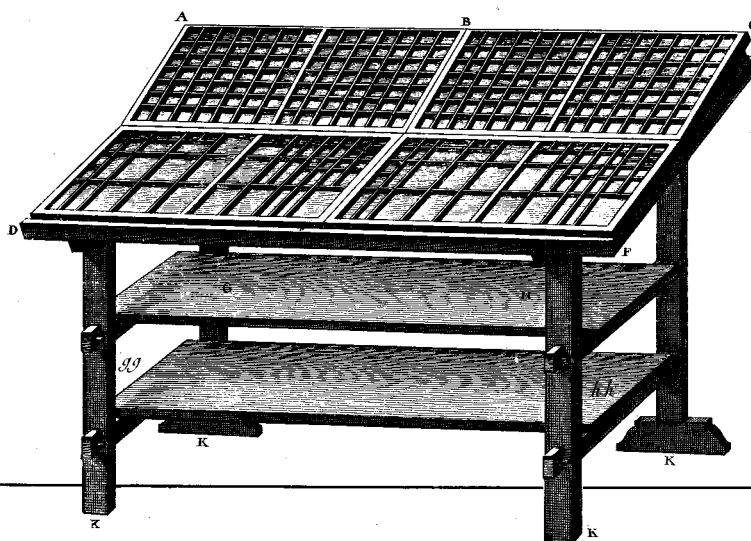


RELATOS DE EXPERIÊNCIA



ALFABETIZAÇÃO EM CLASSE POPULAR

Esther Pillar Grossi

Do GEEMPA/RS

O GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação – Metodologia de Pesquisa e Ação) foi criado há 14 anos com o nome de Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre e tem, desde 1979, uma equipe interdisciplinar dentre seus associados debruçada sobre a problemática da alfabetização em escolas de periferia urbana. O centro desta problemática são os baixíssimos níveis de aprovação no final da 1ª série do 1º grau nestas escolas.

Nosso primeiro intento foi o de analisar em profundidade as causas deste insucesso; tivemos o cuidado de garantir um pré-requisito essencial para a validade de uma pesquisa em classe popular: a confiança das lideranças e da população concernida tendo em vista que os pesquisadores, por sua origem, a ela não pertencem.

Minimamente garantida esta confiança, montamos na Vila Santo Operário duas classes com alunos de uma das três escolas já existentes; elas passaram a funcionar duas vezes por semana, paralelamente à frequência dos mesmos alunos em suas respectivas classes de escola regular.

A análise das causas do insucesso foi efetuada mediante três enfoques: a caracterização sócio-antropológica das famílias dos alunos de nossas classes experimentais; a avaliação individual destes; e a sondagem de sua reação e de seu aproveitamento, face às situações didáticas propostas em aula.

A avaliação individual dos alunos constou de exame clínico e neurológico, da aplicação de provas cognitivas (entre elas, a do transvasamento de líquido e a da reprodução de traçados) e de observação participante regular em sala de aula (um observador para cada cinco alunos).

Os resultados foram surpreendentes pois, contrariamente ao que esperávamos, não encontramos crianças subnutridas nem com problemas neurológicos. As provas cognitivas revelaram níveis equiparáveis aos encontrados com as mesmas provas em crianças de classe alta e média, isto é, mesma porcentagem de sujeitos já conservadores aos 6 anos e meio, assim como mesma incidência nos outros níveis. Outrossim, do ponto de vista perceptivo-motor, nossos alunos da Vila eram mais

desenvolvidos do que os de classes sociais mais favorecidas. Aliás, estes dados se justificam amplamente pela sua prática diária de lavarem louças e roupas, cuidarem de irmãos menores, varrerem e limpam as casas, costurarem (todos os nossos alunos aos 6 anos e meio e 7 anos sabem pregar botão), descascarem batatas e abóbo- ras, cozinham, etc., etc.

A caracterização sócio-antropológica evidencia que, na Vila Santo Operário, os dados se aproximam dos que são representativos na maior parte da classe popular no Brasil: renda familiar entre um e dois salários mínimos, 6 pessoas em média em cada família, grau de instrução dos pais oscilando em torno de 30% de analfabetos, vindos do campo ou de cidade do interior há menos de 10 anos, significativo número de crianças falecidas em tenra idade, desemprego ou sub-emprego dos pais, diversões centradas na televisão e nos encontros de bar e nos jogos de bocha, baralho (para os homens), sem muita possibilidade de passeios fora da Vila aos domingos, . . .

Ao lado destas características é importante salientar a representação que esta população tem da escola e das possibilidades de aprendizagem de seus filhos. A escola representa o lugar onde seus filhos podem ser tornar mais educados, no sentido de mais conformes às regras vigentes de convívio social, mas onde não conseguem aprender muito. Podemos dizer que estas crianças são portadoras do estigma do insucesso escolar em função da história real vivida por aqueles que, tendo ingressado na escola, permaneceram indefinidamente no 1º ano, sem lograr sequer a alfabetização.

