Muito pelo contrário, os dados apontam um acréscimo nos índices de

retenção e evasão ao final da 2ª série.

Obviamente, tais dados possibilitam a discussão sobre as **alterações estruturais**, então pretendidas pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação, com a implantação do C.B.. Na região estudada, o que de fato ocorreu, foi a tentativa do estabelecimento de um *contínuum* de dois anos, rompendo assim a seriação inicial, o que, no entanto, pospôs os altos índices de fracasso para o final da 2ª série.

Esta constatação sempre foi, segundo Duran (1990), o contra-argumento usado para a alternativa de promoção automática do C.B., aliada à hipótese de rebaixamento da qualidade da educação. Aliás, é importante também, que se reflita sobre o caráter do que se designa de "qualidade de educação".

A mesma autora afirma que "a questão da reprovação nas séries iniciais (...) não se resolve com a promoção automática, como pode parecer enunciar a proposta política do C.B" (p.19), embora ressalve que o fato da criança permanecer por mais de um ano na escola, sem ser reprovada, é por si só positivo.

Este parece ser um ponto que deva ser melhor avaliado, por pesquisadores e educadores envolvidos, não só no processo de alfabetização como da educação em geral, bem como pelos técnicos dos órgãos centrais.

O fato da criança ficar por mais de um ano na escola sem "reprovação oficializada", não significa necessariamente um ganho. Neste estudo, encontrou-se um percentual de crianças que permaneciam nas etapas intermediárias do C.B., isto é, crianças de 9 a 12 anos, que estavam há três ou quatro anos nas etapas iniciais do processo de alfabetização, evidenciando estagnação em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Neste contexto, não basta aumentar o tempo de escolaridade (J.U.) ou aprovar automaticamente; a questão é: o que acontecerá com a criança na escola durante o tempo em que lá estiver?

Em suma, os índices percentuais de aprovação,

retenção e evasão, com a implantação do C.B., demonstram que o quadro de seletividade e fracasso na escola pública estadual de Franca-SP, não reverteu. No entanto, os dados desta pesquisa não se mostram suficientes para afirmar que a implantação do C.B. é a "causa" do agravamento deste quadro, mas possibilitam concluir que o C.B. não possibilitou a manutenção dos índices de aprovação ou a diminuição dos índices de retenção e evasão nas séries iniciais, em Franca-SP.

2. DISCUSSÃO DOS DADOS RELATIVOS AS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO C.B.

"... qualquer mudança em educação terá que atingir o espaço em que se efetiva a ação educativa - o professor e o aluno..."(2).

Em outubro de 1989, realizaram-se entrevistas com os professores alfabetizadores. Naquela época, encontrou-se na fala desses profissionais pontos de resistência e dúvidas para com o projeto do Ciclo Básico.

O "Roteiro de Entrevistas" permitiu coletar informações que possibilitaram, primeiramente, a caracterização dos professores. Tais dados revelaram que a maioria dos docentes eram mulheres, com mais de 36 anos de idade, atuavam no magistério de 1º grau há mais de 11 anos e com nível de escolaridade superior. Apenas 20% dos docentes não possuíam formação a nível de 3º grau. Essa característica possibilitou uma reflexão sobre a questão da formação e do perfil do professor alfabetizador.

Muito se tem debatido, na última década, sobre a qualificação do professor. Nesta pesquisa, os dados indicaram que aos docentes faltam informações e conhecimentos básicos fundamentais para o alicerce de sua prática. No entanto,

(2) Secretaria de Estado da Educação-São Paulo-ATPCE/CENP. "Reorganização do Ensino de 1º Grau: Ciclo Básico" in: São Paulo(Estado) Secretaria de Educação, Coord. de Ensino e Normas Pedagógicas. In: "Ciclo Básico e a Reorganização do Ensino de 1º Grau: Sistemática e Avaliação". SP. SE/CENP, 1986, p. 14.

observando-se pelo ângulo da formação acadêmica, tem-se um corpo docente que, a priori, parece estar qualificado. A reflexão dirige-se então, para a questão da formação oferecida pelos cursos de graduação, mais especificamente os cursos de licenciatura. É importante considerar que todos os professores alfabetizadores têm que passar pelo curso de magistério a nível de 2º grau, sendo que este os qualifica pelos órgãos oficiais, a serem alfabetizadores.

Santos (1988), em sua dissertação de mestrado sobre formação do professor alfabetizador, constatou que tanto os professores do curso do magistério quanto os professores alfabetizadores consideraram inadequada a formação que receberam. Propõe, como forma de solucionar o problema, a formação do professor em nível superior com reformulação dos cursos de licenciatura, especialmente Letras e Pedagogia e do curso de Magistério de 2º Grau. Tais reformulações seriam uma forma de "prevenção" no ensino.

É importante considerar também, que tempo e dinheiro poderiam ser economizados através de programas ou procedimentos de qualificação docente em situação (treinamento em serviço).

É conveniente ressaltar que o governo de São Paulo tem investido em programas de aperfeiçoamento através de recursos audio-visuais, como o Projeto IPE e materiais impressos para reciclagem do professor, além de ter criado o CEFAM que se compromete com a formação, a nível de 2º grau, do professor alfabetizador, dentro de uma proposta construtivista.

Poucos docentes, do presente estudo, sentiram-se atraídos por tais programas de reciclagem. Apontam, como justificativa, a falta de incentivo para com a carreira, falta de interesse pessoal ou por estarem em fim de carreira ou porque consideram tais programas pouco eficientes, não dando alternativas possíveis ou reais para a atuação em sala-de-aula, visto que apresentam um número ideal de alunos por turma, recursos físicos e materiais adequados, entre outras coisas.

O segundo aspecto a ser considerado nas respostas ao "Roteiro de Entrevista", é a questão das concepções teóricas que o professor alfabetizador tem com relação ao processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Com relação ao conceito de alfabetização, observou-se que os professores não demonstraram uma concepção conceitual sistematizada sobre o tema. A grande maioria dos professores considerou um indivíduo alfabetizado "quando dominou, na leitura e na escrita, as sílabas simples e complexas e faz ditado com poucos erros". Percebe-se implícita nesta concepção, uma visão teórica estruturalista com relação à aprendizagem da leitura e escrita, isto é, uma concepção segundo a qual ler e escrever são entendidas como atividades de codificação/decodificação da linguagem oral, pressupondo que escrita e oralidade apresentam a mesma estrutura interna; tal concepção tem caracterizado a abordagem tradicional, de alfabetização escolar, segundo Leite (1991).

Uma parcela significativa dos professores tentou complementar o conceito, inserindo a questão da "compreensão do sujeito" tanto na produção escrita quanto na leitura, indicando certa influência da concepção interacionista - construtivista, que permeia a atual diretriz metodológica proposta pela CENP, para o C.B. no Estado de São Paulo.

Quando se fala em "professor alfabetizador", parece lógico que este tenha, com clareza, um determinado conceito de alfabetização. Entende-se que esta concepção deveria nortear o trabalho do alfabetizador. Assim, o conceito de alfabetização revelaria como o professor compreende e conduz todo o processo de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura, em sala de aula. No entanto, deparou-se com alguns rostos "assustados", como se a questão levantada fosse algo fora do cotidiano desses profissionais. Poder-se-ia argumentar que a situação de entrevista provoca uma barreira psicológica, isto é, o professor pode ter tido "medo" de responder ou de se expor, pode ter se sentido "checado" ou vários outros motivos; mas ainda considera-se fundamental que o alfabetizador tenha, com clareza, baseada em qualquer concepção teórica, a dimensão

deste processo que se denomina Alfabetização. No entanto, os dados coletados não revelaram isto.

Outro item considerado, diz respeito à "concepção de linguagem". Observou-se que a maioria dos professores identificou-a como sendo as duas modalidades de linguagem, isto é, a linguagem oral e a escrita. Isto reflete uma compreensão restrita da linguagem. Em nenhum momento caracterizou-se a linguagem como uma atividade histórica e social e que, portanto, constitui "um trabalho construtivo, um processo coletivo de que resulta, em uma longa história, o sistema lingüístico e comunicativo utilizado em uma comunidade..." (p. 12)⁽³⁾.

Autores como Cagliari (1988) e Santos (1986) já se referiram à questão dos limites de conhecimento e das contribuições lingüísticas do professor alfabetizador. Apontaram, para tanto, a má qualificação do professor; isto se deve, provavelmente, à malha curricular deficitária dos cursos de formação de professores, tanto a nível de 2º grau, quanto a nível de 3º grau, nos cursos de licenciatura.

Deve-se ressaltar também que a totalidade dos docentes afirmou que, na prática, junto às "diferenças de linguagem", adota uma atitude de aceitação, mas enfatiza sempre a forma correta (dialeto padrão ou norma culta). Além disso, a maioria afirmou que procura evitar as críticas das outras crianças, procurando criar atividades para que a criança se auto corrija.

Com relação aos possíveis "problemas decorrentes das diferenças de linguagem" (criança X escola), a maioria dos entrevistados considerou que acarretava problemas e apontou que tal diferença acentuava a distância entre as camadas sociais da população.

Vale ressaltar que mais da metade dos docentes também disse que as diferenças de linguagem contribuíam para as dificuldades ortográficas. Isto ocorreria pelo fato da criança transcrever a linguagem falada, ou seja, escrever como se fala.

Essas considerações sugerem, novamente, que os

(3) São Paulo (Estado), Secretaria de Educação Coord. de Estudo e Normas Pedagógicas. "Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau", 3ª ed. SP, SE/CENP, 1988.

docentes desconhecem as contribuições mais recentes das "facetas lingüísticas" do processo de alfabetização, muito bem, colocado por Soares (1985). Observa-se que as questões relativas às possíveis diferenças de linguagem, foram explicitadas a nível de compreensão teórica na "Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1º Grau" da SEE/CENP desde sua primeira edição em 1986. No entanto, parece, pelas colocações docentes, que tais aspectos não estão sendo assimilados de maneira adequada pelos alfabetizadores, se é que analisaram detalhadamente o documento.

Com relação aos chamados **pré-requisitos** para as atividades de leitura e escrita, constatou-se que a maioria dos docentes acreditava que os mesmos existiam e que é importante desenvolvê-los para evitar problemas na alfabetização; e mais: que a escola deveria trabalhar esses aspectos, quer seja na pré-escola, quer seja no C.B..

Tais colocações revelam a crença dos professores no desenvolvimento dos aspectos sensoriais, como condição-básica para o sucesso do processo de alfabetização. Isto sugere que todo material colocado pela SEE/CENP à disposição do professor sobre a pesquisa de E. Ferreiro e outros, além do direcionamento da metodologia para uma visão interacionista, não foram suficientes para alterar as concepções mais tradicionais do professor alfabetizador.

Além disso, devem-se (re)avaliar as estratégias de ação que vêm sendo utilizadas pela SEE/CENP na implantação e divulgação do material, tanto referente à proposta estrutural do C.B. quanto da proposta metodológica e curricular para o mesmo.

Ferreiro e Teberosky, em seus trabalhos, fazem considerações sobre os chamados pré-requisitos, questionando as conclusões que chegaram as pesquisas com relação a essas habilidades. Os dados destas pesquisadoras não negam diretamente o possível papel das habilidades básicas. Mas, ao situar a aquisição da escrita como um processo basicamente conceitual, onde o sujeito aprende através de suas ações sobre o objeto, construindo suas próprias hipóteses, sugerem que a

atenção do educador deve estar primariamente centralizada nesse processo de construção, de natureza cognitiva. Com isto, minimiza-se o papel das habilidades básicas.

Além disso, é importante ressaltar que todo trabalho pedagógico com tais habilidades, historicamente, não foi suficiente para garantir o sucesso no processo posterior de alfabetização, ou seja, o "treino psicomotor" ou os "exercícios de prontidão" não se mostraram eficientes para diminuir, por si mesmos, os índices de repetência e evasão ao longo das últimas décadas da escola brasileira.

Com relação ao terceiro tema "Práticas Docentes", constatou-se que a maioria dos docentes conhecia seus alunos através do diálogo em sala-de-aula. Quando indagados sobre o trabalho com a "oralidade", responderam que procuram atender essa necessidade, desenvolvendo tal aspecto, porém grande parte dos professores considerou o trabalho com a oralidade apenas como deixar a criança expressar-se oralmente, isto é, falar sobre suas vivências.

Quando a proposta curricular discute o papel da oralidade no C.B., o faz de forma a deixar explícito que o trabalho com a oralidade deve ser proposto, principalmente, para a contextualização dos exercícios da língua escrita, através do jogo de linguagem, visando um trabalho dialogal inserido em um processo significativo. Esta dimensão do trabalho com a oralidade, não pareceu estar efetivamente inserida nas práticas dos professores entrevistados.

O item "materiais didáticos" revelou que a totalidade dos alfabetizadores sentiu a necessidade de utilizar materiais alternativos como sucata, vídeo, jogos pedagógicos entre outros; porém, grande parte dos docentes não dispensou ainda a cartilha ou livro didático como instrumento necessário para a alfabetização.

Constatou-se, novamente, que a proposta metodológica sugerida não os convenceu a dispensar o instrumental básico do modelo tradicional de ensino. Justificaram dizendo que não se sentiam com "segurança" para abandonar o apoio que esses instrumentos oferecem, além do que

os pais ainda exigem que as crianças possuam a cartilha.

É possível que a pressão dos pais ocorra de tal forma porque os próprios professores ainda não se sintam convencidos da não prioridade desses instrumentos.

No entanto, entende-se que o livro didático é apenas mais um instrumento que o professor pode utilizar. Fazer uso dele requer preparo, segurança e autonomia do professor, com relação ao processo pedagógico desenvolvido em sala de aula, o que recoloca a questão da qualificação do profissional de educação.

Vale ressaltar que parte significativa dos docentes afirmou que a inclusão dos livros de literatura infantil foi fundamental para o desenvolvimento da leitura, da criatividade e da imaginação, na produção de textos escritos. Possibilitaram às crianças "uma maior espontaneidade e segurança na produção de textos e interesse em leitura", conforme o discurso dos docentes.

A autora foi convidada, pelas supervisoras do C.B. de Franca, a participar de um dos treinamentos sobre literatura infantil para professores do C.B., na Oficina Pedagógica da DE em 1989. Naquela ocasião, teve-se a oportunidade de vivenciar formas diversas para desenvolver o texto literário. Observou-se que os supervisores tiveram a preocupação não apenas de enfatizar os aspectos de **entendimento do texto**, mas buscaram sempre a interpretação que o texto propicia. Percebia-se que a preocupação dirigia-se para aspectos que possibilitassem a (re)construção do texto.

Nos contatos durante a pesquisa, percebeu-se que os professores, apesar de enfatizarem a importância do texto literário, em sua prática não revelaram um trabalho diversificado de exploração como o proposto no treinamento; porém, observou-se uma prática voltada, quase que exclusivamente, para a atividade de entendimento do texto, através de perguntas dirigidas.

No item "incentivos para o processo de **alfabetização**", observou-se que, de maneira geral, os professores utilizam atividades como: a) exploração de

temas/figuras, tanto oral quanto gráfico (desenhos e escrita); b) estimulação de diálogos relacionados com a realidade, através da leitura de jornais e relatos de acontecimentos vivenciados pelas crianças; c) possibilidades de leitura do texto de literatura infantil e atividades na biblioteca; tais atividades ofereciam momentos de incentivo no processo de aprendizagem.

Tais relatos parecem revelar que, neste aspecto, os professores alteraram sua maneira de incentivar o desempenho das crianças. Essas atividades indicaram que o incentivo não mais se associaria unicamente ao produto final do trabalho da criança, mas sim, envolveria as etapas do processo de aprendizagem. Ou seja, criariam condições para que as crianças permanecessem envolvidas na busca de objetos de conhecimento. Essas colocações indicam "avanços" positivos nas práticas, embora revelem que a proposta metodológica para o C.B. não tenha sido integralmente assumida pelo corpo docente.

Com relação ao item "como alfabetizar", constatou-se que grande parte dos professores iniciaria o processo de aprendizagem da leitura e escrita pelo uso de "palavras chaves". Esta prática talvez seja melhor compreendida passando-se à análise dos livros textos utilizados pelos alfabetizadores. De maneira geral, eles propõem um trabalho a partir de "palavras chaves". No entanto, alguns professores iniciariam o processo pelas "sílabas", outros por "frases", outros por "textos" e outros pelo "período preparatório" (com exercícios psicomotores e orais, usando as letras).

No aspecto referente ao livro texto, uma equipe técnica da CENP realizou uma análise sobre as lições apresentadas em várias cartilhas, comumente usadas na rede pública estadual de ensino. Tal análise foi apresentada no texto "Reverendo algumas práticas de alfabetização"⁽⁴⁾, o qual demonstra a influência do livro didático, no caso as cartilhas, como norteadoras da práxis do alfabetizador. Constata-se uma dificuldade dos docentes em descartar o livro texto ou de não mais tê-lo como "ancoradouro" para suas necessidades (ou dificuldades). Isto se revela quando os

(4) BARRETO, Elba S. de et alii. "Reverendo algumas práticas da Alfabetização" in: São Paulo (Estado), Secretaria da Educação, Coord. de Ensino e Normas Pedagógicas, "Ciclo Básico", SP, SE/CENP, 1988, p. 101-119.

docentes afirmam que, muitas vezes, não fazem uso de tal instrumento mas sentem-se seguros em tê-los à mão.

Esta questão novamente retoma o problema dos cursos de formação do alfabetizador, especialmente das disciplinas de metodologia e práticas de ensino.

Questionados acerca do **desenvolvimento da leitura e da escrita**, a maioria dos professores afirmou que a leitura e escrita desenvolviam-se concomitantemente. No entanto, observou-se que parte dos professores não se sentia segura para tratar a questão; alguns verbalizaram dúvidas e procuraram chegar a uma opinião, refletindo sobre sua vivência. Neste aspecto, alguns ainda afirmaram que a "escrita ocorre antes da leitura" e um dos professores disse que a "leitura antecede a escrita", ligando este conceito à exploração do mundo (leitura de embalagens, propagandas, logotipos...) pela criança.

Tais dados apontam mais uma vez que, aos alfabetizadores, faltam conhecimentos teóricos consistentes, que norteariam a condução das práticas da alfabetização em sala de aula.

Com relação à proposta dos órgãos centrais para o C.B., constata-se a posição de que leitura e escrita são elementos do processo de conhecimento do indivíduo. Colocam que é fundamental aos agentes da educação conhecerem a evolução histórica da escrita, para que possam compreender, na alfabetização, o quanto este processo requer da criança a nível simbólico e questionam a importância que se tem atribuído ao ato mecânico.

As pesquisas de E. Ferreiro vieram sistematizar e esclarecer esta evolução, no aprendizado infantil.

Com relação à leitura, Cagliari (1988) aponta a importância de serem explicitadas suas funções. Para este autor, a **"leitura pode ser uma decifração da escrita ou uma mediação sobre o que se decifra numa escrita"** (p. 99). Afirma ainda, que na alfabetização o aluno se concentra em traduzir o escrito em fala, ou seja, busca **"decifrar uma escrita com a leitura"** (p. 99).

Ainda segundo este mesmo autor, a leitura propriamente dita "se baseia em 'poder falar' o que se 've na escrita'" (p. 99). Neste caso, o leitor parte de algo já pensado e codificado pelo escritor. No entanto, ao leitor cabe decifrar os elementos do texto, interpretando-os, programando a fala e dizendo a leitura. Nesse contexto, a aprendizagem da leitura passa a ser mais que a mera relação entre letra-som nas palavras e sua compreensão depende da história de vida do leitor.

Para os professores, os "critérios para avaliação do texto escrito" encerram-se no conteúdo formal, isto é, quase a totalidade dos docentes afirmou avaliar a criatividade, inserida, porém, no aspecto formal da lógica e clareza do conteúdo.

Por outro lado, mais da metade dos entrevistados ainda afirmou ter como parâmetro o erro ortográfico, sendo que a correção deste é feita tanto pelo professor quanto pelo aluno. Tal aspecto parece sugerir uma alteração significativa na maneira de conduzir o processo de avaliação da produção escrita da criança. Possibilitar oportunidade ao aluno de perceber o equívoco e reconstruir, ele mesmo, de forma adequada as palavras e regras ortográficas, constitui uma postura renovada do professor, frente à maneira de conduzir a avaliação da produção escrita.

Os docentes mostraram-se bastante preocupados com a orientação dada pela proposta metodológica dos órgãos públicos para o C.B., com relação à correção do "erro".

Observou-se que a questão da não correção do "erro" não foi compreendida pelos alfabetizadores. De forma geral, os docentes posicionaram-se contrariamente a esta orientação. Questionaram este aspecto, através de verbalização, tais como... "não há continuidade desta proposta nas séries posteriores"..., ... "ouvimos os professores de 5ª série dizer que as crianças não sabem nada de português...", ... "tem pais que cobram da gente a correção..." ou ... "não temos garantia de que as crianças vão aprender depois...", ... "eu corrijo mesmo, porque não acho certo deixar o aluno aprender

errado...". Tais colocações indicaram que os professores não compreenderam que o **não corrigir** significa uma primeira etapa do processo, isto é, não marcar a incompetência da criança impedindo sua fala mas, ao contrário, possibilitar que se expresse e que tenha seu próprio discurso. Os relatos sugerem que os professores ainda não compreenderam que a **não correção do "erro" ortográfico** não é sinônimo de **não se ensinar** a forma correta ou convencionada pelo dialeto padrão (norma culta); talvez, por isso, ainda tomem como parâmetro de avaliação, no início do processo de alfabetização, "o erro ortográfico".

Quando questionados se possuíam uma "Proposta própria para alfabetizar", a maioria dos docentes afirmou não ter tal proposta, dizendo ainda que não seguem um único método; o que ocorre, é que acabam usando elementos de vários métodos. Observou-se que a maioria dos professores demonstrou dificuldades em identificar ou conceituar quais métodos permeavam suas práticas.

Esta questão parece relevante, pois a metodologia utilizada revelaria os fundamentos que norteariam a práxis do alfabetizador.

Quase a totalidade dos entrevistados relatou utilizar ou os **métodos fonéticos** ou o **método analítico da palavra geradora**, os quais somente se revelaram quando os docentes descreveram as atividades que utilizam em sala de aula.

Os métodos fonéticos caracterizam-se pelo pareamento das letras isoladas com os respectivos sons, operando, assim, com elementos não significativos da língua. Por sua vez, o método analítico-sintético da palavra geradora opera com unidades significativas da língua. No entanto, controla o vocabulário em função das letras (família silábica) a serem ensinadas, esbarrando-se na monotonia e diminuindo a motivação.

Esta constatação vem de encontro às colocações de Kato (1988), ao afirmar que os métodos fonéticos e sintéticos foram os de maior difusão no ensino brasileiro, talvez porque dessem maior ênfase às atividades escritas.

Braslavsky (1988) ressalta que "os métodos nasceram nas salas de aula. Em todos os casos foram o produto da criatividade dos professores e por eles forma aperfeiçoados, através de sucessivas experiências que visavam responder às demandas crescentes de uma população que enfatiza sua necessidade de aprender" (p.44).

A análise teórica e a prática observada no interior da escola, possibilitou constatar que o método de ensino formaliza-se realmente no cotidiano da sala de aula, através da interação professor-aluno. Mas cabe ao professor, a partir de seus pressupostos teóricos e através de sua sensibilidade na interação com a criança, ser o construtor desse espaço ou ambiente de ensino-aprendizagem, utilizando-se fundamentalmente de sua autonomia, condições essas sem as quais a educação formal não se realiza com competência.

No entanto, os dados sugerem que nossos professores carecem ainda de informações e conhecimentos. Possibilitar aos professores perceberem as vantagens e desvantagens, os pressupostos teóricos e as implicações gerais de cada método ou metodologia, poderá ser um dos caminhos para a opção de (re)pensar a postura e objetivos a que se pretende chegar no processo educacional, especialmente na alfabetização. Para tanto, não basta sugerir ou impor uma determinada maneira de atuar. Parece que entre a sugestão ou imposição e a efetivação na práxis diária, existe a necessidade de reflexão pessoal e do grupo de educadores em cada U.E.. Sem isto, qualquer proposta de mudança será mera intenção aparente, isto é, as mudanças estruturais implicam, necessariamente, em mudanças reais nas práticas escolares, devendo portanto prevê-las, desenvolvê-las e acompanhá-las.

No item relativo às "sugestões" para se repensar o Ciclo Básico, os recursos didáticos e físicos das U.E. foram os mais enfatizados. Neste aspecto, sob condições viáveis e estimuladoras (p. ex. não cortar o ponto, fazer uma semana só para treinamento com horário viável, entre outros), sugerem cursos de reciclagem aos alfabetizadores; além disso, afirmaram a necessidade de que no C.B. exista um "supervisor

direto" em cada escola, para questionar, esclarecer e sugerir formas de ação diferenciadas, nas atividades desenvolvidas em sala de aula e na organização dos docentes.

A questão da supervisão ao trabalho do alfabetizador é uma condição que pesquisadores vêm afirmando nos últimos anos. Leite (1980, 1988), quando analisa as implicações da implantação de projetos em educação e especialmente em alfabetização, enfatiza a necessidade de acompanhamento direto ao educador, como condição para que se garantam as mudanças efetivas tanto a níveis estruturais quanto das práticas realizadas. O autor aponta a necessidade de se criarem, nas escolas, condições concretas para que os docentes possam desenvolver o processo de reflexão contínua sobre sua prática.

Outro ponto de atenção apontado pelos docentes, diz respeito às reais condições físicas, materiais e humanas das U.E.. Para eles, os órgãos públicos centrais ao proporem ou implantarem algum projeto, deveriam estar cientes das condições e necessidades das escolas. A distância entre o que é idealizado a nível de "treinamento" (vídeos de experiências e exemplos de atividades práticas, p. ex.) e a realidade vivenciada nas unidades (número grande de alunos por turma; merenda de baixa qualidade; materiais didáticos insuficientes ou não adequados; a não viabilidade de construir um ambiente alfabetizador, já que os alunos de outras séries que usam a mesma sala em outros turnos, não mantêm o ambiente, entre outros) é bastante significativa e, muitas vezes, dificulta e/ou inviabiliza a consecução de uma proposta.

Os professores ainda apontam questões, como a necessidade de se estabelecer maior entrosamento e continuidade com as séries posteriores (até 4ª ou 8ª série) ao C.B.. Para eles, ocorre uma ruptura entre o processo de alfabetização proposto para ser desenvolvido no C.B. a nível de atenção ao aluno, dos objetivos e práticas, das estratégias de integração e avaliação dos conteúdos e o processo desenvolvido nas séries posteriores na área de Comunicação e Expressão, que deveriam dar continuidade às propostas do C.B..

Neste sentido, Leite (1988) tem apontado que um dos maiores problemas enfrentados nas escolas diz respeito à questão de continuidade do processo de ensino-aprendizagem, não só na alfabetização mas em todas as demais áreas. O autor tem indicado que uma possível abordagem do problema estaria no resgate de idéias de que a Educação escolar é uma ação coletiva e, como tal, deve ser planejada e desenvolvida. Isto implicaria na revisão das formas de organização dos educadores na escola, através de estrutura e funcionamento mais democrático.

Além deste aspecto, observou-se ainda a preocupação dos docentes acerca dos resultados da proposta do C.B., com relação ao desempenho dos alunos na 5ª série, já que este constitui um outro ponto de estrangulamento da rede de ensino público. Sugeriram que fosse feito um acompanhamento dos alunos do C.B. ou das classes que "estão dando certo", até chegarem à 5ª série, pois ouvem os professores, especialmente de português, dizerem que "os alunos estão chegando cada vez piores". Essas observações talvez levem o professor alfabetizador a voltar-se para práticas que, por terem êxito com parte dos alunos, diminuam as chances de que seu trabalho possa vir a ser alvo de críticas. Neste sentido, o professor seria mais resistente à mudança nas suas práticas.

Alguns professores ainda sugeriram uma avaliação dos órgãos administrativos acerca dos salários.

Outros pontos ainda sugeridos foram a necessidade de se adequar melhor o horário de trabalho do P.III para o C.B. e a promoção da integração deste, ao trabalho desenvolvido pelo P.I, a criação de classes de C.B. para remanejamento, embora discutam sobre as conseqüências disto. Alguns docentes ainda sugeriram a necessidade de pessoal técnico de apoio (psicólogo, fonaudiólogo, médico,...) à disposição da DE e a revisão na questão da correção do "erro" ortográfico.

De forma geral, o tema "Práticas Docentes", através do discurso dos professores alfabetizadores, revela dúvidas e incertezas, carência de conhecimentos e informação e sugestões

aos órgãos públicos quanto à formulação, implantação e avaliação de projetos para o ensino básico no Estado de São Paulo.

O quarto tema do "Roteiro de Entrevistas" envolveu as "Propostas relacionadas ao Ciclo Básico".

Os itens deste tema pretenderam verificar como o professor percebia a atuação dos órgãos públicos centrais e qual seu conhecimento, postura, expectativa e preocupação ante a implantação do projeto do C.B. na rede de ensino e como este interferiu em sua prática.

Todos os entrevistados colocaram como sinônimo o "Projeto de Implantação do C.B." implantado pela SEE/SP em 1984 e a "Proposta Metodológica" sugerida pela SEE/CENP em 1985. Quando perguntados se conheciam a "Proposta Estrutural do C.B." (legislação e objetivos), foram unânimes em responder negativamente, sendo que muitos perguntavam se não era essa "nova proposta da E. Ferreiro".

Constatou-se que cerca de 75% dos professores entraram em contato com a implantação do C.B. nas unidades onde atuavam e cerca de 25% em cursos da DE/DRE. Afirmaram que foi mais uma "medida de cima para baixo", ou seja, mais um projeto de ensino imposto pelo governo.

Ainda com relação à proposta do C.B., constatou-se que a maioria dos professores não diferenciava entre proposta a nível estrutural, proposta a nível metodológica e a proposta da Jornada Única (J.U.), a qual nada mais é do que parte da proposta estrutural. Vale ressaltar que estas três propostas surgiram em momentos diferentes, isto é, nos anos de 1984, 1985 e 1988, respectivamente. Além disso, uma parcela dos professores considerou boa tanto a parte de fundamentação teórica como a parte prática sugerida; outros consideraram ótima; outra parte considerou péssima e outros omitiram-se. Alguns professores também disseram que "teoricamente é boa mas na prática não funciona".

Quando questionados sobre os pontos negativos citaram: falta troca de experiências e entrosamento entre os docentes do C.B.; não haver continuidade e não ter

contato/discussão com as séries posteriores; ênfase na linguagem em detrimento de outras áreas; número grande de alunos por classe.

As **vantagens** foram sempre ligadas à J.U.. Para o professor, a J.U. trouxe as vantagens de não dobrar o turno, isto é, ficar com uma única turma cumprindo a jornada de 40hs/semanais e dedicar mais tempo à criança.

Para o aluno, a J.U. possibilitou que lhe fosse dedicado mais tempo, isto é, atenção do professor e ter possibilidade de alimentação.

Deve-se relembrar que a J.U. é recente (ano 1988), não fazendo parte da proposta inicial do C.B. de 1984.

Como **desvantagens**, apontaram a falta de infra-estruturas da U.E. (ex: salas, ambientes, espaço físico, material pedagógico, merenda); o cansaço da criança ao ficar 6 horas na escola, muitas vezes não tendo as aulas específicas e não tendo alimentação adequada; a falta de qualificação (preparo) do professor para ficar 6 horas com as crianças em sala e não poder atuar como P.III.

Em todas as escolas existia o "**Coordenador do C.B.**" e este foi apontado como um elemento interessado e importante; porém falta-lhe um embasamento teórico-prático mais efetivo com relação à proposta do C.B., o que possibilitaria auxiliar concretamente a prática pedagógica do professor, ampliando suas informações e conhecimentos sobre a proposta. O coordenador do C.B. era escolhido entre os professores de 3ª e 4ª séries ou era um P.III. Foi sempre **indicado** ou "**convencido**" pelos docentes do C.B. de cada unidade a aceitar o cargo. A maioria foi "reeleita", porque ninguém estava disposto a assumir tal função na unidade.

Com relação às "**Reuniões Pedagógicas**" semanais, previstas no C.B., em todas as unidades elas ocorriam; porém, parte dos professores afirmou serem desnecessárias enquanto outros julgaram tais reuniões como necessárias devendo, no entanto, sofrer reformulações. Afirmaram que as reuniões deveriam ter como objetivo a compreensão da proposta do C.B. tanto a nível estrutural quanto metodológica, além da

discussão do trabalho realizado em sala, para se obter parâmetros para análise de **como fazer**, buscando práticas alternativas.

Para os docentes, o que faziam nos encontros semanais não passava de "leituras de documentos que chegavam da DE ou CENP", não possibilitando uma reflexão ou discussão mais efetiva da legislação, objetivos ou formas de atuação. Muitas vezes, ocupavam esse espaço para prepararem materiais ou para falarem sobre dificuldades em lidar com algumas crianças que consideram terem "problemas".

Deve-se ressaltar a colocação de grande parte dos docentes, afirmando a necessidade de **"um supervisor que cobrasse as leituras, que discutisse a prática, apontando os pontos inadequados e sugerindo o como fazer"**. Alguém que mostrasse o encontro da teoria com a prática. Alguém que desse segurança para que pudessem alterar sua prática, ou seja, para que se sentissem seguros para "experimentar", deixando uma maneira de fazer na qual sabiam como e onde chegar, por outra em que "não se sentiam seguros" ou não estavam "convencidos" de que era melhor do que aquela que estavam usando.