Quanto à reação a ao aproveitamento face a situações didáticas, nos foi possível aquilatar o quanto a escola tradicional não só é distante mas contrária à forma de abordagem da realidade destas crianças. Os pontos essenciais deste confronto são: a presença do corporal (em especial do manual) mais do que do intelectual, como parte do instrumental de compreensão do seu modo e do domínio de suas necessidades (disso decorrem habilidades específicas centradas sobre a psico-motricidade); a ênfase da dimensão comunitária ou coletiva na solução dos problemas diários; uma fraca individualização dos alunos; e a ausência de motivação para o egajamento na escola.

Várias pautas de alternativas para contornar este confronto constituem nossa proposta. Vamos falar de algumas delas, buscando minimamente mostrar as origens de nossas constatações.

Normalmente, na Vila Santo Operário, os problemas são resolvidos na família ampliada, constituída pelas parentes reais ou pelos vizinhos. Até mesmo o dinheiro é, em parte, socializado neste conjunto de pessoas, ao menos em situações de penúria; basta que alguém tenha emprego para que, nesta família ampliada todos comam, mesmo que seja só um sopão.

Por outro lado, é fraca, sobretudo para as crianças, a chance de se individuarem. As causas deste problema podem estar no fato de pertencerem a um grupo humano que não tem reconhecido seu lugar na sociedade. Fato ilustrativo disto são, numa mesma casa, os nomes todos parecidos, como Francinete, Francinaldo, Francineide e Francivan e que assim o são expressamente para, ao

menos, assegurar a individualidade da família. Neste sentido, ouvimos de moradores da Vila Santo Operário: "Os nomes tão parecidos fazem a gente saber que estes miúdos são filhos do seu Juca e de dona Celanira".

Nós encontramos realmente, em sala de aula, uma enorme dificuldade dos alunos em se conhecerem mutuamente e aprenderem os nomes dos colegas, isto é, se sentirem participantes individuados de um grupo. A nossa proposta didática busca incluir, na experiência escolar destas crianças, um conjunto de providências que façam face a esta problemática, modificando de muito o contexto tradicional da sala de aula e a própria orientação do ensino e aprendizagem.

Em torno de dois grandes eixos giram estas modificações: o trabalho em pequenos grupos e o da expressão da criatividade.

Para estes alunos, a mera organização da classe por filas, em que cada um vê a nuca do colega de frente, significa uma violência ao seu modo de viver. Aliás, é esta organização da sala de aula recomendável a alguém? A sua utilização massiva se encaixa bem no contexto individualista e competitivo para o qual a escola prepara.

A TROCA ENTRE IGUAIS

Na nossa proposta, os alunos se organizam em pequenos grupos, depois de uma votação para a escolha dos líderes. A constituição do grupo começa pelo convite do líder a um colega que tem a chance de aceitar ou recusar. Tendo aceito, são ambos (o líder e ele) que decidem sobre o terceiro componente que, por sua vez, ao decidir aceitar o convite, responde positivamente à responsabilidade de constituir este grupo passando a ajudar na escolha dos demais. Estas medidas asseguram uma ligação forte que sustenta a vigência do grupo, o qual passa a ser um elemento importante na estrutura da classe. Os vínculos grupais são estabelecidos e assegurados mediante materiais didáticos em comum, incluindo-se nestes a toalha para a hora da merenda, nome e distintivo (ou bandeira) do grupo, porta-retrato com os nomes dos componentes, etc. Mais do que os materiais em comum, as trocas, do ponto de vista cognitivo, solidificam estes vínculos, uma vez que um número significativo de atividades são planejadas especialmente para serem realizadas em grupo. Dentre estas atividades estão os jogos, como dominó, "devagar se vai ao longe", bingo, memória, baralhos, etc., que exigem uma efetiva interação entre os componentes do grupo para que possam ser jogados. Além das suas versões clássicas muitos destes jogos são especialmente adaptados para conteúdos escolares tanto em alfabetização e Matemática, como Ciências Sociais e Naturais. Igualmente em Educação Física, e na hora da merenda escolar os grupos constituídos em aula favorecem a organização de exercícios e jogos, onde a dimensão grupal é visada. Por outro lado, toda a dinâmica da sala de aula tem um apoio na integração entre os alunos, a qual é facilitada pela via dos pequenos grupos — o intercâmbio de hipóteses e de descobertas durante o processo de construção dos conhecimentos é especialmente previsto através dos incentivos à troca de idéias, do confronto entre os diversos pontos de vista e da ajuda entre os alunos em relação aos conteúdos trabalhados.

A integração social entre os alunos é tanto mais viável quanto mais se busca propiciar a vivência de um processo pessoal de aprendizagem, em que cada aluno siga seu próprio caminho a partir de indagações, aproximações e experiências individuais criativas (ver anexo fotográfico).

EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE

Neste particular, a expressão da criatividade ultrapassa as disciplinas de educação pela arte para imprimir uma tônica geral às atividades em classe. Mais adiante, quando nos ocuparmos da metodologia de alfabetização propriamente dita, veremos mais claramente como esta criatividade é aí salvaguardada. Entretanto, importa ressaltar que as artes plásticas, o teatro, a dança e a música têm um lugar importante na nossa proposta didática. Estas disciplinas, junto com a Educação Física, ocupam mais de 50% do horário escolar, pois elas vêm ao encontro das características e necessidades peculiares desta população. Com efeito, somos ainda mais enfáticos — elas têm sido para nós uma via de acesso ao pensamento destes alunos, permitindo-nos compreendê-los melhor e organizar mais adequadamente situações didáticas que favoreçam o seu desenvolvimento. Isto porque o seu desenvolvimento passa pela afirmação e pelo conhecimento da originalidade de cada criança, expressa de maneira eloqüente nos desenhos e pinturas, na modelagem, nas construções com madeira, na descoberta e na produção dos seus sons e dos seus movimentos, na dramatização espontânea. . . todas elas, atividades regularmente realizadas.

O PRAZER DE APRENDER

Em crianças de classe média e alta, a permanência na escola deve-se freqüentemente a uma motivação secundária (longa tradição de experiência familiar, quase sempre bem sucedida). Nas classes populares a ausência desta motivação secundária leva à evasão escolar, que só pode ser evitada se um prazer atual, muito intenso, funcionar como motivação principal. Este prazer intenso só terá força duradora e eficaz se se tratar do verdadeiro prazer de aprender. O prazer de aprender inclui o de sentir-se membro de uma classe da escola que, em torno do professor, funciona como um grupo social com vida e história singulares, centradas na aventura da apropriação criativa do sistema de leitura e da escrita. Como uma faceta da inclusão do prazer na aprendizagem, figura também a proposição de situações didáticas em forma de jogo, sobre as quais já nos referimos ao tratar dos pequenos grupos. Entretanto, a ênfase aqui é dada ao aspecto lúdico do jogo, ou seja, à sua dimensão de atividade centrada no gosto de realizá-la por si mesma, sem outra intenção que a de encontrar nela satisfação. Sabe-se, porém, o quanto ela é canalizadora de energias e mobilizadora do interesse.

Nesta mesma linha do aproveitamento de tudo aquilo que possa trazer prazer aos alunos, consideramos a merenda como uma atividade didática, inserida dentre as demais. Se comer é prazeroso para qualquer pessoa, quanto mais para crianças de famílias com salários tão

reduzidos, os quais limitam muito as possibilidades não só da qualidade dos alimentos de que eles dispõem em casa, como também da quantidade dos mesmos. A merenda se constitui num centro de interesses para nossos alunos e nós extraímos dela o máximo possível em favor da sua aprendizagem e da sua socialização. Em primeiro lugar, procuramos acrescentar ao ato de comer elementos culturais, tais como levar em conta a presença dos colegas, fazendo da merenda um encontro entre eles, o que os leva a se responsabilizarem de certa forma pela organização e pelo ambiente; cada grupo estende sua toalha na mesa, busca pratos e talheres, bem como aquilo que vão comer, o que é condicionado para que cada grupo possa receber sua porção e para que possam repartir ou oferecer entre seus membros. A intenção é de que a merenda seja, muito mais do que um simples saciar a fome, um momento de comunhão entre as pessoas e de treinamento de algumas aprendizagens (cortar o pão; servir em copos o leite, o suco; descascar frutas; calcular o alimento disponível controlando-se, assim, para que todos comam e não haja desperdício; acondicionar cascas e detritos; experimentar novos gostos, etc.).

Por outro lado, como se oferece a merenda pode ser também uma mensagem em si mesma — uma merenda preparada descuidadamente, com alimentos que não são de gosto dos alunos e mal apresentada, servidas por atacado, para ser comida em pé, sem nenhuma atmosfera de refeição humana, denota, por si, falta de consideração pelos alunos. Por contra, a forma e a boa qualidade da merenda podem ser reveladoras do respeito e da dignidade com que o aluno é visto.

Como atividade didática a merenda se completa pela arrumação da sala. Após cada um lavar e secar as louças e os talheres que utilizou, dobrar e guardar as toalhas, os alunos limpam mesas e chão, se for necessário. Ao transformar estas tarefas em atividades didáticas, damos-lhes um sentido diferente do que lhes é normalmente atribuído, ou seja, algo relegado a serviços, especialmente do sexo feminino. Nos seis anos deste projeto pudemos observar uma influência muito positiva desta prática nas relações e na dinâmica entre alunos e professor. Para isto também contribui a orientação similar quanto às responsabilidades partilhadas no uso e no cuidado dos muitos materiais didáticos concretos que são elementos importantes da proposta.

EXPERIMENTAÇÃO EM CLASSES REGULARES

A partir de 1982, a experimentação passou a ser feita em classe de 1ª série com funcionamento normal todos os dias da semana, na sede da Associação dos Moradores da Vila Santo Operário. Em 1983 e 1984, ingressamos na rede pública oficial de ensino, como responsáveis pela experimentação em cinco classes de 1ª série, localizadas em escolas estaduais de 3 vilas da periferia de Porto Alegre.

CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Descrito brevemente o contexto pedagógico em que se efetiva o trabalho, passemos aos princípios cog-

nitivos que o regem, bem como às suas diretrizes didáticas.