Participavam efetivamente dessas reuniões, os professores de C.B. e o coordenador do C.B.; às vezes, os P.III "quando tinham horário livre". Em todas as quatro escolas, os demais agentes educacionais, como o diretor, o assistente e professores das séries subseqüentes, não participavam dessas reuniões.

O coordenador do C.B. deveria ser o **elemento dinamizador do processo**, ou seja, aquele que promoveria a organização do processo de transformação do professor, através do planejamento das condições de reflexão da prática desenvolvida, da orientação e informação adequadas, que possibilitasse a emergência de práticas alternativas, fundamentadas na análise de conhecimentos disponíveis da clientela a ser atendida e das possibilidades físicas e materiais das U.E.. Portanto, o coordenador deveria ser um elemento chave para a reorganização da escola pública, sendo as reuniões pedagógicas e semanais, o espaço para que esta

integração transformadora ocorresse.

Em seus discursos, os professores colocaram que não se sentiam preparados para atuarem com a proposta metodológica sugerida pela CENP. Afirmaram que não se sentiam seguros teoricamente, não tinham clareza quanto aos resultados desta "nova metodologia", já que não havia nenhuma pesquisa feita, em séries posteriores, sobre a eficiência da mesma.

No entanto, a quase totalidade dos professores disse que usava elementos da **metodologia sugerida**. Alguns indicaram, por ex., o trabalho com literatura infantil. Foram unânimes em afirmar a relevância da introdução e "descoberta" da literatura infantil para o processo de alfabetização.

A maioria dos docentes mostrou-se favorável ao **remanejamento** dos alunos. Alguns apontaram que tal procedimento deveria ocorrer uma vez ao ano, sendo o final do 1º semestre a época mais adequada. Justificaram dizendo que a parcela de alunos "mais lentos" ficava prejudicada, pois o professor acabava seguindo o ritmo dos alunos que "deslanchavam". Isto ocorreria porque não se sentiam preparados, para lidar com grupos de vários ritmos diferentes dentro do mesmo espaço e tempo, tendo um número grande de alunos por turma.

As dificuldades do professor em lidar com uma turma heterogênea são bastante evidentes. As dificuldades no manejo da sala levam os professores a diferenciarem as crianças que demonstram um desempenho aquém da média da turma. Esta parcela de crianças com ritmo mais lento fica perdida ou esquecida no espaço da sala, com atividades irrelevantes, não recebendo a atenção devida. São normalmente crianças fadadas a ficarem anos sendo retidas em uma determinada etapa do processo, até que desistam de permanecerem na escola.

Nessas condições, uma das formas de não se condenarem explicitamente essas crianças ao fracasso antecipado, na opinião dos docentes, seria o remanejamento, para que fossem trabalhadas adequadamente, considerando o ritmo de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e as possibilidades de sua competência.

Deve-se ressaltar que, atualmente, tal orientação foi superada pela maioria dos teóricos da área e dos órgãos centrais das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. Provavelmente porque, na prática, no momento em que foi utilizado, o remanejamento representou, de fato, uma forma de discriminação dos alunos "mais fracos". Além disto, a literatura recente tem apontado a heterogeneidade cognitiva como um fato muito mais positivo do que negativo para o processo de desenvolvimento das crianças (Vygotsky, 1988).

Entretanto, tais argumentos não foram apresentados pelos professores entrevistados.

Quando indagados sobre a formação das classes de C.B., a metade dos entrevistados disse que o processo era por "prova de conhecimentos", ou seja, verificavam-se os requisitos básicos e classificavam os alunos em "forte, médio e franco"; neste caso, eram os próprios professores do C.B. ou da 3ª série que preparavam as atividades a que os alunos seriam submetidos. Baseavam-se nos requisitos que cada professor julgava como necessários para que a criança iniciasse ou desse continuidade ao processo de alfabetização. Geralmente quando se falava em requisitos, os professores referiam-se às atividades de "prontidão", envolvendo aspectos sensoriais.

Na escola C, e para alguns professores das Escolas A e B, a formação das classes era feita pela listagem de matrículas ou por classificação, isto é, os alunos que fizeram pré-escola, os que ficaram retidos e os que estavam freqüentando a escola pela primeira vez.

Cabe ressaltar que alguns professores não souberam informar, com exatidão, sobre os critérios para a formação das turmas nas unidades. No entanto, os relatos dos docentes revelaram não existir um critério definido para a formação das turmas. Isto dependerá dos docentes que estiverem atuando na unidade.

O fato de parte dos docentes não saber como eram formadas as turmas, sugere que os mesmos não estavam

integrados na dinâmica da unidade. Eram, normalmente, professores iniciantes na carreira do magistério e justificavam seu desconhecimento pelo pouco tempo de atuação na unidade.

Com relação aos pais, estes eram livres para procurarem a escola ou professores quando sentissem necessidade; porém os docentes afirmaram serem as reuniões bimestrais, o momento mais efetivo da interação entre pais-escola/professores. No entanto, em algumas unidades houve tentativas de um trabalho periódico (semanal ou quinzenal) com os pais. Tais tentativas não são mais realizadas.

No geral, os pais só procuram a escola para saber do desempenho da criança. A escola não se constituiu, ainda, enquanto um espaço para debates acerca das necessidades e possibilidades da comunidade escolar.

Todos os docentes consideraram importante a **hora-atividade**, pois possibilitava tanto aos alunos quanto aos professores "descansarem". Nessa hora os professores desenvolviam atividades múltiplas, tais como: preencher o diário, ler material didático ou circular da DE/CENP, corrigir atividades, elaborar materiais para as aulas seguintes, receber pais ou simplesmente descansar (conversar informalmente, trabalhos manuais entre outros).

Quando a J.U. foi instituída, a carga da hora-atividade deveria ser utilizada pelo professor para a avaliação dos trabalhos dos alunos, leitura e preparação das aulas. Observou-se que, embora essas atividades fossem desenvolvidas, a hora-atividade passou a ser o "momento de descanso", tanto para o P.I quanto para as crianças.

Com relação à **ficha descritiva** para se obter o perfil do aluno (Resolução SE nº 241/85), a maioria dos professores a considerou pouco adequada e sugeriu que a ficha deveria ser simplificada ou, talvez, ser substituída por um parecer geral, citando casos individuais, se necessário.

Para grande parte dos professores, o preenchimento da ficha descritiva era "pura perda de tempo", porque era pouco clara e o professor nem ficava atento a tantos detalhes,

"acabando por preencher para cumprir tarefa".

Vale ressaltar que, em 1990, os órgãos centrais lançaram uma versão simplificada da ficha descritiva. Posteriormente, através de conversas informais, alguns docentes do C.B., colocaram que consideravam a ficha "em estudo" melhor que a anterior, mas que ainda precisaria sofrer alterações.

A opinião da maioria dos docentes sobre a **atuação dos órgãos públicos**, ficou na afirmativa de que não atendiam as necessidades tanto de infra-estrutura das U.E. quanto as dos recursos humanos, isto é, possibilitar condições para reciclagem ao corpo docente, estimulando-o a investir em sua formação e criando necessidades para revisarem as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Apontaram como **dificuldades no trabalho de alfabetizador** e em relação à Proposta do C.B., as questões de infra-estrutura física, material e humana e mais o grande número de alunos por turma.

Outro ponto enfatizado foi a não qualificação do professor para trabalhar com a proposta construtivista, além dos cursos de formação (magistério e licenciaturas) não oferecerem uma formação teórica adequada, que possibilitasse lançar no mercado de trabalho um profissional competente.

Neste ponto, considerou-se importante resgatar um pouco a história da implantação do projeto do C.B. em Franca.

Para tanto, teve-se a oportunidade de conversar com uma professora aposentada, que em 1984 era professora alfabetizadora e em 1986 passou a ser monitora da DE para o C.B.. Seu discurso expressou a percepção que muito dos docentes revelaram em suas colocações durante as entrevistas.

Segundo ela, em 1984, quando a proposta do C.B. foi implantada na rede, "os órgãos centrais não tinham claros os caminhos a serem percorridos. Os supervisores/coordenadores da DRE e DE não sabiam por onde começar a transformar / reorganizar o ensino básico. Os professores ficaram perdidos no meio de tanta papelada para subscrever. Os remanejamentos de alunos eram para ser feitos a cada dois meses, porém, teve

aluno que foi remanejado oito vezes. Foi um caos, tanto para professores quanto para as crianças".

Considerou aquela fase de implantação (1984/85) apenas como "alteração burocrática, com fins de escrituração".

Afirmou que os professores não tiveram treinamento nem informações suficientes. Os docentes que se interessavam tinham que procurar orientação junto aos supervisores da DE para saberem mais sobre a proposta.

A partir de 1985/86, com o Projeto IPE iniciaram-se os treinamentos; porém os cursos tinham números de participantes limitados. Quanto às propostas curriculares, estas foram discutidas com os professores.

Com base em sua experiência, acredita que o sucesso da proposta do C.B., depende do engajamento dos professores. Considera ser um projeto de longo alcance.

Quanto à proposta metodológica da CENP para o C.B., acredita nela e afirma ser o caminho da educação básica, mas para tanto, o professor precisa acreditar que é viável alterar sua prática e buscar conhecimento.

Hoje se diz estudiosa da psicolinguística e procurou buscar informações e cursos sobre a psicogênese da língua.

Trabalha atualmente em orientação, com esta abordagem teórica.

Em síntese, os dados obtidos nas entrevistas revelaram que os docentes, de maneira geral, não discerniram entre as propostas implementadas pelos órgãos centrais. Isto parece ter sido suficiente para inviabilizar a consecução das propostas pretendidas pelos próprios órgãos públicos quando se propuseram a implantar o C.B., que deveria representar o início da "reorganização gradativa da escola pública de São Paulo".

Talvez parte da resistência e dúvidas demonstradas pelos docentes, seja devido ao fato de não perceberem as dimensões e os limites entre a proposta estrutural de 1984, de J.U. em 1988 e a proposta metodológica sugerida em 1985.

Pode-se, portanto, afirmar que as estratégias

utilizadas pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação (se é que existiram), não foram suficientes para possibilitar às docentes sequer as informações básicas sobre as próprias propostas, muito menos para possibilitar mudanças em suas práticas de sala de aula.

3. DISCUSSÃO DOS DADOS RELATIVOS A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS ALUNOS.

... "o erro é o risco de quem aprende"...

(CAGLIARI, 1986)

Muito se tem debatido, nas últimas três décadas, sobre a aquisição da língua escrita e da leitura, além da controvérsia acerca do ensino da ortografia.

Cagliari (1986) assinala que existe discordância entre os autores (gramáticos e dicionaristas), com relação à grafia de muitas palavras. Para este autor, a ortografia nada mais é do que "uma forma fixa de se grafarem as palavras" mas que não implica em "uma forma fixa de ler" (p. 100). Esta dependerá do conhecimento do que seja a escrita e de como ela funciona. A ortografia passa, então, a ser "apenas um dos usos de um tipo de escrita chamada alfabética" (p. 99), constituindo-se em uma das formas de escrita que se usa na sociedade.

Ainda segundo o mesmo autor, a criança, no início da alfabetização, apresenta, na escrita de qualquer palavra, o sentido do jogo, da novidade, de algo que está descobrindo o que, para grande parte das crianças da escola pública, se apresenta como uma atividade difícil.

O presente estudo não pretendeu fazer uma "análise lingüística" em relação ao desempenho das crianças no início da aprendizagem da leitura e escrita. Primeiro, por já existirem à disposição dos pesquisadores e profissionais da educação, trabalhos realizados por especialistas em Lingüística, Fonética e Fonologia, os quais tratam com

eficiência o problema; segundo por não ser um dos objetivos propostos.

No entanto, no decorrer do trabalho, verificou-se, com relação ao interesse pelas formas de aquisição na aprendizagem da literatura e escrita, o quão importantes têm sido as contribuições da Lingüística (Psico e Sócio-lingüística) e da Psicologia, à Pedagogia.

Neste sentido, muitos pesquisadores mostram-se interessados em discutir, tanto a nível teórico-formal quanto de pesquisa aplicada, o processo de aquisição e aprendizagem da língua relativas às dificuldades que as crianças, ao longo das décadas, apresentam na escola brasileira.

Um dos objetivos do presente estudo ao avaliar o C.B., foi verificar como as crianças estavam chegando ao final da segunda etapa do mesmo, ou seja, como estava seu desempenho, na leitura e escrita, em relação aos objetivos e conteúdos propostos pelo próprio C.B., para serem desenvolvidos nesta etapa do processo de aprendizagem.

Para tanto, teve-se a preocupação, ao estruturar o instrumento de avaliação de desempenho dos alunos, de não propor atividades que fossem diferenciadas das desenvolvidas pelo professor alfabetizador (P.I), no cotidiano da sala de aula.

Em vista disto, percorreram-se, a partir do segundo semestre de 1988, as unidades de ensino da amostra, a fim de verificar o conhecimento das crianças acerca do conteúdo e estrutura de alguns itens desse instrumento e coletar alguns pareceres dos alfabetizadores e coordenadores do C.B., sobre as possíveis atividades a serem desenvolvidas com as crianças, no instrumento.

Buscou-se também, junto à monitora de língua portuguesa da DE de Franca, um parecer quanto à viabilidade do instrumento. Naquela época, a monitora fez comentários ressaltando que tal instrumento apenas verificaria os conteúdos previstos pela proposta curricular para o C.B., envolvendo os itens a serem atingidos no decorrer dos dois anos previstos.

Se, de um lado, concordou-se que os conteúdos envolvidos pelo instrumento deveriam coincidir com a proposta curricular do C.B., por outro, decidiu-se que as atividades concretas de avaliação previstas no referido instrumento deveriam estar o mais próximo possível das atividades desenvolvidas pelos professores regentes, em sala de aula. Isto levou a uma série de contatos iniciais com os professores envolvidos, no intuito de identificar as principais práticas pedagógicas.

Além disso, solicitou-se à monitora que auxiliasse na escolha do texto de literatura infantil, o qual serviria para as atividades de leitura e entendimento de texto no instrumento de avaliação.

Em setembro de 1989, deu-se início à aplicação do **Instrumento de Avaliação de Desempenho** junto às crianças.

A primeira atividade desenvolvida pelas crianças foi sempre o preenchimento da "**Ficha de Identificação**", através do que foi possível caracterizar a população atendida pelo C.B..

A caracterização das crianças deu-se em relação ao N.S.E., ao sexo e à faixa etária. Constatou-se que a maioria das crianças pertencia ao N.S.E. inferior (baixo), com ligeiro predomínio do sexo masculino, concentrando-se na faixa etária de 8 e 9 anos de idade.

Cabe ressaltar que a **Escola C** foi a que apresentou maior concentração de crianças provenientes de N.S.E. médio, enquanto que a **Escola A** apresentou maior índice de crianças oriundas de N.S.E. inferior. Isto talvez se deva à dualidade existente na própria rede de ensino pública, onde escolas de bairros centrais, em que predomina população de classe média, possuem instalações físicas mais adequadas e são melhores equipadas didático-pedagógicamente, em função da participação dos pais, principalmente através da A.P.M., em relação às escolas de bairros periféricos.

A segunda atividade desenvolvida junto às crianças, foi o item "**Elaboração de Texto**", sendo analisado em duas dimensões - forma e conteúdo.

Esta atividade foi realizada mediante a apresentação de uma figura. Observou-se que as crianças não demonstraram dificuldades para produzir o texto. Quando as crianças perguntavam como se escrevia alguma palavra, era respondido que elas deveriam escrever como achavam que era. Muitas vezes retrucavam: ..."**mas e se eu escrever errado, vou ficar com menos nota?**". Explicava-se, então, que o interesse era saber como as crianças do C.B. estavam escrevendo e lendo e que aquelas atividades não iriam valer notas. Quando tal justificativa era dada, algumas crianças escreviam com tranqüilidade; outras, porém, questionavam qual a importância então, de se fazerem as "**tarefas**". Nesses casos, explicava-se em função da importância de saber escrever e ler.

Vale lembrar que as crianças não eram obrigadas a realizar as atividades. Foi-lhes dito que, se não desejassem escrever ou ler, poderiam ficar realizando alguma atividade em suas respectivas carteiras. Porém, observou-se que as crianças demonstraram muita competição entre si, comparando o número de linhas que haviam escrito e qual o desenho que estava mais "**bonito**".

No geral, das quatro escolas, observou-se neste item, que a maioria das crianças, no final do C.B., demonstrou um desempenho abaixo do esperado, em relação aos conteúdos propostos em cada componente curricular pelo programa do C.B., mesmo considerando-se a distinção entre aquisição da escrita e o domínio das convenções gráficas (ortografia), enfatizada pelos órgãos centrais, através do comunicado SE de 29/11/85.

Observou-se também, que no geral, a categoria AMARELO predominou na **Dimensão FORMA**, com exceção do sub-item Estética.

Por unidade de ensino, observou-se que na **Escola A** a maioria das crianças não apresentou domínio da estrutura dos períodos, porém apresentou os melhores resultados na **Dimensão CONTEUDO**, em relação às demais U.E.. Tais dados indicam que o trabalho pedagógico nesta escola, talvez tenha sido mais adequado com relação à produção de texto.

Os dados das **Escolas A e C**, no sub-item "Domínio

das Convenções da Escrita", indicaram que uma parcela significativa da população do C.B. não dominou as convenções ortográficas de pontuação propostas para o C.B., concentrando-se na categoria VERMELHO.

Vale lembrar que a **Escola A** foi caracterizada como a unidade menos adequada fisicamente, não contando com um corpo docente estável, isto é, os professores estavam sempre sendo removidos para outras U.E. e atendiam a uma parcela maior de crianças oriundas do N.S.E. inferior (baixo). Já a **Escola C** possuía instalações físicas e didático-pedagógicas mais adequadas, contando com um corpo docente estável, isto é, professores que estavam há muitos anos na mesma U.E. e que atendiam ao maior número de crianças de N.S.E. médio.

Considerando-se o pressuposto de que as crianças oriundas de camadas sociais diferentes, tendem a apresentar, no início da escolarização, desempenhos diferentes em relação à escrita, parte dos dados obtidos nesta amostra não apontaram nesta direção. Talvez isto deva-se à maneira como os docentes trabalharam a produção do texto. Na **Escola A**, todos os docentes, ao descreverem sua prática, deram ênfase na oralidade e na produção escrita, já que não contavam com maiores recursos didático-pedagógicos. Enquanto na **Escola C** os docentes, de maneira geral, ao relatarem sua prática, deram ênfase na leitura dos textos de literatura infantil.

Em ambas as escolas, os docentes, de maneira geral, disseram que, na maioria das vezes, apenas apontam o "erro", procurando compreender a idéia do que a criança pretendeu escrever.

Os resultados obtidos nas categorias da **Dimensão Conteúdo**, indicam que metade da população do C.B. tem dificuldades em se expressar de forma lógica e clara. Isto talvez ocorra, devido ao pouco contato com textos e/ou à pouca possibilidade de exercitar a produção de textos, ou seja, é provável que a ênfase do trabalho docente não tenha sido a produção de textos, a escrita como forma de expressão, mas sim, os aspectos mecânicos do processo (ler e escrever como processos de transcrição som-forma).

O terceiro item foi "**Entendimento do Texto**". Esta atividade foi mais sensível para demonstrar a dificuldade que as crianças encontraram na organização da escrita. Ou seja, quando se verificou o entendimento do texto oralmente, observou-se, de maneira geral, que o desempenho das crianças foi o esperado. No entanto, quando o entendimento passou a ser verificado através da escrita, o desempenho das crianças foi intermediário ou com grandes dificuldades.

Tais dados possibilitam inferir que as crianças não apresentaram dificuldades de compreensão do conteúdo, mas apresentaram dificuldades em re-escrever a história. Isto provavelmente ocorreu porque os alunos não tiveram oportunidades suficientes para exercitar o uso funcional da escrita, como por ex., a leitura compreensiva do texto ou (re)produção escrita do texto.

Vygotsky (1988) quando escreveu sobre o aprendizado e o desenvolvimento da criança, criou os conceitos de "**nível de desenvolvimento real**" e "**zona de desenvolvimento proximal**". O primeiro, refere-se ao "nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram com resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados" (p. 95), ou seja, "funções que já amadureceram" (p. 97); enquanto que o segundo "é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes", ou seja, "funções que estão em processo de amadurecimento" (p. 97).

Tomando-se como referência tais conceitos, observou-se que no C.B. ainda se trabalha sobre o "nível de desenvolvimento real", isto é, a ênfase do trabalho do professor é no desenvolvimento mental retrospectivo (funções amadurecidas), em detrimento do desenvolvimento mental prospectivo (funções em processo de amadurecimento).

Neste contexto, a compreensão do conceito de "zona de desenvolvimento proximal" auxiliaria o trabalho dos professores no dimensionamento da interação (estabelecendo o

diálogo como fundamental) e propiciaria o reexame de sua função junto às crianças, isto é, caberia ao professor ser o orientador das atividades para a solução de problemas, possibilitando o desenvolvimento cognitivo da criança.

Esta nova postura teria como básico, que o avanço cognitivo dar-se-ia em função do processo de interação da criança com o adulto ou com outra criança que apresentasse uma compreensão mais elaborada sobre o objeto em questão.

Os resultados obtidos, mostram (reforçam) a idéia de que as atividades com textos foram insuficientes e que o processo precisa ter continuidade.

Os órgãos centrais, através do Comunicado SE de 29/11/85 observa que ler/escrever "é uma atividade de linguagem... 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" (p. 32).

Os resultados encontrados nestas duas atividades, possibilitaram inferir que os professores, de maneira geral, não assimilaram a amplitude do conceito de linguagem, enfatizado pela proposta metodológica do C.B.. Isto se revela quando o aluno não consegue, ao final do C.B., reescrever o texto de forma compreensiva, não atingindo, portanto, parte dos objetivos do mesmo, os quais pretendiam possibilitar que o aluno escrevesse, "reelaborando os conhecimentos adquiridos nesta fase da escrita" (p. 32).

Além destes aspectos, autores como Cagliari, Carraher, Lemle e Lins, entre outros, têm enfatizado tanto as dificuldades do aspecto estrutural da língua escrita (morfologia, sintaxe, fonética, etc), quanto os aspectos de aquisição da escrita e da leitura, que se mostram fundamentais para o trabalho docente de alfabetização.

Para o item "Leitura", utilizou-se de um instrumental que não era de uso comum na sala de aula - um micro-gravador. A medida em que ouviam as vozes gravadas, as

crianças iam identificando quais as palavras do texto haviam lido de maneira errada. Achavam graça da voz que ouviam e comentavam que não parecia ser a própria voz. Questionaram porque a voz era "**diferente**" quando gravada; comentou-se que falar e ouvir a própria voz, simultaneamente, dá a impressão da voz ser de outra pessoa e que para os outros, os que apenas ouvem, a voz gravada é percebida como semelhante.

Neste item, observou-se que grande parte das crianças ou leram corretamente (pronunciando as palavras acertadamente, respeitando as pontuação e com entonação e ritmo), ou leram de maneira parcialmente correta (respeitando a pontuação, mas não com entonação e ritmo).

A **Escola C** foi a unidade que apresentou o maior índice de leitura correta (45.5%) e a **Escola B**, a unidade onde se obteve o menor índice de leitura inadequada, isto é, sem soletração das palavras e com respeito à pontuação (9%).

É possível que tais resultados, devam-se ao fato de a **Escola C** ter o maior índice de crianças de N.S.E. médio, podendo ter tido maiores contatos com situações de leitura, o que poderia favorecer um melhor desempenho neste item. Por outro lado, a **Escola B** foi a unidade em que os professores afirmaram ter uma atitude exigente quanto à forma ortográfica correta, tanto na escrita quanto na leitura.

Com relação ao item "**Formação de Frases**", observou-se que foi a atividade de que as crianças realizaram com mais rapidez, não demonstrando ter dificuldades. Os dados mostraram que o desempenho das crianças neste item foi, em sua maioria, o esperado (todas as frases comunicaram uma idéia e continham as palavras indicadas). Cabe lembrar que um dos objetivos do C.B., em Língua Portuguesa, é possibilitar à criança escrever e ler frases.

A **Escola B** não apresentou casos onde as crianças tivessem elaborado frases que não comunicassem uma idéia ou usassem variações ou omitissem as palavras indicadas. Isto reforça as considerações feitas no item anterior.

Com relação ao item "Ditado", as crianças demonstraram ser uma atividade de que gostavam de participar,

desde que fosse "**só de palavras**".

O desempenho das crianças nesta atividade, nas quatro escolas, foi bastante semelhante, com baixo índice de erros.

Os dados gerais das quatro escolas, indicaram que as crianças atingiram um desempenho, ao final da segunda etapa do C.B., superior a 90% de acerto em quase todas as famílias silábicas, com exceção das famílias do **S, X, e Z**.

Os índices menores, observados nestas famílias, confirmam o que a literatura vem apresentando, ou seja, a dificuldade maior em determinar a grafia correta das palavras que apresentam homofonias.

As maiores dificuldades apresentadas pelas crianças foram nas consoantes pós-vocálicas **Z, M e L**.

Com relação às "**outras dificuldades**", as crianças apresentaram maior dificuldades na grafia do **Ç, CE/CI, GE/GI** que também são homofonias e **M antes de B/P**.

O desempenho das crianças nos "**dígrafos**" indicou que as maiores dificuldades concentraram-se no **GU e RR**.

A maioria das crianças apresentou desempenho esperado em relação ao "**grupo consonantal**".

Observou-se que a **Escola D** foi a única que apresentou índice de crianças com grande dificuldades no "**grupo consonantal**". Isto talvez se deva à alta rotatividade de professores em uma de suas turmas, a qual foi considerada, pelos docentes, como a classe que apresentava maior concentração de crianças com dificuldades.

As **Escolas C e D** foram as que apresentaram maiores índices de desempenho com dificuldades em relação aos "**erros**" nas categorias do "**ditado**" e nos itens "**grupo consonantal**", "**pós-vocálico**", "**dígrafos**" e "**outras dificuldades**".

Além desses dados, observou-se também, que nas **Escolas A, C e D** o desempenho das crianças, em uma de suas turmas, diferenciou-se no item "**Elaboração de Texto**", sub-itens períodos, vocabulário, domínio das convenções da escrita e no item "**Entendimento do Texto**", em relação às demais turmas, das respectivas escolas e, em relação às turmas

da **Escola B**. Ainda nas **Escolas C e D**, o desempenho dessas turmas, no sub-item leitura, foi menor que os desempenhos das demais turmas.

Com relação a estes dados, observou-se que tais turmas foram caracterizadas pelos docentes como as "**piores**" de cada unidade. Eram as turmas que comportavam maior número de crianças com idade superior a 9 anos e que, segundo os professores, apresentavam maiores dificuldades para aprender.

Pode-se considerar também, que tais dados talvez se justifiquem, pelo fato dos docentes da **Escola C** darem maior ênfase nas atividades de leitura, sendo que as crianças lêem até dois livros de literatura infantil por semana. Isto talvez implique em um trabalho com menor ênfase nas atividades de escrita.

Outro aspecto refere-se às possíveis interferências relativas aos docentes dessas turmas, ou seja, a turma da **Escola A** era regida por professor recém-formado; a turma da **Escola C** comportava crianças institucionalizadas e a turma da **Escola D** apresentou alta rotatividade de professores (cinco professores de fevereiro a outubro/89).

Todos estes dados levam a discutir sobre a questão do **remanejamento**.

Considera-se atualmente, em termos pedagógicos, que o remanejamento não é aconselhável, principalmente com as contribuições do trabalho de Vygostsky. Sabe-se, hoje, que uma das vantagens para a criança em termos de desenvolvimento, é ela poder estar trabalhando (interagindo) com crianças em nível cognitivo mais avançado.

O que se observou é que na rede de ensino, o remanejamento passou a ser uma forma de discriminação. Ou seja, uma parcela significativa de crianças passou a ser submetida a este procedimento de maneira indiscriminada.

Se tal procedimento fosse utilizado de maneira criteriosa, visando beneficiar as crianças que não estão avançando no processo de desenvolvimento e aprendizagem, poderia vir a ser uma alternativa para a redução do baixo desempenho apresentado por essa parcela da população do C.B. e

viabilizado por um trabalho pedagógico mais adequado.

Esta foi a intenção com que Leite (1980) utilizou o remanejamento no PROLESTE (Projeto de Alfabetização da Zona Leste), cujos dados demonstram que as crianças mais lentas conseguiram superar suas dificuldades em classes mais homogêneas. No entanto, o próprio autor (Leite, 1991) reconheceu, atualmente, a dificuldade desse procedimento ser utilizado com vantagem, principalmente após as contribuições teóricas recentes (p. ex., Vygotsky, 1988).

Autores como Leite (1980), Cagliari (1986/89), Carraher (1986), Morais (1988), entre outros, analisaram as dificuldades apresentadas pelas crianças no período de alfabetização.

O conhecimento de tais análises, propiciaria ao professor a compreensão dos "erros" cometidos pelas crianças na fase inicial da alfabetização e nortearia a orientação das atividades a serem desenvolvidas para que as dificuldades apresentadas fossem eliminadas.

Tendo como parâmetro os dados obtidos nesta pesquisa, verificou-se que, na prática, a concepção de alfabetização continua tradicional, isto é, ler e escrever como atos de decifração, com ênfase no aspecto formal (relações mecânicas do processo). Um exemplo é o desempenho alcançado no **ditado**. Neste contexto, ensinar ler e escrever nada mais é do que ensinar a relação letra-som (visão de cartilha). Isto demonstra que os professores não assumiram plenamente a **leitura/escrita** como processos que devem ser funcionais e contextualizados. Exemplifica este aspecto as dificuldades demonstradas pelas crianças na **compreensão e produção de texto** do instrumento de avaliação.

Os professores, em alguns momentos, utilizam algo da proposta metodológica (literatura infantil, p. ex.), mas não sistematizaram e não assumiram, de fato, uma prática pedagógica sobre esta concepção nova de alfabetização. Isto talvez explique porque só metade da nossa população tenha atingido o critério AZUL nos itens "**elaboração e entendimento de texto**". Um professor que assume a proposta, certamente

desenvolverá uma metodologia em sala de aula onde o texto terá papel central.

Um aspecto relevante é o ensino da ortografia na língua portuguesa.

Muitos teóricos têm analisado os "pontos nevrálgicos" desse ensino. As explicações têm envolvido desde dificuldades em relação ao sistema alfabético, até as dificuldades individuais.

Para Cagliari (1986), as variações dialetais criaram a necessidade de se estabelecer um sistema ortográfico. As dificuldades mais freqüentemente enfrentadas pelos alunos seriam compreendidas através do que denominou de "análise das incongruências". Tal análise possibilitaria ao professor, a reflexão sobre suas atitudes frente ao conteúdo teórico e as possíveis dificuldades das crianças. Perceberiam que estas apenas "cometem mais freqüentemente certos tipos de erros com poucas ocorrências de erro em outras palavras" (p. 102).

Em sua opinião, tais dificuldades poderiam ser resolvidas se os docentes assumissem práticas pedagógicas diferenciadas das que, até então, vêm sendo adotadas, conscientizando-se de que o domínio do sistema ortográfico é um objetivo a longo prazo e não restrito ao início do processo de aquisição da escrita.

Leite (1980/89) e Cagliari (1986/89), embora tenham concepções teóricas diferentes, em suas discussões apontam para a mesma direção, ou seja, a ocorrência dos erros persiste, provavelmente, em decorrência dos métodos com as práticas fixas, das variáveis relativas à qualificação do professor e dos aspectos estruturais do funcionamento da rede pública estadual de ensino.

Já Carraher (1986), classifica os "erros" ortográficos cometidos pelas crianças durante a aprendizagem da escrita em oito categorias. Explica cada dificuldade, sua evolução e implicações educacionais.

Os tipos de "erros" mais freqüentemente encontrados no presente estudo, são semelhantes aos analisados por aquela

pesquisadora. Embora tenham-se adotado categorias diferentes na classificação dos "erros", os conteúdos são comuns em muitas delas.

Assim, observa-se que a categoria **"Trocas de Letras e Palavras"**, sub-categorias **"Trocas de Vogal por Vogal"**, **"Trocas de Vogal por Consoante"**, **"Trocas de Consoante por Consoante"** e **"Trocas de Consoante por Vogal"** são semelhantes aos classificados por Carraher (1985) nas categorias:

- a. **"Erros de Transcrição de Fala"** que compreendem as dificuldades entre língua falada e língua escrita. A língua falada tem várias pronúncias dependendo da região e a língua escrita tem uma única forma. Portanto, os "erros" desta categoria, representariam apenas o resultado de uma concepção inadequada da escrita (correspondência letra-som);
- b. **"Erros por Supercorreção"** que ocorrem com a evolução na compreensão da diferença entre língua falada e língua escrita. Neste contexto, a criança passa a se autocorriger nos erros de transcrição da fala;
- c. **"Erros por não conhecer a origem da palavra"** que constituem os "erros" mais difíceis de serem eliminados, pois envolvem a memória e análise da palavra; além de requererem maiores distinções e sutilezas nas relações letra-som. Nestes casos, a representação dos sons refletem a pronúncia e a origem da palavra (caso das homofonias);
- d. **"Erros por trocas de letras com sons parecidos"** que representam não somente "erros" de transcrição da fala mas, também, opção errada na escolha da letra para representar o som desejado (consoantes sonoras e surdas, p. ex.). Muitos desses "erros", são tratados como erros de discriminação ou falta de atenção.