Se as modificações do contexto pedagógico são grandes, maiores ainda são as modificações didáticas de nossa proposta, como veremos a seguir.

Já se ouve falar bastante da aplicação da teoria de Jean Piaget na escola, mas a sua real efetivação não é fácil porque, para que Piaget passe à sala de aula, é necessário que outra espécie de pesquisa faça esta ponte. Isto porque Piaget e seus colaboradores se centraram no estudo do desenvolvimento cognitivo, se ocupando muito pouco da aprendizagem, que é o que se busca precipuamente na escola. O desenvolvimento foi estudado a partir de conteúdos ditos naturais, ou seja, os que as experiências ordinárias da vida podem propiciar, tais como as conservações da quantidade, da substância, do peso, do volume, as inclusões de classe, etc.

Os conteúdos escolares em especial a alfabetização, não são naturais no mesmo sentido que os citados, por diversas razões. Primeiro, em virtude de sua complexidade que exige não só um tempo longo de aquisição como a montagem de um programa de ensino específico para tal. Em segundo lugar porque para este conteúdo — a alfabetização — está iniciada a pesquisa-ponte à qual nos referimos anteriormente. Isto é, Emilia Ferreiro e seus colaboradores vêm estudando há anos como se dá a construção do campo conceitual que é ler e escrever, modificando de imediato uma concepção arraigada nos meios educacionais de que aprender a ler e escrever é a aquisição de uma técnica baseada na correspondência entre grafemas e fonemas. A aprendizagem de um conceito é não só ampla e demorada mas complexa, na medida em que envolve outros conceitos, razão pela qual nós usamos aqui a expressão de Gérard Vergnaud — campo conceitual.

As deliciosas descobertas de Emilia Ferreiro têm-nos servido, portanto, de base para a organização de uma proposta didática, o que se configura como um novo campo de pesquisa. A transposição dos achados de psicologia à didática exige um novo esforço científico no qual nós estamos engajados, com uma direcionalidade particular — a das necessidades das crianças de classe popular —, pois estas necessidades lhes são muito específicas em virtude do fato de que a presença do mundo da escrita e da leitura assume contornos muito especiais nas vilas em que trabalhamos. O material escrito é escasso nestas famílias, para não dizer praticamente inexistente. Nestas casas, não há nem livros nem revistas, o correio lá não chega e o jornal só entra como embrulho de pacotes. Os atos de leitura e de escrita são, portanto, raros e difíceis de serem apreciados pelas crianças pequenas. Pode-se imediatamente inferir a diferença deste quadro nas famílias de classe alta e média. Estas crianças têm a oportunidade, antes de entrar na escola, de percorrer um longo trajeto na evolução de suas concepções a respeito do que é ler e escrever, enquanto que, em classes populares, elas chegam ao 1º ano com uma bagagem muito restrita nesta área, muito embora a sua bagagem em outros campos seja significativamente mais rica que a de crianças de classes mais favorecidas.

Em função deste dado, nossa primeira preocupação é a de proporcionar o contato, tanto mais amplo

quanto possível, com materiais escritos e atos de ler e de escrever na própria sala de aula. Para tal, entre muitas outras coisas, selecionamos livros de histórias infantis que possam ser do interesse destas crianças, ideologicamente aceitáveis (sem as caracterizações habituais dos padrões e dos empregados, sendo estes pobres, feios e/ou negros, além de outras tantas inconveniências do mesmo gênero) e cuja estrutura do texto lhes seja acessível, bem como o vocabulário e a temática. Confessamos que esta empresa não é fácil já que muitos exemplares de nossa literatura infantil têm que ser postos de lado. Selecionado o material, um variado conjunto de atividades é proposto, desde a leitura pela professora e o manuseio pelos alunos, passando pelas múltiplas análises do texto, até que os próprios alunos cheguem a realizar sozinhos a sua leitura, dando sua interpretação. Paralelamente, os alunos produzem textos, muitas vezes a partir dos seus próprios desenhos, assim como elaboram eles mesmos livros de histórias que são policopiados e usados por cada um.

Alfabetos com os mais variados tipos e tamanhos de letras, nos mais diversos materiais (madeira, plástico, papelão, arame, lixa, pano, etc.) estão à disposição dos alunos, que inicialmente jogam com os mesmos, ignorando suas propriedades lingüísticas, centrados nas suas características espaciais e figurativas, mas com os quais, posteriormente, passam a construir e até chegar a analisá-los no contexto do sistema de escrita.

Ao mesmo tempo, um universo de palavras isoladas é igualmente trabalhado. Dentre estas palavras, têm lugar de destaque os nomes próprios dos alunos, da professora e de outras pessoas significativas à classe. Este universo de palavras assume dimensões bem pessoais no tesouro de cada aluno, que consta de uma caixa na qual são depositadas as palavras escritas que têm maior significado para cada criança e com as quais muitas atividades didáticas são propostas.