Com relação às sub-categorias **"Trocas de Palavras Associadas"** e **"Trocas de Palavras por Palavras sem Associação ou Significado"**, estariam incluídas na categoria **"Substituição"** que compreende os "erros" que muitas vezes não parecem ter uma explicação aparente, porém podem ser derivados da falta de compreensão do que foi ditado, ou pela falta de

concentração devido à atenção estar em outras variáveis da escrita, ou ainda às crianças estarem numa fase na qual não conseguem fazer a correspondência letra-som. No entanto, poderão ser compreendidos com base nas hipóteses inicialmente formuladas sobre a escrita ortográfica.

Para Carraher (1985), as crianças **adquirem** um sistema ortográfico e não, simplesmente, **aprendem** a usar este sistema.

Na categoria **"Omissão de Letras e Palavras**, os "erros" apresentados nas sub-categorias "Omissão de Vogal" e "Omissão de consoante", correspondem às seguintes categorias de Carraher:

- a. **"Erros por não considerar regras contextuais"** onde o valor da letra mudará em função do contexto, ou seja, a pronúncia das letras difere em relação à letra posterior (o valor da pronúncia do c varia dependendo da letra que o segue se a/o/u ou e/i, p. ex.);
- b. **"Erros por ausência de nasalização"** que representa a diferença de som que assinala uma diferença de significado no par mínimo. Pelo fato de se ter uma nasalização diferente dependendo da região, possivelmente ocorrerão dificuldades na aquisição da escrita ortográfica.

Com relação à sub-categoria "Omissão de Palavras", considerou-se que o que poderá ter ocorrido é que, por dúvida em relação à grafia ou por não atenção, ou ainda por não saber escrever alfabeticamente, a criança tenha deixado de grafar a palavra.

Para a categoria **"Inclusões ou Inserções de Letras e Palavras"**, nas sub-categorias "Inclusão de Vogal" e "Inclusão de Consoante" as categorias correspondentes são:

- a. **"Erros por trocas de letras com sons parecidos"** (já considerados em categorias anteriores);
- b. **"Erros em sílabas complexas"** que compreendem as sílabas, com estrutura diferente da seqüência consoante-vogal.

Entretanto, os dados relacionados com as freqüências das várias categorias demonstraram que o número total de erros foi relativamente baixo, mesmo nas **Escolas C e**

D, que apresentaram índices ligeiramente superiores à frequência média geral.

Leite (1980) observou que, avançando no domínio do conteúdo dos programas, as crianças passam a apresentar uma frequência maior de **trocas** em relação às demais categorias, sendo que algumas trocas persistem ao longo do processo de aquisição da escrita e da leitura. Este aspecto confirmou-se neste estudo, quando quase 50% dos "**erros**" observados concentraram-se nesta categoria.

No geral, a baixa frequência de "**erros**", demonstrou que as possíveis dificuldades das crianças em aprender não estão, provavelmente, no conteúdo, mas talvez possa ser explicada por fatores, tais como professores com uma formação teórica/prática deficitária, que implicaria em dificuldades em adotar e/ou avaliar procedimentos alternativos de ação mais adequados para a população atendida pela escola pública.

As sub-categorias de "**erros**" que apresentaram maiores frequências, talvez possam indicar aos professores a necessidade de avaliarem os procedimentos de trabalho em sala de aula e o sistema de avaliação adotado no desenvolvimento das atividades.

Para Leite (1980), qualquer criança é capaz de aprender, desde que se faça uso de procedimentos adequados às suas características de aprendizagem; o que equivaleria dizer que os professores deveriam estar atentos para reverem suas práticas, a fim de possibilitar que os alunos evoluam em sua competência.

Em suma, os dados obtidos neste estudo, mostraram que esses professores são eficientes para levar os alunos a dominarem os mecanismos (relação letra - sílaba - palavra - frase) do processo; porém não garantem o aspecto funcional da leitura e escrita, ou seja, não trabalham igualmente bem a questão da "**compreensão**".

Isto ocorre devido a uma formação fragmentada e insatisfatória nos cursos de licenciaturas e de habilitação para o magistério de 2º grau, tanto a nível teórico quanto prático. Tal formação não os habilita a atuar na realidade de

forma a atender aos interesses e necessidades da população escolar.

Suas práticas, portanto, revelam uma concepção do processo de alfabetização cristalizada no modelo tradicional de ensino da leitura e escrita, em que as estruturas das linguagens oral e escrita seriam equivalentes.

A escola sempre trabalhou com a concepção de que a escrita é um "espelho" da oralidade. Que há uma relação unívoca, ponto a ponto, entre a estrutura da fala com a estrutura da escrita. Se tal relação é tão simples e direta, basta que se ensine qual é o **símbolo** que corresponde a cada som: eis a lógica do modelo tradicional de alfabetização.

Neste contexto, devem-se considerar dois aspectos fundamentais. Primeiro, as contribuições recentes da Lingüística e da Psicolingüística, as quais demonstram ser falsa a **correspondência** direta som-letra; isto porque a estrutura da linguagem escrita é diferente da estrutura da fala. E, segundo, a falta de **funcionalidade**, ou seja, o sujeito produz uma escrita que não sabe para que serve. Portanto, não reconhece a escrita como **instrumento social**, isto é, a função social da escrita nas relações com o vivido.

Além disso, enquanto profissionais em atuação, a falta de incentivos para reciclagem, o acúmulo de crianças em sala, as dificuldades estruturais (físicas e pedagógicas) das U.E., a inexistência de um serviço de orientação pedagógica que realmente subsidiasse a prática docente, entre outras, não viabiliza a esses professores a adoção de ações pedagógicas renovadas, as quais seriam assumidas criticamente, possibilitando o reencaminhamento do trabalho docente.

CAPITULO V

CONSIDERACOES FINAIS

*"Para que as coisas fiquem
como estão, é preciso mudar".*

(Provérbio Chinês).

Na introdução deste trabalho, levantou-se a seguinte questão: "por que a Escola não realiza com eficiência uma de suas funções básicas - alfabetizar?".

Esta tem sido uma questão muito debatida nas três últimas décadas, porém muito pouco de concreto tem sido viabilizado, por parte dos órgãos públicos. Muitas intenções, poucas ações.

Os dois últimos governos do Estado de São Paulo, assumiram a criação e implantação do Ciclo Básico na escola pública estadual de 1º grau. No entanto, não foram garantidas as condições básicas para sua implantação e desenvolvimento.

O Ciclo Básico chegou, como vários outros Projetos políticos para a Educação, como a "solução" para os males do Fracasso Escolar, isto é, os altos índices de repetência e evasão nas séries iniciais do 1º grau.

Seus documentos de regulamentação enfatizam que o Ciclo Básico é "mais que uma medida político-administrativa: é sobretudo uma diretriz pedagógica que deverá ser assumida por todos os agentes educacionais". No entanto, após cinco anos de criação e implantação ainda não havia sido realizada alguma avaliação sistematizada com os agentes educacionais, que possibilitasse uma reformulação de seus termos legais e de seus rumos pedagógicos. Aspectos que os técnicos dos órgãos centrais consideravam importantes foram enxertados, outros retirados ou reformulados.

Data de 1985 a única pesquisa sistematizada sobre a implantação do C.B. no Estado, coordenada por Espósito e subvencionada pela Fundação Carlos Chagas e A.T.P.C.E.

Em 1989, os Núcleos de Ensino da UNESP iniciaram uma avaliação do C.B. junto aos professores e demais agentes educacionais. Muitas unidades concluíram a 1ª etapa da pesquisa, que visou a caracterização do professor que atua no C.B., suas condições de trabalho e os índices de retenção e evasão.

Os órgãos centrais não realizaram avaliação alguma do processo de implantação e desenvolvimento do C.B. em termos físico-administrativos, tampouco da diretriz metodológica sugerida. De acordo com membros da equipe técnica da CENP para o

C.B., o que se tinha, até então, eram "impressões" sobre o projeto do C.B..

Para um órgão central, como a CENP, as decisões não podem se basear em "meras impressões" dos docentes e técnicos das DE e DRE. As decisões de reformulação de um projeto de ensino, devem se basear em um processo de avaliação constante, através da pesquisa, utilizando-se de dados fidedignos, que reflitam a realidade concreta das U.E..

Um Projeto de Ensino para a escola pública, envolve questões ideológicas, que afetam parcelas significativas da população de um Estado ou País; portanto, deve ser objeto de constante reflexão, para que se realizem mudanças adequadas em sua estrutura, visando seu aprimoramento e adequação à realidade a que se destina.

Concorda-se com Leite (1988) que a implantação de um Projeto Pedagógico exige como condição mínima, a efetiva participação coletiva dos professores no processo de decisão das linhas de atuação pedagógica, as quais nortearão sua ação, além do processo de reflexão crítica (avaliação) das práticas desenvolvidas nas salas-de-aula de cada U.E.. Tais atividades seriam viabilizadas através da atuação de um profissional qualificado, que assuma a coordenação do trabalho pedagógico, a partir das experiências vivenciadas pelos docentes em sala de aula.

Para tanto, deverá respeitar o ritmo de engajamento de cada professor, estimulando-os a visualizarem a necessidade de mudança, além de possibilitar e incentivá-los para que busquem qualificar-se constantemente, aprimorando-se através do acesso ao conhecimento produzido pelas várias áreas do conhecimento.

Todas estas considerações sugerem a importância de um projeto pedagógico que não seja imposto pelos órgãos centrais, mas emergente das necessidades e decisão do corpo docente e da comunidade escolar como um todo. Para tanto, é necessário que esta categoria profissional sinta-se reconhecida e respeitada pelos órgãos governamentais e pela sociedade em geral, recuperando, assim, a dignidade enquanto sujeitos que detêm um determinado conhecimento e enquanto cidadãos e profissionais

comprometidos com um projeto de construção coletiva.

As autoridades político-educacionais constituídas, não podem desconsiderar as condições da pauperização financeira dos agentes educacionais, especialmente do corpo docente, pois estas refletem na qualidade dos serviços prestados.

Além destes aspectos gerais, entende-se que a realização de um Projeto de Ensino implica:

1. uma "proposta pedagógica comum", a qual, segundo Leite (1988), se constitui de "um conjunto de princípios e diretrizes, assumidos pelo corpo docente, em função dos quais o planejamento de cada professor será executado (...) a ação pedagógica concreta deve ser planejada e desenvolvida a partir de princípios básicos, discutidos e aceitos pelo grupo. Tais diretrizes não deviam ser rígidas, sendo que "o próprio processo de avaliação constante do trabalho, permitirá uma contínua revisão desses princípios, tornando-os mais adequados e eficientes". Neste contexto, entende-se "que a ação educacional é basicamente coletiva e como tal deve ser planejada e desenvolvida" (p. 114);
2. o suporte necessário para desenvolver tal proposta, ou seja, condições físico-estruturais de funcionamento das U.E., que garantam a implantação do trabalho, além de um espaço real para o planejamento, para o debate e a reflexão da comunidade escolar sobre suas práticas, vivenciadas a cada dia, nas salas de aula;
3. há necessidade de uma coordenação que contribua com as práticas desenvolvidas. Essa coordenação deverá criar condições que assegurem e viabilizem o processo de reflexão, pelo corpo docente, sobre suas práticas e sobre o suporte teórico que lhes dá sustentação. A análise crítica desses temas deverá mobilizá-los a buscarem novas maneiras de conduzir suas práticas, não perdendo de vista a continuidade da proposta pedagógica e curricular;
4. num processo de alfabetização, entende-se que vários aspectos teóricos devam ser analisados pelo corpo docente, visando o máximo de consenso, tais como: concepções de alfabetização,

leitura e escrita, linguagem, relação entre escrita e oralidade, texto oral e escrito, etc. Além disso, os educadores deverão desenvolver continuamente um processo de discussão sobre: formação de classes, sistema de avaliação, papel do "erro", troca de experiência, etc.

A compreensão de tais aspectos visaria a criação de procedimentos adequados para a condução do trabalho docente, com a finalidade de garantir condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento para o aluno.

As estratégias usadas pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação de São Paulo, para a implantação e desenvolvimento do Projeto do Ciclo Básico, não têm se mostrado eficientes para a compreensão, pelo professor, das mudanças na condução metodológica, a qual tem no **construtivismo de Piaget** e, especificamente, na **proposta de E. Ferreiro**, o seu referencial teórico básico.

As entrevistas realizadas com o corpo docente demonstraram que este carece de informações básicas sobre o trabalho de Ferreiro, além de não ter o conhecimento dos conceitos piagetianos que sustentem e facilitem a leitura de tal trabalho.

Parece que sequer houve compreensão do que Ferreiro, em suas descobertas, colocou sobre a postura adultocêntrica do professor ao olhar a produção da criança, ou seja, o professor deve se afastar de seu referencial de adulto ao olhar a criança. Só assim, a criança passaria a ser vista como **sujeito do conhecimento**, como ser ativo que constrói continuamente o mundo.

A ênfase da educação passa para o aluno que aprende, em oposição ao professor que ensina, ou seja, é necessário que se atente para "o processo de apropriação da linguagem escrita vivida pela criança e a partir do ponto de vista da criança" (Garcia, 1990, p. 29).

A compreensão da mudança com relação à postura adultocêntrica, parece ser uma condição fundamental para o desenvolvimento de uma proposta metodológica, baseada nas idéias construtivistas.

Pretendeu-se, através da mudança do referencial teórico-epistemológico que norteava a educação da rede estadual em São Paulo, uma alteração efetiva nas práticas. O que se observa é que, na realidade, tal alteração não se deu no município de Franca.

A pouca compreensão sobre a proposta de Ferreiro, levou à busca de técnicas para identificar as crianças com relação aos níveis ou fases propostos; além de que, os índices percentuais de retenção e evasão não foram reduzidos.

Faz-se necessário que esta mudança teórico-epistemológica não seja transformada em mais uma forma discriminatória para a clientela da escola pública, através da rotulação da criança, utilizando-se nova nosologia (p. ex., "EU SOU PRÉ-SILABICA."); e mais: que o trabalho de pesquisadores como Ferreiro, não seja inviabilizado, na prática, por procedimentos inadequados de implantação e de desenvolvimento pelos órgãos centrais de decisão na rede de ensino, como tantos outros que se perderam na trajetória de resgate pela qualidade da escola pública.

Para Garcia (1990), as contribuições de pesquisadores e teóricos são utilizadas pelos elementos que lidam com a educação em "formas de fragmentos descontextualizados e esvaziados de seu conteúdo revolucionário". Tais fragmentos transformam-se "em palavras de ordem, sem que a ordem seja cumprida" (p. 28).

Não é incorporando acriticamente as contribuições teóricas e de pesquisa através de novos métodos e técnicas ou aceitando um discurso supostamente político-democrático, que se reorganizará a escola de 1º grau.

A escola reorganizar-se-á quando os professores, através do processo de reflexão, sentirem-se comprometidos com uma escola de qualidade, adquirirem um discurso teoricamente consistente e coerente com a prática. Além disso, é fundamental que o compromisso político passe a se efetivar na ação, através do respeito aos alunos e que estes sejam considerados como o centro do processo.

Ensinar a ler e escrever é função básica da escola.

Através desta, outras serão incorporadas e desenvolvidas.

A escola de qualidade precisa ser um local onde se conviva com o prazer, o lúdico, a criatividade, a expressão, a autonomia, a crítica. Onde o pensamento não seja somente o convergente, o repetitivo, mas seja um espaço aberto para o pensamento fundamentalmente divergente, o qual possibilite a construção do sujeito.

A prática pedagógica não é imposta e nem derivada de uma única teoria; ela é construída pelo professor, tendo como referencial várias áreas do conhecimento.

Não é impondo um projeto que se sustenta em uma postura teórica transformadora, que se muda a realidade das práticas.

Que a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização do Estado de São Paulo não se transforme em mais um exemplo de descompasso entre proposta - implantação. Que a intenção de reorganização democrática da escola pública, não se realize no provérbio chinês que introduziu estas considerações finais.

BIBLIOGRAFIA

"Os sentidos que podem ser lidos, então, em um texto não estão necessariamente ali, nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos..."

... Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz mas o constitui significamente".

(E. P. Orlandi).