Desejamos que fique bem claro ao leitor que, em função das experiências (ou não-experiências) de nossos alunos de classe popular com o mundo escrito, buscamos proporcionar a eles em sala de aula, de forma ainda mais acentuada e rica, aquilo que pode ser vivenciado comumente em famílias que têm presente um mundo escrito. Trata-se da fase inicial de qualquer aprendizagem, onde o sujeito é mergulhado num ambiente amplo de elementos que a ela dizem respeito e, pouco a pouco, vai identificando alguns destes elementos, determinando suas interrelações e suas estruturas.

Isto se justifica ainda, de modo especial, com base nas descobertas de Emilia Ferreiro, as quais caracterizam um nível pré-silábico na psicogênese do processo de alfabetização. Toda a gama de hipóteses e problemas que são feitos pelo sujeito, neste nível, só poderão evoluir e conduzir à hipótese silábica num contexto rico, em que todos os elementos da língua (letras, sílabas, palavras, frases e textos) estão disponíveis. Inclua-se ainda aqui a presença de imagens junto ao escrito, para que oportunizem ao aluno a passagem e a compreensão dessas duas formas distintas de expressão gráfica — a imagem e a escrita. Ao vislumbrar a passagem do nível pré-silábico ao silábico se evidencia uma dimensão central desta proposta didática, qual seja a da necessidade de diversificação

das atividades na sala de aula, uma vez que os alunos não só não seguem com o mesmo ritmo as etapas de aprendizagem, como têm necessidade de realimentação distinta para que evoluam nas suas etapas.

Reside aqui um núcleo revolucionário da proposta, na medida em que se instaura um clima autenticamente democrático de exigir e dar a cada um o que lhe é próprio, no seu tempo devido, sem uniformizações inoperantes. Por outro lado, o respeito ao processo de cada aluno conduz à auto-confiança na sua própria capacidade de aprender, não alimentando o engano de que o saber só pode ser concedido e não conquistado. Tudo isto gera uma atmosfera extremamente útil para a construção de sujeitos autônomos.

Porém, como se operacionaliza esta diversificação? Em primeiro lugar, vejamos quais são as diferenças essenciais que serão identificadas entre os alunos, para depois abordarmos como elas serão enfrentadas.

DIVERSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Sendo a alfabetização o eixo da proposta didática que pesquisamos, são os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético¹, os que nos servem de parâmetros para a diversificação das atividades entre os alunos. Estes níveis são identificados em cada aluno através de duas fontes: a observação dos comportamentos em sala de aula e a aplicação de provas. Temos usado especialmente duas provas criadas por Emilia Ferreiro: a do nome próprio e a das quatro palavras e uma frase. Porém, como a construção de um campo conceitual abarca outros conceitos, escolhemos também, para detectar a evolução dos alunos, duas outras provas coadjuvantes das primeiras: a da reprodução de traçados e a do transvasamento de líquidos. A reprodução de traçados nos dá indicações sobre o desenvolvimento operatório com respeito à análise e à síntese associadas à habilidade gráfica na compreensão de um aspecto espacial; a do transvasamento de líquidos, abordando um problema do campo da física nos informa sobre o mesmo desenvolvimento operatório, agora em torno de conteúdos vinculados às relações de causa e efeito num domínio muito familiar às crianças das vilas, pois elas costumam lidar muito com água, não só no auxílio às tarefas domésticas, como, no brincar em poças de água, em correntezas, etc.

O uso destas duas provas prende-se à possibilidade de se detectar que, para determinados alunos, deve haver necessidade de interferir em outra área ainda mais básica e mais ampla do seu desenvolvimento, qual seja a de relações espaciais ou de conservações físicas, a fim de ajudá-los na alfabetização.

Voltemos, entretanto, às provas de Emilia Ferreiro que nos conduzem à classificação dos alunos em quatro grandes grupos.

O que decorre didaticamente da classificação dos alunos nestes quatro grupos? Trata-se de conceber um planejamento completamente diferenciado para cada um deles de efetivamente separá-los na prática?

Embora algumas vezes isto possa e deva ocorrer, trata-se muito mais de planejar atividades didáticas que envolvam espaços de problemas, os quais venham a interes-

sar os alunos de todos os níveis e que, ao mesmo tempo propiciem a interação entre alunos de níveis diferentes, elemento eminentemente eficaz para o progresso das aprendizagens.

Mesmo com base nos espaços de problemas, nossa proposta é marcada pela consideração das peculiaridades de cada aluno em relação à vivência do processo de aprendizagem. Isto remete à questão — mais delicada para os professores do que para os alunos — da explicitação, no bojo das atividades didáticas, das diferenças de rendimentos dos alunos. Estes têm consciência muito clara das suas diferenças e a análise dos erros dos colegas é inclusive fator de aprendizagem. Para os alunos, explicitar as diferenças e utilizá-las em sala de aula pode ser simples e natural, sobretudo se isto é feito sem a preferência do professor (mesmo que seja inconsciente) por aqueles que apresentam melhores rendimentos.

Do ponto de vista de sua execução prática, a diversificação põe alguns problemas para o professor, sobretudo no início, como o de fazer não um, mas vários planejamentos para uma mesma aula. É o que faziam e fazem os professores rurais que têm na mesma classe alunos de vários adiantamentos. Este esforço inicial produz rapidamente uma habilitação e é largamente compensado pelo aproveitamento de cada aluno.