- ABUD, M.J.M. O Ensino da Leitura e da Escrita na Fase Inicial da Escolarização de Acordo com os Alfabetizadores Considerados Eficientes. Dissertação de Mestrado. P.U.C. SP, 1986.
- AGUIAR, V.T. de. "Leituras para o 1º Grau: Critérios de Seleção e Sugestões". IN: LAJOLO, M. (org.). Leitura em Crise na Escola: As Alternativas dos Professores. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALMEIDA, R.H. et alii. Causas de Retenção Escolar na 1ª série do 1º Grau: Uma nova abordagem. Fortaleza, 1979. Trabalho apresentado na XXXI Reunião da S.B.P.C..
- ALVES, M.L. "A Guisa de Apresentação". IN: Isto se aprende com o Ciclo Básico. São Paulo: S.E.E./CENP, 1986.
- ALVES, R. Estórias de quem gosta de ensinar. 3ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- _____. Conversas com quem gosta de ensinar. 10ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- ARROYO, M.G. "Programas de Educação Integrada: Avaliação Crítica". Educação em Revista. Belo Horizonte: ANO 1 (01): 13-18, julho/1985.
- BARBOSA, J.J. Alfabetização e Leitura. São Paulo: Cortez, 1991.
- BARBOSA, S.A.M. & AMARAL, E. Escrever é desvendar o mundo: a linguagem criadora e o pensamento lógico. Campinas: Papyrus, 1986.
- BARRETO, E.S. de Sá. "Professora e aluno na escola básica: encontros e desencontros". Revista da ANDE. São Paulo: ANO 1 (2): 42-52, 1981.

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO SOCIEDADE. Cadernos CEDES.
"Recuperando a Alegria de Ler e Escrever (14)". São Paulo:
Cortez Ed., 1985.

CAGLIARI, L.C. "A Ortografia na Escola e na Vida". IN: Isto se
aprende com o Ciclo Básico. São Paulo: S.E.E./CENP, 1986, p.
97.

_____. "Caminhos e Descaminhos da Fala, da Leitura e da
Escrita na Escola". IN: "Ciclo Básico". São Paulo: S.E.E./CENP,
1988.

_____. Alfabetização e Lingüística. São Paulo: Ed.
Scipione, 1989.

CALKINS, L. McC. A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento
do discurso escrito. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes
Médicas, 1989.

COLLARES, C.A.L. et alii. "Saúde escolar e merenda: desvios do
pedagógico?" Revista Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez
Ed./CEDES, ANO VII (20): 10-21, set. 1986.

CAMPOS, M.M.M. "O Conflito na Escola". Revista ANDE. São Paulo:
Cortez ed., ANO 1 (2): 15-16, 1981.

CARDOSO, B. "Trabalho em equipe: condição para o aperfeiçoamento
da prática docente". Revista ANDE. São Paulo: Cortez Ed., ANO
9 (15): 72-77, 1990.

CARRAHER, T.N. (org). Aprender Pensando: contribuição da
psicologia cognitiva para a educação. Recife: Secretaria da
Educação do Estado de Pernambuco, 1983.

_____. "Explorações sobre o desenvolvimento da
competência em ortografia em português". Psicologia Teoria e
Pesquisa. Brasília: V.1 (3): 269-285, set./dez., 1985.

- CARRAHER, T.N. (org). Sociedade e Inteligência. São Paulo: Cortez Ed., 1989.
- CARRAHER T.N.; CARRAHER, D.W. & SCHLIEMANN, A.L.D. "Cultura, Escola, Ideologia e Cognição: Continuando um debate". Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (57): 78-85, maio/1986.
- CURY, C.R.J. "Educação e Conjuntura Atual". Educação em Revista. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, ANO 1 (01): 5-12, jul./1985.
- DEMARTINI, P.P. "Projeto IPE: Uma experiência de atualização e aperfeiçoamento de professores alfabetizadores por multimeios". Revista Tecnologia Educacional - ABT. Rio de Janeiro: V. 19 (95/96): 45-48, jul/out, 1990.
- DIAFERIA, L. "Os erros do noço portugueses ruim". Revista Sala de Aula (para professores de 2o grau). São Paulo: Fundação Victor Civita, ANO2 (15): 10-16, out./1989.
- DURAN, M. Cl. G. "O Desafio de Construir uma Alfabetização de Melhor Qualidade: A proposta do Ciclo Básico em São Paulo". Revista Tecnologia Educacional - ABT. Rio de Janeiro: V. 19 (95/96): 19-24, jul/out, 1990.
- ELKIND, D. Desenvolvimento e Educação da Criança: Aplicação de Piaget na Sala de Aula. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- FALSARELLA, A.M. "A busca de novas alternativas de alfabetização". IN: KRAMER, S. (org.). Alfabetização: Dilemas da Prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos ed. Ltda., 1986.
- FEIL, I.T.S. Alfabetização: Um desafio novo para um novo tempo. 8a ed. Ijuí e Petrópolis: Vozes, 1986.

- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Trad. Diana M. Lichtenstein e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. Reflexões sobre Alfabetização. Trad. Horácio Gonzales et alii. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- _____. Alfabetização em Processo. Trad. M.A.C.C. Magalhães et alii. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- _____. (org.). Os Filhos do Analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Trad. M.L.M. Abaurre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FIAD, R.S. "Ensino da Língua Materna: gramática X leitura e redação?" Leitura: Teoria & Prática. Campinas: Mercado Aberto, ANO 5 (07): 21-24, jul. 1986.
- FIORIN, J.L. & SAVIOLI, F. Pl. Para Entender o Texto: Leitura e Redação. 2ª ed. São Paulo: Ed: Atica, 1991.
- FONTES Jr., J.B. "O Livro Didático e a Boa Comunicação". Leitura: Teoria & Prática. Campinas: Mercado Aberto, ANO 3 (03): 22-24, jul./1984.
- FRANCHI, E.P. E as crianças eram difíceis... Redação na Escola. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. Pedagogia da Alfabetização: da Oralidade à Escrita. São Paulo: Cortez, 1988.
- FREIRE, M. A Paixão de Conhecer o Mundo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GARCIA, R.M.L. Alfabetização de Alunos das Classes Populares: Ainda um Desafio. Tese de Doutorado. U.F.R.J., 1986.

- GARCIA, R.M.L. "Caminhos e descaminhos na alfabetização". Revista Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez/CEDES, ANO IX (28): 51/66, dez./1987.
- _____. "Alfabetização - Responsabilidade de todos". Revista ANDE. São Paulo: Cortez ed., ANO 9 (15): 25/36, 1990.
- GERALDI, J.W. "Prática da Leitura de Textos na Escola". Leitura: Teoria & Prática. Campinas: Mercado Aberto, ANO 3 (03): 25/33, jul./1984.
- GIUSTA, A. da S. "Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas" Educação em Revista. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, ANO 1 (01): 25-31, jul./1985.
- GNERRE, M. Linguagem, Escrita e Poder. São Paulo: Martins Fontes Ed., 1985.
- GNERRE, M.B.M.A. e outros. "Leitura e Escrita na Vida e na Escola". Leitura: Teoria & Prática. Campinas: Mercado Aberto, ANO 4 (06): 15-26, Dez/1985.
- GOLDBERG, M.A.A. "Inovação Educacional: Grandezas e Misérias da Ideologia". Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (32): 60-64, fev./1980.
- GOLBERT, Cl.S.A. A Evolução Psicolinguística e suas implicações na alfabetização: Teoria - Avaliação - Reflexões. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- GOULART, V.L.F. Tempo do Aluno em Sala de Aula: Aumento ou melhor utilização? Dissertação de Mestrado, UFRJ, 1986.
- GOVERNO DO ESTADO DE SAO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. ASSESSORIA TECNICA DE PLANEJAMENTO E CONTROLE EDUCACIONAL. "A Implantação do Ciclo Básico - Avaliação do Primeiro Ano". São Paulo, 1985.

GOVERNO DO ESTADO DE SAO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO.
COORDENADORIA ENSINO E NORMAS PEDAGOGICAS. "Reorganização do
Ensino de 1o Grau: Ciclo Básico". São Paulo, jan/1986.

_____. "Ciclo Básico e a Reorganização do Ensino de
1o Grau: Sistemática de Avaliação". São Paulo, jan/1986.

_____. "Proposta Curricular para o Ensino de Língua
Portuguesa = 1o Grau". São Paulo, CENP/302, 1987.

_____. "Jornada Unica/88 = Proposta Preliminar de
Alfabetização no Ciclo Básico". São Paulo, SE/CENP, 1988.

GOVERNO DEMOCRATICO DE SAO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCACAO. CENTRO DE INFORMACAO EDUCACIONAL. "Anuário
Estatístico de Educação do Estado de São Paulo".
1984/1985/1986/1987.

GOVERNO DO ESTADO DE SAO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO.
"Toda Criança é Capaz de Aprender?" Idéias. São Paulo: F.D.E.,
1989.

GROSSI, E.P. "Filme Triste". LEIA, ANO X (109): 50-51, nov/1987.

GUZZO, R.S.L. Dificuldades de Aprendizagem: Modalidades de
Atenção e Análise de Tarefas em Materiais Didáticos. Tese
Doutoramento, IPUSP, 1987.

LAGOA, A. "Dez anos de construtivismo no Brasil". Revista Nova
Escola (para professores de 1o grau). São Paulo: Fundação
Victor Civita, ANO VI (48): 10-18, maio/1991.

LAJOLO, M. "Tecendo a Leitura". Leitura: Teoria & Prática.
Campinas: Mercado Aberto, ANO 3 (03): 3-6, jul/1984.

LEITE, I.C.N. "Desenvolvimento Cognitivo e Escolaridade: Um estudo realizado com crianças de meio sócio-econômico desfavorecido". Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (58): 69-76, Agosto/1986.

LEITE, S.A. da S. O Projeto de Alfabetização de Mogi das Cruzes: Uma Proposta para a Rede de Ensino Público. Tese de Doutorado, IPUSP, 1980.

_____ et alii. "Alfabetização e Fracasso Escolar". Trabalho apresentado no concurso nacional de Monografias sobre Alfabetização e Pobreza, promovido pela Fundação Escolar do Livro, em 1984, mimeografado.

_____. Preparando a Alfabetização. São Paulo: Edicon, 1985.

_____. Alfabetização: Um Projeto bem sucedido. São Paulo: Edicon, 1985.

_____. Alfabetização e Fracasso Escolar. São Paulo: Edicon, 1988.

_____. Alfabetização: Repensando uma Prática. Campinas, 1991, mimeografado (no prelo).

LEMLE, M. Guia Teórico do Alfabetizador. São Paulo: Editora Atica, 1987.

LEMOS, Cl.T.G. de. "Teorias da diferença e teorias do déficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização". Revista Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez/CEDES, ANO VII (20): 75-89, set. 1986.

LIMA, A. Fl. S. de O. Pré-Escola e Alfabetização: Uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1987.

LUCKESI, C.C. "Prática da Alfabetização e Conquista da Cidadania". Revista Tecnologia Educacional - ABT. Rio de Janeiro: v. 19 (97): 07-12, nov/dez, 1990.

LUFT, C.P. Língua & Liberdade (O gigolô das palavras): Por uma nova concepção da língua materna". Porto Alegre: L & PM, 1985.

KATO, M. O Aprendizado da Leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. (org.). A Concepção da Escrita pela Criança. Campinas: Pontes, 1988.

KRAMER, S. (org.). Alfabetização: Dilemas da Prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos ed. Ltda, 1986.

_____; PEREIRA, A.B.C. e OSWALD, M.L. "Um mergulho na alfabetização (ou: há muito o que revelar sobre o cotidiano da escola)". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: INEP, 68 (158): 65-97, jan/abr, 1987.

MACEDO, L. "O Construtivismo e a Aprendizagem da Escrita". SÃO PAULO (Estado). COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. "Orientações para o Planejamento". São Paulo, S.E.E/CENP, 1989 (Encarte do Diário Oficial).

MAIA, E.M. "Falta competência ou falta professor? A Escola Vazia". Revista ANDE. São Paulo: Cortez Ed., ANO 9 (15): 71-72, 1990.

MAYRINK - SABINSON, M.L.T. "A Criança e a Alfabetização: Ler não é decodificar". Trabalhos em Lingüística Aplicada 2. Campinas: UNICAMP/FUNCAMP - Instituto de Estudos da Linguagem, 1983.

MAYRINK - SABINZON, M.L.T. "Refletindo sobre a alfabetização".
Leitura: Teoria & Prática. Campinas: Mercado Aberto, ANO 5
(07): 15-20, jul/1986.

MELLO, G.N. "Fatores infra-escolares como mecanismos de
seletividade no ensino de primeiro grau". Revista Educação e
Sociedade. São Paulo: Cortez/CEDES, (2): 70-80, 1979.

_____. "Educação do Educador ou o difícil equilíbrio
entre o reboquismo e o vanguardismo". Revista ANDE. São Paulo:
Cortez ed., ANO 1 (2): 4-5, 1981.

MICOTTI, M.C. de O. Piaget e o Processo de Alfabetização. 2a ed.
São Paulo: Pioneira, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E
PESQUISAS EDUCACIONAIS. Anais do Seminário Aprendizagem da
Língua Materna: Uma Abordagem Interdisciplinar. Brasília:
INEP, 1984.

_____. Anais do Seminário Multidisciplinar de
Alfabetização. Brasília: INEP, 1984.

MOLINA, O. "Leitura: será possível (e necessária) uma definição?"
Leitura: Teoria & Prática. Campinas: Mercado Aberto, ANO 1
(zero): 18-23, nov/1982.

MORAIS, A.M.P. Distúrbios da Aprendizagem: uma abordagem psico-
pedagógica. 2a ed., São Paulo: Edicon, 1988.

MORELLI, I.C. de S. & ROCHA, L.B. da. "Uma escola pública que deu
certo". Revista ANDE. São Paulo: Cortez Ed., ANO 9 (15): 5-12,
1990.

MOUSSATCHÉ, A.H. "Alfabetização numa abordagem construtivista".
Revista Tecnologia Educacional - ABT. Rio de Janeiro, v. 19
(95/96): 53-54, jul/out, 1990.

- NOBREGA, N.G. da. "Literatura Infantil como gerador da alfabetização". Revista Tecnologia Educacional - ABT. Rio de Janeiro, v. 19 (95/96): 15-18, jul/out, 1990.
- OLIVEIRA, D.P.T. de. "Avaliação em alfabetização: quantidade X qualidade". Revista Tecnologia Educacional - ABT. Rio de Janeiro, v. 19 (95/96): 11-14, jul/out, 1990.
- ORLANDI, E.P. "A produção da leitura e suas condições". Leitura: Teoria & Prática. Campinas: Mercado Aberto, ANO 2 (01): 20-25, abril/1983.
- _____. "As Histórias das Leituras". Leitura: Teoria & Prática. Campinas: Mercado Aberto, ANO 3 (03): 7-9, jul/1984.
- _____. Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez, Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.
- OSTROWER, F. Criatividade e Processo de Criação. 6a ed., Petrópolis: Vozes, 1987.
- PALMA, M.L.C. "Produção de Texto". Leitura: Teoria & Prática. Campinas: Mercado Aberto, ANO 3 (03): 10-21, jul/1984.
- _____. "Possíveis leituras de um texto ou às margens do que foi lido". Leitura: Teoria & Prática. Campinas: Mercado Aberto, ANO 4 (06): 27-34, dez/1985.
- PIAGET, J. Para Onde vai a Educação?. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.
- PIMENTA, S.G. "Redefinindo a habilitação Magistério no 2o grau". Revista ANDE. São Paulo: Cortez Ed., ANO 9 (15): 37-50, 1990.
- PONDE, G.L.M.F. "Como despertar o prazer da leitura". Leitura: Teoria & Prática. Campinas: Mercado Aberto, ANO 2 (01): 13-16, abr/1983.

- POPPOVIC, A.M. "Enfrentando o fracasso escolar". Revista ANDE. São Paulo: Cortez ed., ANO 1 (2): 17-21, 1981.
- PORTES, L.S. "Pré-Escola, Leitura e Escrita". Revista Tecnologia Educacional - ABT. Rio de Janeiro, v. 19 (95/96): 25-27, jul/out, 1990.
- RASCHE, V.M.M. & KUDE, V.M.M. "Pigamalião na sala de aula: Quinze anos sobre as expectativas". Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (57): 61-70, maio/1986.
- RIZZO, G. Os diversos métodos de Ensino da leitura e da escrita: Estudo Comparativo. 4a ed., São Paulo: Papelaria América Ed., 1986.
- RODRIGUES, M.R.G. "Análise crítica do Ciclo Básico implantado em 1984, nas escolas oficiais - política educacional". Revista das Faculdades Franciscanas - Pensamento e Cultura III. São Paulo, v.3 (4): 1-10, 1985.
- ROMEIRO, A. de LaR. et alii. "Alfabetização: uma construção do aluno e do professor". Revista Tecnologia Educacional - ABT. Rio de Janeiro, v.19 (95/96): 49-52, jul/out, 1990.
- SANTOS, O. J. dos. "Esboço para uma pedagogia da prática". Educação em Revista. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, ANO 1 (01): 19-23, jul/1985.
- SANTOS, A.M. dos. "A Formação do Professor Alfabetizador: Faceta Lingüística". Dissertação de Mestrado, UFMG, 1986.
- SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. Reverendo a Proposta de Alfabetização. São Paulo: SE/CENP, 1985.