Dentre as atividades que podem e devem ser claramente diferenciadas, estão as lições de casa, porque, em princípio, cada aluno deverá estar contando somente com seus recursos individuais.

Acenamos, em tempo, para o lugar privilegiado que tem a Matemática nesta proposta, não só porque se abebera da longa experiência do GEEMPA nesta área, mas por suas vinculações básicas com o processo da alfabetização visto como a construção de um campo conceitual. Esperamos, ainda, nos organizar no campo das Ciências Naturais e Sociais tanto quanto no da Matemática e se ainda não o fizemos é tão somente porque ainda estamos em vias de construção desta proposta. Outras propriedades nos pressionam, tal como a de aprender a utilizar a TV no processo de alfabetização, uma vez que mais de 70% das famílias dispõem de um aparelho de televisão e nela as crianças têm uma de suas raras oportunidades de vivenciar coisas escritas.

É importante, por último, apresentar os resultados que vimos obtendo nas experiências já realizadas ou que estão em curso por ora.

No primeiro ano de experimentação, 65% dos alunos foram aprovados, sendo que 12% deles passaram diretamente para a 3ª série, economizando um ano de escolaridade. No segundo ano, a aprovação passou a ser de 70%. Neste 3º ano de experimentação, chegamos ao final do ano com 97% dos alunos alfabetizados.

Estes resultados falam, por si só, de sua importância e do valor sócio-político que representam.

¹ Identificado por Emilia Ferreiro.

ANEXO

A CLASSE EM AÇÃO



Rudinei, Vladimir e Dorli jogam baralho. É uma importante atividade didática sob diversos pontos de vista como, por exemplo, aproximar a escola da vida, uma vez que o jogo com baralhos é freqüente nas vilas. Os jogos exigem, não só a compreensão de suas regras, como a sua observância, o que implica em aprendizagens tanto cognitivas como sócio-afetivas. Entre estas, cumpre relevante papel ganhar e perder.



Desde muito pequenas, as crianças pensam que escrevem. Não as desiludimos, simplesmente as encorajamos para que continuem a fazê-lo, fornecendo-lhes elementos para que sua escrita corresponda ao sistema convencional.



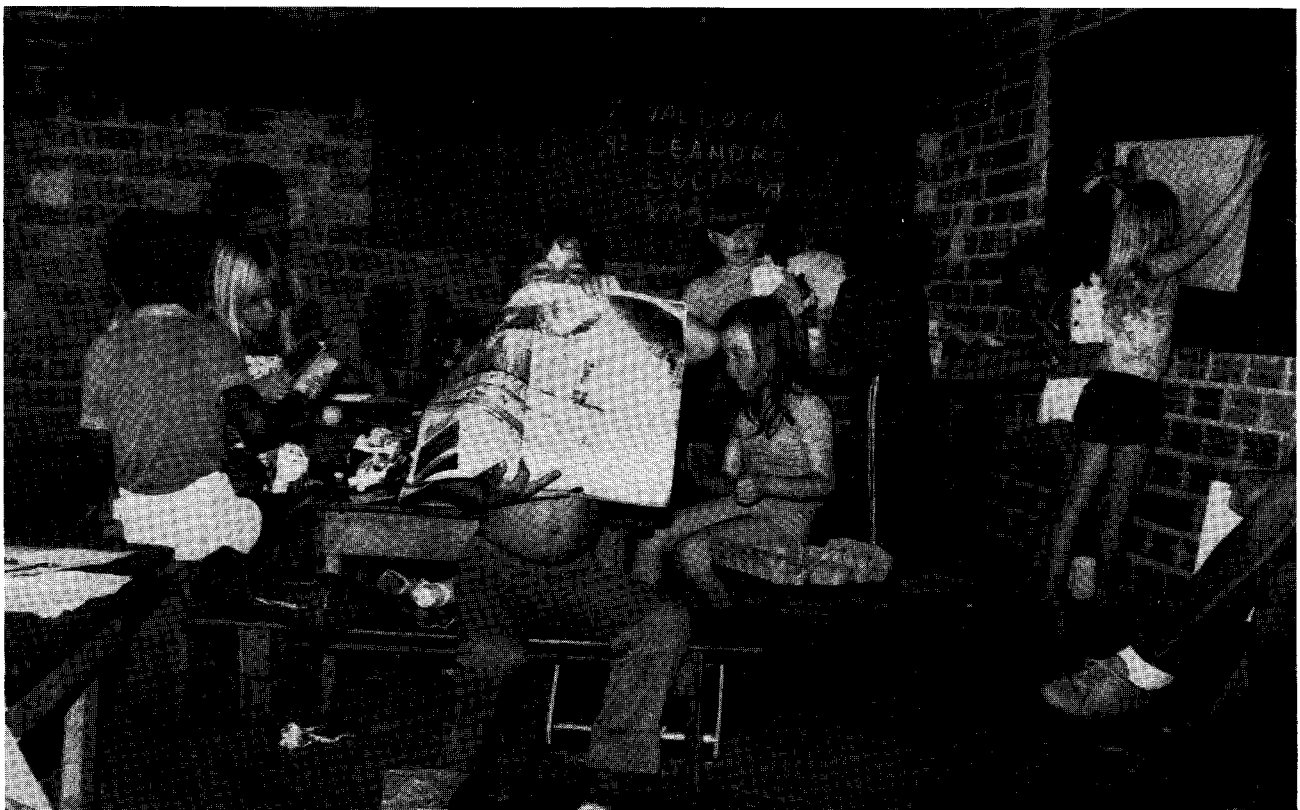
A merenda é utilizada efetivamente como uma atividade didática — momento de aprendizagens e de convívio. Após ser servida, segue-se a limpeza da louça, assim como a arrumação da sala.