_____. Legislação de Ensino de 1o e 2o Graus. Vols. XVI, XVII e XVIII.

SAO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGOGICAS. Ciclo Básico. São Paulo: SE/CENP, 1988.

_____. O Ensino da Língua Portuguesa. São Paulo: SE/CENP, 1988.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. ASSESSORIA TÉCNICA DE PLANEJAMENTO E CONTROLE EDUCACIONAL. CENTRO DE INFORMAÇÃO EDUCACIONAL. "Percentuais de Evasão, Retenção e Aprovação dos alunos do Ciclo Básico segundo as D.Es/Rede Estadual". São Paulo, 1985-1986.

SILVA, F.S. "Análise Psicolinguística da Leitura de crianças nas séries iniciais do 1º grau". Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (58): 58-68, agosto/1986.

SILVA, E.Th. da. Elementos de Pedagogia da Leitura. São Paulo: Martins Fontes Ed., 1988.

SILVA, M.A.S.S. e. Construindo a Leitura e a Escrita: Reflexo sobre uma prática alternativa em alfabetização. São Paulo: Ed. Atica, 1988.

_____ & ESPINOSA, R. de C.M. "A Leitura e a escrita numa abordagem interacionista: uma experiência em sala de aula". Revista ANDE. São Paulo: Cortez Ed., ANO 9 (15): 17-24, 1990.

SILVA, T.R.N. da. "A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças". Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (32): 31-44, fev/1980.

_____. "Classes Homogêneas ou Heterogêneas: um dilema mal colocado". Revista ANDE. São Paulo: Cortez ed., ANO 1 (2): 49-51, 1981.

- SILVA, Z.A.P.M. e. "Alfabetização ou aquisição da leitura: a construção de uma prática social". Revista Tecnologia Educacional - ABT. Rio de Janeiro, v.19 (95/96): 39-44, jul/out, 1990.
- SMITH, F. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SMOLKA, A.L.B. A criança na fase inicial da escrita = Alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.
- SOARES, M.B. "As Muitas Facetas da Alfabetização". Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (52): 19-24, fev/1985.
- _____. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. 3ª ed., São Paulo: Ed. Atica, 1986.
- SOUZA, N. de. "Emília Ferreiro: uma aula inédita para 10 mil professores". Revista Nova Escola. São Paulo: Fundação Victor Civita, ANO IV (34): 12-19, out/1989.
- SOUZA, R. Nicolau tinha uma idéia. São Paulo: Quinteto Editorial, s.d.
- TEBEROSKY, A. Psicopedagogia de Linguagem Escrita. Trad. B. Cardoso. 2ª ed., São Paulo: Trajetória Cultural, Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.
- _____. & CARDOSO, B. (org.). Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita. Trad. B. Cardoso. 2ª ed., São Paulo: Trajetória Cultural, Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

TRAGTENBERG, M. "Relações de poder na Escola". Revista Educação e Sociedade. São Paulo: Corte Ed./CEDES, ANO VII (20): 40-45, set/1986.

VARLOTTA, Y.M. da C.L. "Ortografia e Escola: o que é escrever?". IN: Isto se aprende com o Ciclo Básico. São Paulo: SE/CENP, 1986.

VIANA, M.J.B. Alfabetizando na Escola Pública: Relato de uma experiência. Dissertação de Mestrado. UFMG, 1987.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZILBERMAN, R. "Sociedade e Democratização da Leitura". Leitura: Teoria & Prática. Campinas: Mercado Aberto, ANO 2 (01): 6-12, abr/1983.

_____. (org.). Leitura em Crise na Escola: As alternativas do professor. 9a ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ANEXOS

"Tudo que parece morto, palpita. Não apenas as coisas da poesia... Tudo tem uma alma secreta, que guarda silêncio com mais freqüência do que fala... A vista e o ouvido atentos transformam mínimas comoções em grandes vivências... O ambiente, quase sempre mudo, começa a expressar-se em um idioma cada vez mais significativo. Assim, tornam-se símbolos os signos mortos e o que era morto ressuscita".

(V. Kandinsky).

ANEXO I

Decreto n^o 21.833 de 28/12/83.

DECRETO Nº 21.833, DE 28 DE DEZEMBRO DE 1983

Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais

ANDRÉ FRANCO MONTORO, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e

Considerando que as séries iniciais do ensino de 1º grau nas escolas estaduais devem levar em conta o aspecto de continuidade do processo educativo e respeitar as características individuais dos alunos,

Considerando a necessidade de se permitir maior flexibilidade na organização curricular e na avaliação do desempenho de cada aluno individualmente na fase de alfabetização,

Considerando a vantagem de permitir aos alunos que necessitem de atendimento individualizado permanecerem maior tempo na escola,

Considerando a manifestação do Conselho Estadual de Educação (Parecer CEE-1.913/83) homologada pelo Secretário da Educação,

Decreta:

Artigo 1º — É instituído, no ensino de 1º grau das escolas da rede estadual, o Ciclo Básico com as seguintes finalidades:

I — assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais;

II — proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas demais áreas do currículo;

III — garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Parágrafo Único — o Ciclo Básico terá a duração mínima de dois anos letivos e será implantado a partir do ano letivo de 1984.

Artigo 2º — Ao docente titular de cargo ou ocupante de função-atividade, com habilitação específica para o magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau, quando atuar no Ciclo Básico, poderá ser atribuída carga suplementar de trabalho docente de até 8 (oito) horas semanais, composta de horas-aula e horas-atividade, respeitado o disposto no artigo 7º do Decreto nº 14.329, de 29 de novembro de 1979 e o Decreto nº 21.536, de 25 de outubro de 1983.

§ 1º — A carga suplementar de trabalho docente a que se refere este artigo será atribuída sem prejuízo daquelas previstas pelos Decretos nº 16.854, de 7 de abril de 1981 e nº 21.536, de 25 de outubro de 1983.

§ 2º — O disposto neste artigo não se aplica ao docente em Jornada Integral de Trabalho Docente.

Artigo 3º — Compete ao Diretor de Escola tomar as providências necessárias para implantação do Ciclo Básico na forma que dispuser o respectivo regulamento.

Artigo 4º — Até o dia 15 de janeiro de 1984, por proposta do Secretário da Educação, será aprovado o Regulamento do Ciclo Básico.

Artigo 5º — Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, aos 28 de dezembro de 1983.

ANDRÉ FRANCO MONTORO

Paulo de Tarso Santos, Secretário da Educação

Publicado no Gabinete Civil do Governador, aos 28 de dezembro de 1983.

Maria Angélica Galiazzi, Diretora da Divisão
de Atos Oficiais.

ANEXO II

Lista de Palavras utilizadas na
atividade "Ditado".

Famílias Silábicas

B	C	D	F
Bom Futebol Boneca Buzinar	Boneca Coruja Contou Caixa	Puxado Vida Diferença Zangada	Futebol Diferença Fantasma Fazer
G	J	L	M
Amigos Legal Jogar Zangada	Coruja Jogar Vejam Hoje	Luz Lixo Escola Legal	Manuel Homem Amigos Fantasma
N	P	R	S
Boneca Manuel Buzinar Nariz	Sapatos Pensar Puxado Peixe	Nariz Horas Diferença Coruja	Sapatos Som Pensar Quase
T	U	X	Z
Sapatos Futebol Fantasma Contou	Vazio Voz Vejam Vida	Puxado Lixo Peixe Caixa	Vazio Zangada Fazer Buzinar

Dificuldades Ortográficas

POS-VOCÁLICOS

L	M	N	R	S	Z
Futebol Legal Hotel Manuel	Vejam Homem Som Bom	Zangada Diferença Fantasma Pensar	Buzinar Jogar Fazer Pensar	Fantasma Amigos Sapatos Escola	Luz Nariz Voz Giz

DÍGRAFOS

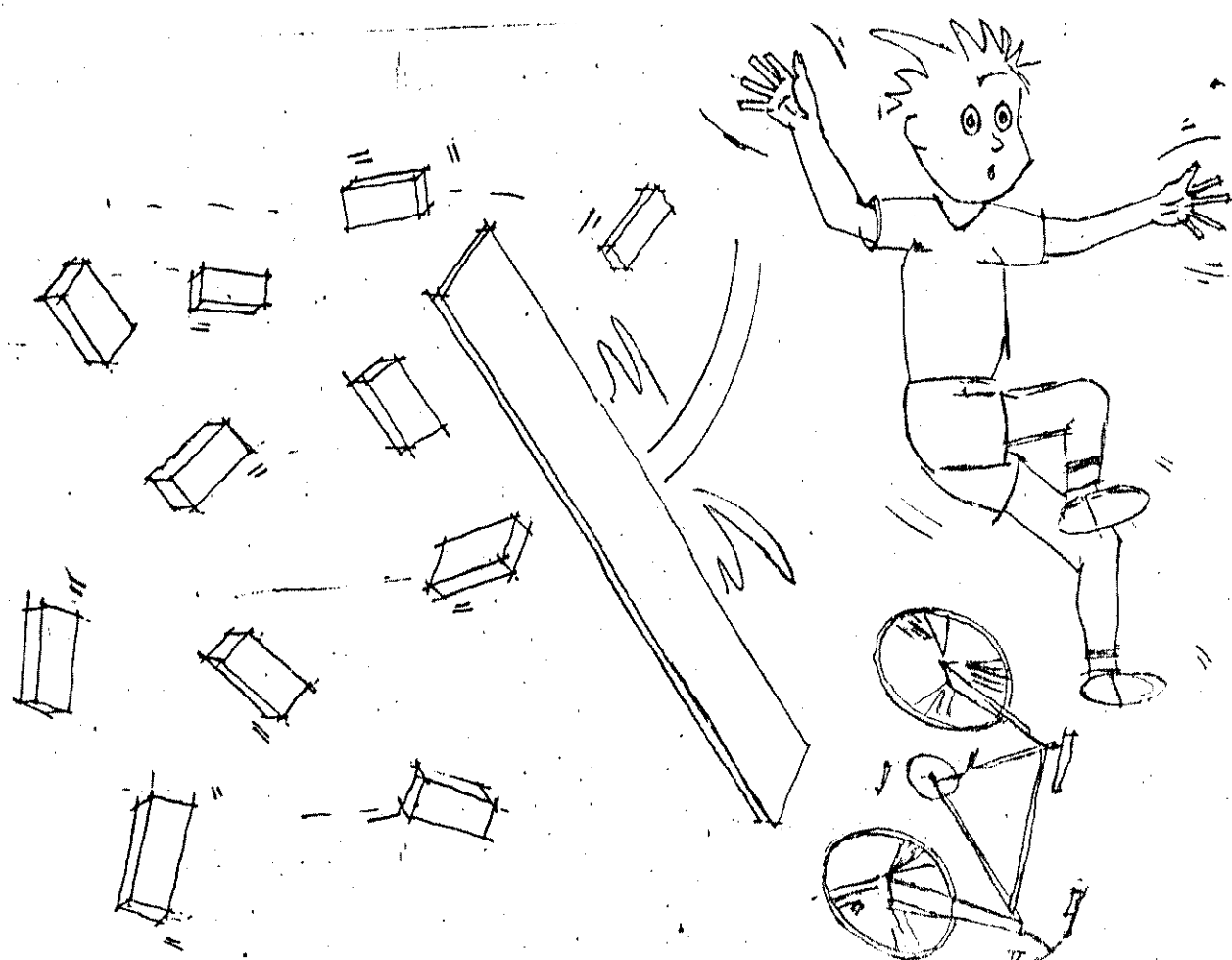
RR	SS	CH	LH	NH	QU	GU
Barriguinha Cachorro Cigarro Guerra	Passado Passarinho Osso Assim	Cachorro Chegou Chão Chapeu	Palhaço Velhinha Trabalho Olho	Barriguinha Passarinho Velhinha Macaquinho	Quero Porque Quase Macaquinho	Água Guerra Guiar Barriguinha

OUTRAS DIFICULDADES

H (INICIAL)	GRUPOS CONSONANTAIS	Ç	Ce - Ci	Ge - Gi	AO - ãES OES	M antes de B e P
Hoje Horas Homem Hotel	Trabalho Criança Bicicleta Problema	Criança Porção Apucar Palhaço	Bicicleta Cigarro Cebola Apareceu	Gente Gema Girou Gigante	João Porção Nanáe Chão	Também Pomba Tampar Campo

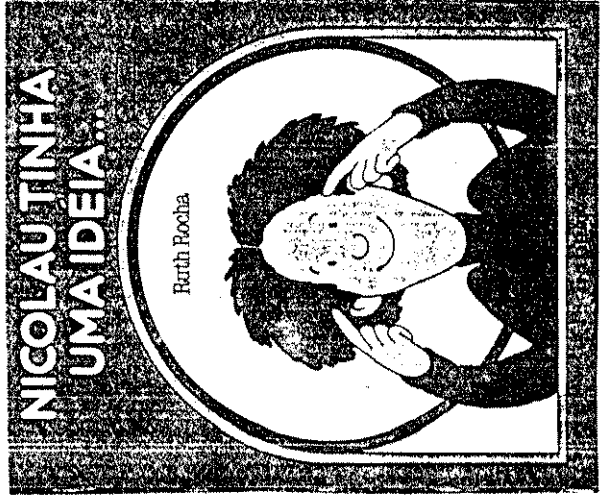
ANEXO III

Figura utilizada para a atividade
"Elaboração de Texto".



ANEXO IV

Texto utilizado para as atividades de "Leitura" e "Entendimento do Texto".



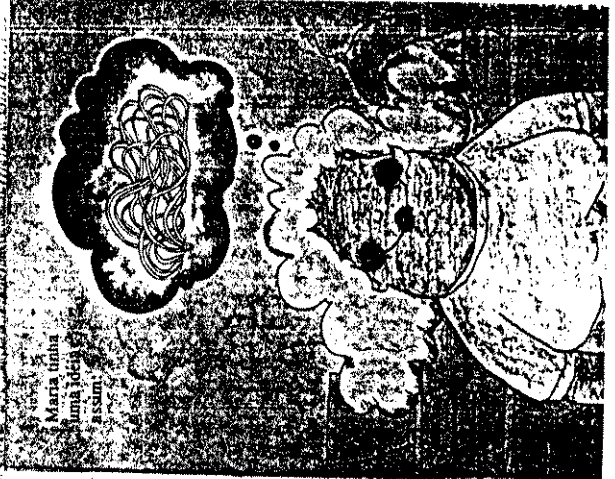
Era uma vez um lugar onde cada pessoa...

Projeto de Ruth Rocha
Ilustrações de Marçal Rosa

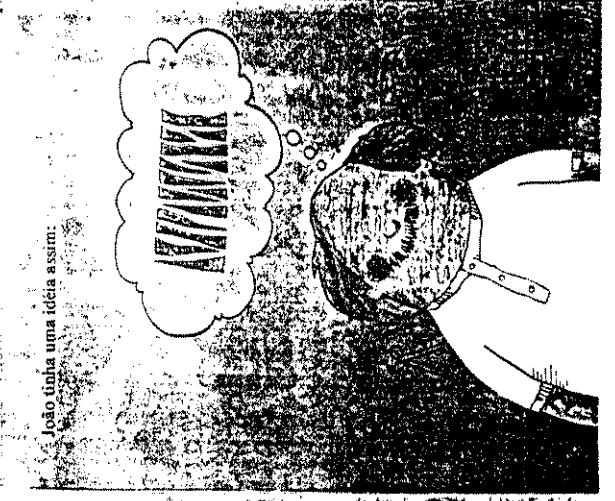
**NICOLAU
TINHA
UMA IDEIA...**



Projeto de Ruth Rocha
Ilustrações de Marçal Rosa
Revisão por Ruth Rocha e Marçal Rosa



Maria tinha
uma ideia
assim:



João tinha uma ideia assim:

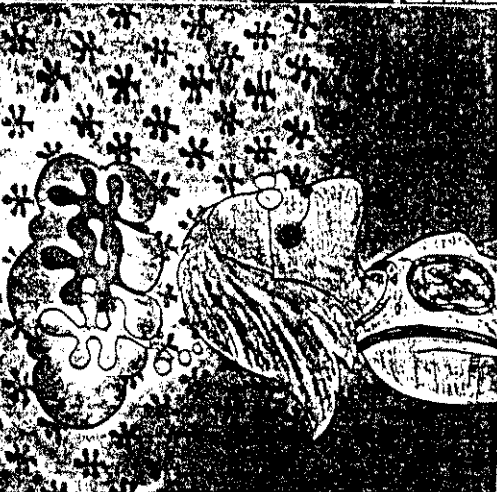


... só tinha uma ideia na cabeça.