Francinete concluindo e curtindo seu boneco. Ela acolhe encantada a sua criação.



Vladimir monta um quebra-cabeça que associa palavra à imagem que lhe corresponde. Oferecer variados materiais didáticos possibilita a adequação das atividades aos níveis de cada aluno.



Costurar, desenhar, fazer construções ou brinquedos com sucata ou madeira, são parte integrante da proposta didática, assim como dramatizar, cantar, tocar e dançar.



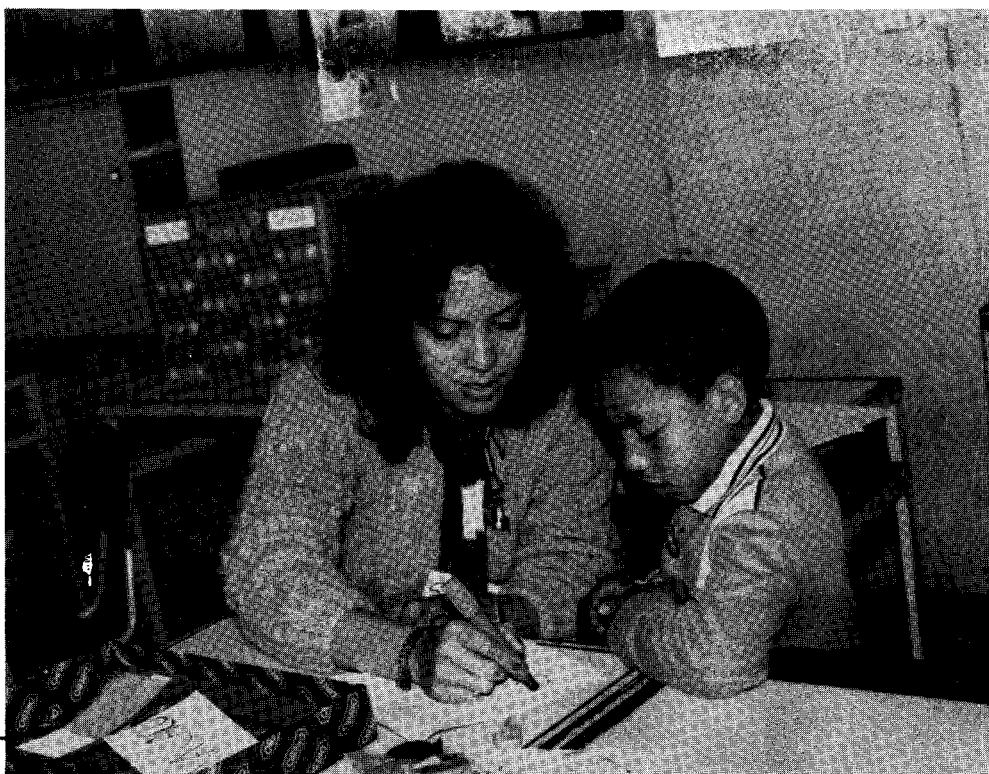
Nos peixinhos, estão escritos esportes das Olimpíadas. Depois de pescá-los, guarda-se no *freezer*, onde cada subdivisão tem uma letra do alfabeto. Cada peixe deve ser colocado de acordo com a inicial da palavra nele escrita.



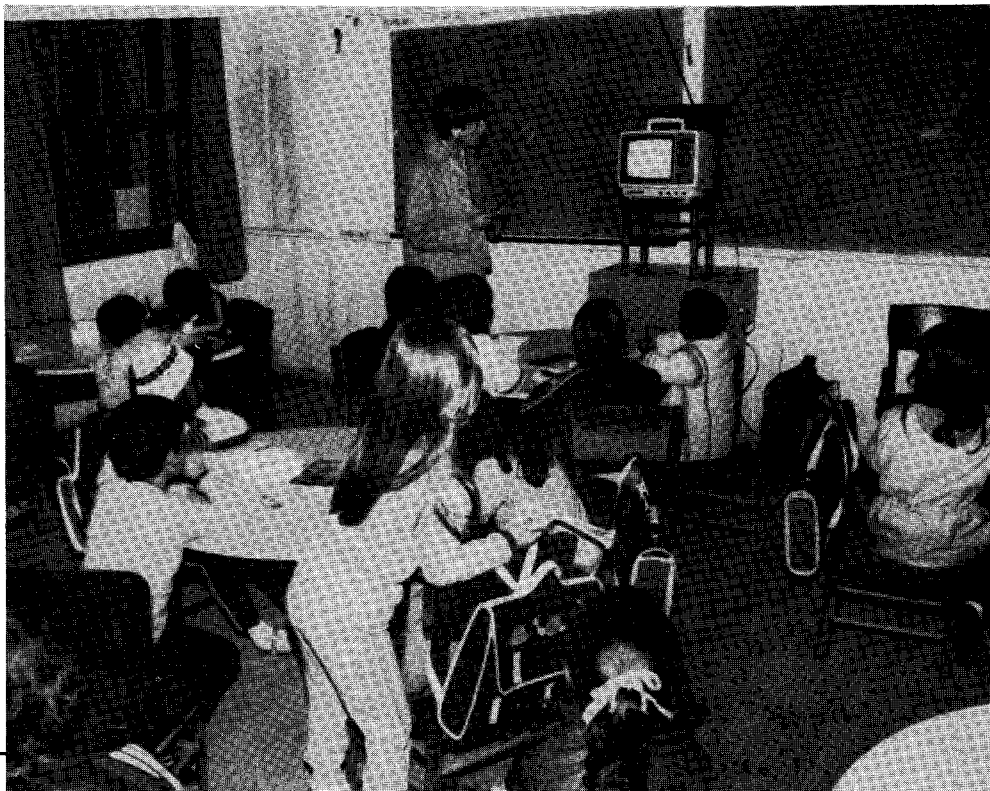
Vale a pena ensinar, grupo por grupo, um jogo novo, rico de conteúdos. Enquanto isto, os outros grupos realizam uma atividade já conhecida.



Nossas alunas de uma instituição da FEBEM se maravilham com suas vozes registradas no gravador. Numa só aula, dezoito músicas ou poesias diferentes foram gravadas, as quais serviram depois de transcritas, para muitas atividades didáticas de leitura e escrita.



No início do processo de alfabetização, cada aluno forma o seu tesouro com palavras que lhe são mais significativas. A professora se ocupa de cada um deles individualmente.



A televisão, transformada em material didático, pode não só ajudar no processo de alfabetização, mas também pode conduzir a pensar criticamente a respeito da TV. Ao propor atividades, como a de identificar o que aparece escrito na TV ou de anotar palavras retiradas de cenas de um programa, retira-se a criança da passividade que ela assume ao ver televisão. É um primeiro passo da caminhada que o uso da TV pode proporcionar na proposta didática.



Eles estão descobrindo as letras que formam uma palavra, como no "Roletrando" do programa do Sílvio Santos. O interesse e a alegria são evidentes. A aprendizagem que acompanha o jogo é muito mais eficaz do que a produzida em tempo igual dedicado a exercícios escritos ou do tipo convencional.



Dorli procurando onde fica Los Angeles no globo. Utilizar nas atividades didáticas acontecimentos socialmente mobilizadores, como as Olimpíadas, é um recurso fecundo para produzir aprendizagens.



Sendo a dança um meio de expressão privilegiado, sobretudo nas classes populares brasileiras, a sua prática habitual em sala de aula proporciona uma saudável aproximação com suas formas de comunicação. Além da dança espontânea, as danças gauchescas têm sido um veículo interessante neste campo, assim como também o são outras atividades centradas na expressão corporal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CRESAS. Pourquoi les échecs scolaires dès les premières années de la scolarité? *Recherches Pédagogiques*, Paris. (68) 1974.
- FERREIRO, E. & GOMES PALACIO, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1982.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKI, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1979.
- FERREIRO, E. et al. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*. México, OEA/Dirección General de Educación Especial, 1982.
- MACEDO, C.C. *A reprodução de desigualdade*. São Paulo Hucitec, 1979.
- MELLO, G.N. de *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*, São Paulo, Cortes 1982.
- MOISÉS, M.A. & LIMA, G.Z. Fracasso escolar, um fenômeno complexo: desnutrição, apenas mais um fator *Pediatria*, São Paulo, (5): 263-9, 1983
- PAIN, S. *Estructuras inconcientes del pensamiento*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1979.
- PERRET CLERMONT, A.N. *A construção da inteligência pela interação social*. Lisboa, Socicultura, s.d.
- PIAGET, J. *Les formes élémentaires de la dialectique*. Paris, Gallimard, 1980.
- _____. *Psicologia e epistemologia*. Rio de Janeiro, Forense, 1973.
- VERGNAUD, G. *L'enfant, la mathématique et la réalité*. Berna, Peter Lang, 1981.

ERRATA – Cadernos de Pesquisa nº 52, fev. 1985.

A pedido da Profª Vilca Marlene Vieira retificamos a autoria do projeto "Curso de Português – Teoria e Prática da UFSC", constante da relação de projetos fornecida para esta revista pelo CNPq. A professora que preside a equipe do PORTEPRÁ desde 1981 é a coordenadora do referido projeto.