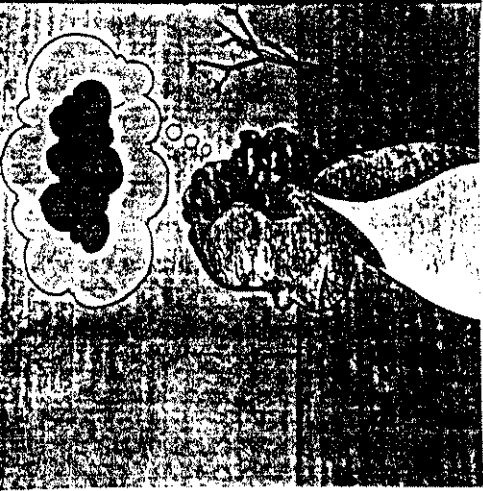
Um dia, apareceu um homem chamado Nicolau.



Manuela tinha uma ideia deste brinquedo.



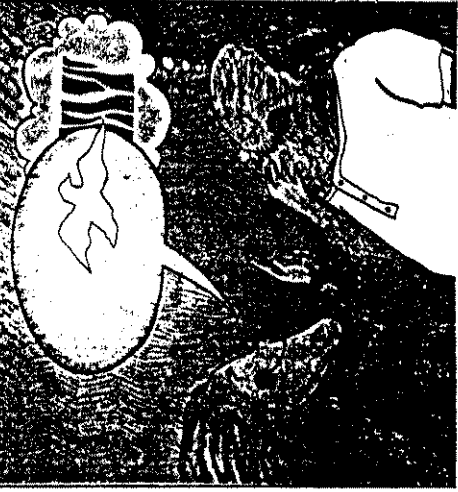
Pedro tinha uma ideia deste jogo.



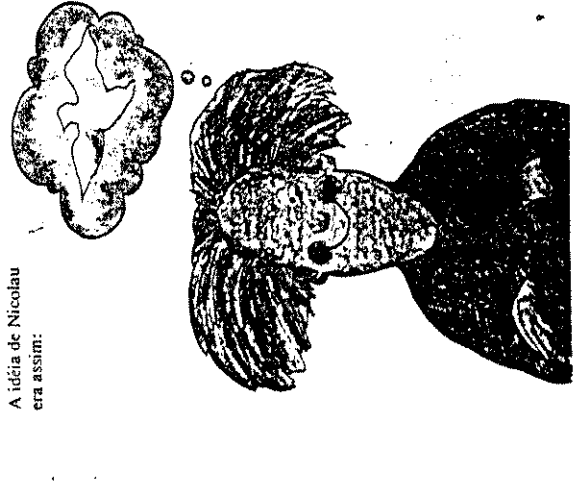
E João ficou com duas ideias na cabeça.



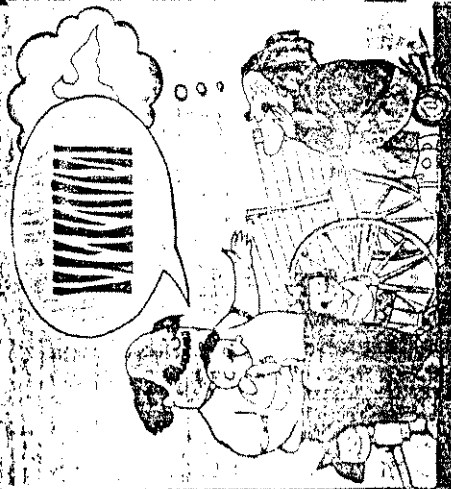
Logo que Nicolau chegou, foi procurar os outros e contou-lhes a ideia que tinha.



A ideia de Nicolau era assim:



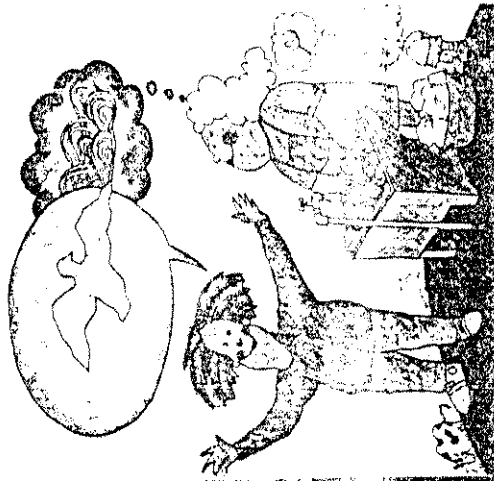
João contou a idéia dele para Nicolau.



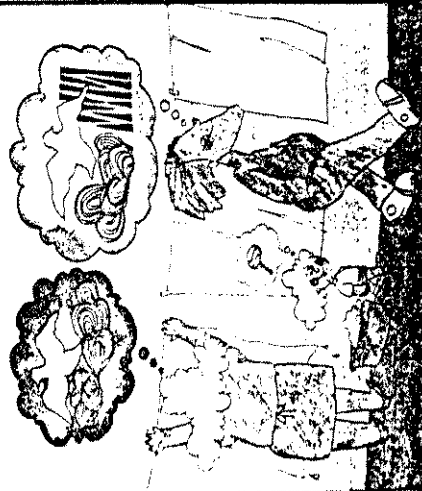
E Nicolau ficou com duas idéias na cabeça.



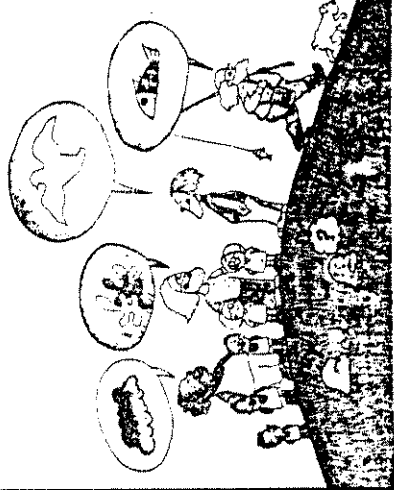
Aí, Nicolau foi contar sua idéia para Maria.



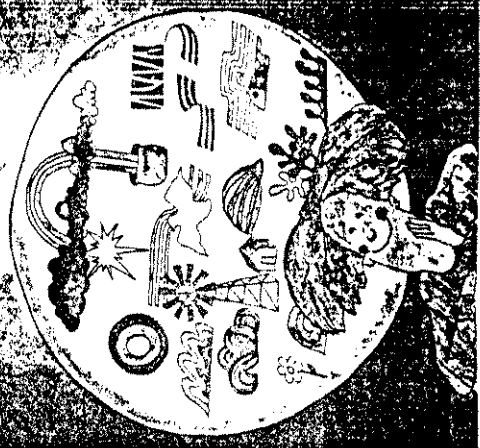
E Maria ficou com duas idéias na cabeça.
E contou a Nicolau a idéia dela.
Nicolau ficou com três idéias na cabeça.



Nicolau falou com Pedro, com Manuela e uma
porção de gente mais.
Nicolau ficou cheio de idéias.

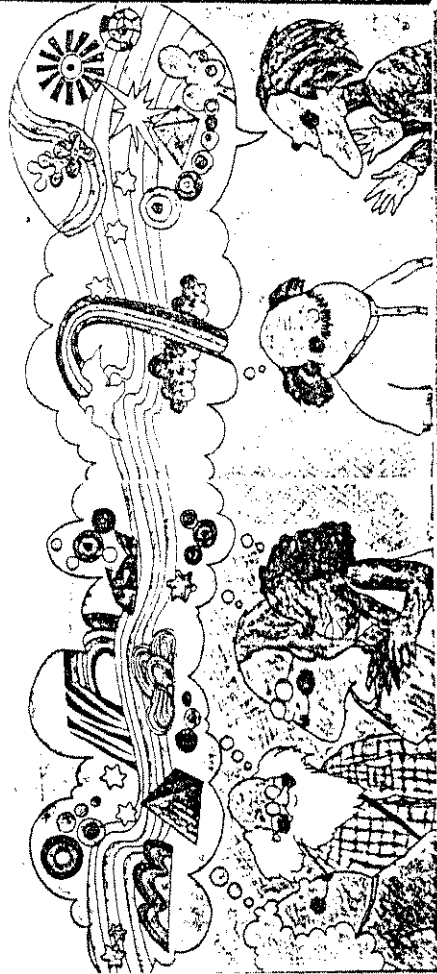


E as idéias de Nicolau começaram a se misturar umas com as outras e a formar muitas outras idéias.

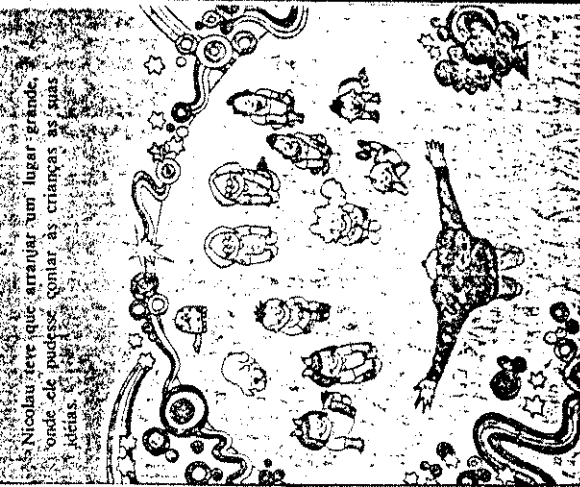


Então, as pessoas começaram a achar que era muito divertido ter muitas idéias na cabeça.

Começaram a procurar Nicolau para ele contar as idéias que ele agora tinha. E todo mundo foi ficando com uma porção de idéias na cabeça.

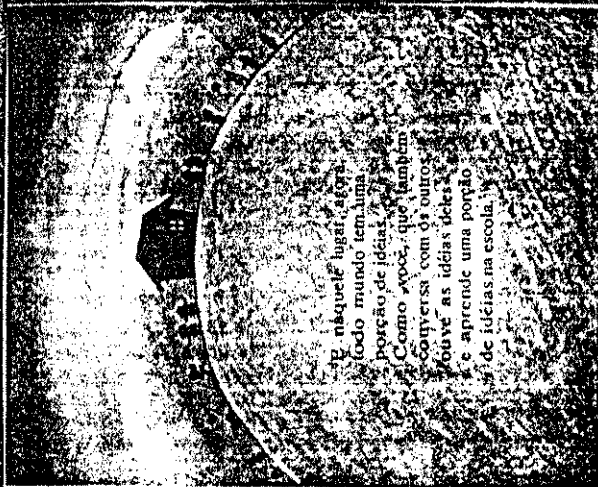
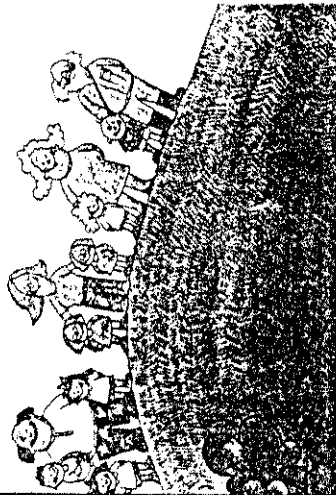


... para o Nicolau contar suas idéias.



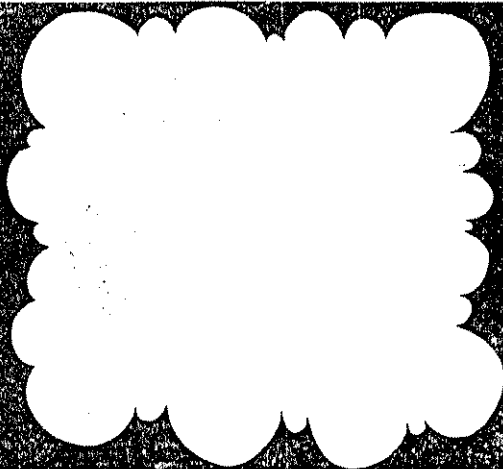
Nicolau teve que arrumar um lugar grande, onde ele pudesse contar as crianças as suas idéias.

Aí, cada um resolveu trazer os filhos...



Em naquele lugar, agora, todo mundo tem uma porção de idéias. Como você, que também conversa com os outros e aprende uma porção de idéias na escola.

Por que é que vocês não desenha aqui suas idéias também?



ANEXO V

"Roteiro de Entrevista" utilizado
junto aos professores.

Identificação

Escola - A - B - C - D
Prof. - n^o
Sexo - F () M ()
Idade -
Estado civil - S () C () D ()
Grau de Instrução - 1. Formação de 2^o grau _____
2. Formação de 3^o grau _____
3. Outros cursos _____

Atuação no Magistério

01. Há quanto tempo trabalha no magistério?
02. Há quanto tempo trabalha com classe de alfabetização?

Concepções

03. O que é alfabetização para você? Ou quando você considera que um individuo está alfabetizado?
04. O que é linguagem para você?
05. As diferenças de linguagem acarretam problemas na alfabetização? Por quê?
06. Você considera que existem pré-requisitos para a alfabetização, isto é, que a criança deva ter certos comportamentos para iniciar as atividades de ler e escrever propriamente dita? Por que?

Ciclo Básico

07. Você participou de cursos e treinamentos para atuar no Ciclo Básico? Como você entrou em contato com a proposta do Ciclo Básico?

08. Para você, o que representa a Proposta do Ciclo Básico? (pontos positivos e/ou negativos).
09. Que vantagens e desvantagens trouxe a implantação da Jornada Única para o professor e para o aluno?
10. Existe Coordenador Pedagógico em sua escola? Quem é ele?
11. Ocorre semanalmente Reunião Pedagógica em sua escola? Qual o objetivo destas reuniões? Quem participa efetivamente delas? Estas reuniões são realmente necessárias para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das atividades do Ciclo Básico?
12. Sua escola está adequada quanto às condições físicas, recursos materiais e humanos para se trabalhar com o Ciclo Básico? (se existirem aspectos inadequados, aponte-os).
13. Com relação à Ficha Descritiva do Aluno, você a considera adequada para se ter o perfil do aluno quanto ao seu desenvolvimento acadêmico? Por quê?
- Se a resposta for não: como você acha que poderia ser esta ficha descritiva?
14. Qual o critério de sua escola para a formação de classes? Como é feito o remanejamento dos alunos?
15. Como é feita a comunicação aos pais acerca do desenvolvimento da criança? Como é a integração pais-escola?
16. Você usa a metodologia baseada no Construtivismo Piagetiano proposta pela CENP, para a prática pedagógica do Ciclo Básico? Por quê?
17. Como você ocupa o tempo da hora-atividade? Você considera importante esta carga horária suplementar? Por quê?
18. Dê sua opinião sobre a atuação dos Orgãos Públicos na capacitação dos docentes e especialistas para atuar no Ciclo Básico (treinamentos docentes, projetos, gr. de supervisão, etc).
19. Que dificuldades você tem encontrado em seu trabalho como alfabetizador e em relação à proposta do Ciclo Básico?

Práticas do Professor

20. Como você conhece seus alunos? (que estratégia usa para identificá-los).
21. Quais materiais didáticos que você utiliza em sua classe para alfabetizar?
22. Como você incentiva os seus alunos para o processo de alfabetização? (Como desperta o interesse pela leitura/escrita; como trabalha a oralidade?)
23. Como são tratadas as possíveis diferenças de linguagem entre você e seus alunos? (Como você age quando um aluno diz: "probrema", "nóis vai", etc?)
24. Como você inicia a leitura e a escrita propriamente dita? Elas são desenvolvidas ao mesmo tempo? (caminham paralelamente?) Ou como Alfabetiza? (descrição das atividades, se tem palavras chaves, como propõe uma determinada atividade...)
25. Como você avalia seus alunos em relação à composição escrita? Que critérios usa e que objetivo tem ao avaliá-los?
26. Você tem uma proposta própria para alfabetizar? Como é ela?

Sugestões

27. Que sugestões você daria para se (re)pensar a prática do Ciclo Básico?

ANEXO VI

"Ficha de Identificação"
respondida pelos alunos.

Ficha de Identificação (Adaptação de E. Franchi, 1986, p. 07)

Meu nome é _____

Tenho _____ anos.

O nome de minha mãe é _____

O nome de meu pai é _____

Minha mãe trabalha de _____

Meu pai trabalha de _____

Minha escola é a _____

Minha professora é _____

ANEXO VII

Roteiro de perguntas utilizado na
atividade "Entendimento do Texto".

1. Qual o nome da história?

2. Quando Nicolau ficou cheio de idéias?

3. O que aconteceu quando as idéias de Nicolau começaram a se misturar umas com as outras?

4. Para que Nicolau teve que arranjar um lugar grande?

5. Como você pode ficar cheio de idéias?

ANEXO VIII

Folhas utilizadas na atividade
"Ditado".

NOME: _____

1 | 21

2 | 22

3 | 23

4 | 24

5 | 25

6 | 26

7 | 27

8 | 28

9 | 29

10 | 30

11 | 31

12 | 32

13 | 33

14 | 34

15 | 35

16 | 36

17 | 37

18 | 38

19 | 39

20 | 40

ANEXO IX

Palavras utilizadas na atividade
"Formação de Frases".

Meu nome é _____

1. Mãe

2. Passear

3. Circo - Elefante

4. Criança - Brinquedo
