

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PRÉ-ESCOLA E ESCOLA: UNIDADE OU DIVERSIDADE ?**

**POR**

**ELOISA ACIRES CANDAL ROCHA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**FLORIANÓPOLIS**

**1991**

Ao Josué, por sua presença  
em minha vida e por sua  
inabalável luta pela  
construção do novo...

Aos meus pais que, cada um a  
seu modo, me deram amor,  
apoio e coragem...

Aos meus filhos, Alice e  
Fernando, por existirem...

ELOISA ACIRES CANDAL ROCHA

PRÉ-ESCOLA E ESCOLA: UNIDADE OU DIVERSIDADE ?

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, linha de investigação Teoria e Prática Pedagógica, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

FLORIANÓPOLIS  
1991

PRÉ-ESCOLA E ESCOLA: UNIDADE OU DIVERSIDADE ?

POR

ELOISA ACIRES CANDAL ROCHA

ORIENTADORA: PROF<sup>ª</sup> MSc. SONIA KRAMER

COMISSÃO JULGADORA

PROF<sup>ª</sup>. DR<sup>ª</sup>. LEDA SCHEIBE

PROF<sup>ª</sup>. DR<sup>ª</sup>. MARIA DAS GRAÇAS NÓBREGA BOLLMANN

PROF<sup>ª</sup>. MSc. ANA BEATRIZ CERIZARA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

"PRÉ-ESCOLA E ESCOLA: UNIDADE OU DIVERSIDADE"

Dissertação submetida ao Colegiado  
do Curso de Mestrado em Educação  
do Centro de Ciências da Educação  
em cumprimento parcial para a ob-  
tenção do Título de Mestre em Edu-  
cação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30 / 10 / 1991.

Sonia Kramer  
Profª.Drª. Sonia Kramer - Orientadora

Leda Scheibe  
Profª.Drª. Leda Scheibe - Examinadora

Maria da Graça Bollmann  
Profª.Drª. Maria da Graça Bollmann - Examinadora

Ana Beatriz Cerizara  
Profª. M. Ana Beatriz Cerizara  
Eloisa Acires Candal Rocha

Eloisa Acires Candal Rocha

Florianópolis, Santa Catarina.

Outubro, 1991.

## AGRADECIMENTOS

À Bea (Ana Beatriz Cerizara), amiga e companheira de vida e de trabalho que tive o privilégio de encontrar nesta minha trajetória...

À Vera, por sua amizade e por poder com ela compartilhar a permanente luta para tornar-se educadora e mulher...

À Sonia Kramer, por sua disponibilidade e pela grande contribuição que seu trabalho tem significado, não só para mim, mas para todos os professores brasileiros...

Aos amigos todos que, embora não citados explicitamente aqui, foram sempre solidários...

Aos meus professores do Mestrado pelo incentivo...

A todos os professores com os quais tenho trabalhado, e que representam a própria esperança no porvir...

E, finalmente, a todas as crianças que na escola, ou fora dela, são a razão da nossa luta...

Meus agradecimentos !

## RESUMO

Esta dissertação resulta de um trabalho de pesquisa que buscou fundamentalmente encontrar o elo de ligação entre a escola e a pré-escola, na tentativa de contribuir para que se construa a sua integração, uma integração especial a que eu estou chamando de UNIDADE. A expectativa é conseguir contribuir para o redimensionamento da prática pedagógica nestes dois níveis (pré-escola e escola), tendo em vista a consolidação do processo de alfabetização. Neste sentido, busquei realizar uma análise das relações de "unidade" e de "diversidade" na escola e na pré-escola, a partir da dimensão pedagógica do processo de construção da linguagem escrita.

Buscando atingir o objetivo acima tomei como base uma caracterização do trabalho pedagógico, bem como uma identificação das concepções subjacentes a ele e que lhe servem de orientação, sobretudo através de um esforço sistemático que envolveu: observações em classe, entrevistas e análise documental.

As questões referentes ao tratamento dado ao conhecimento e à alfabetização nos dois níveis constituíram o elemento central do processo de investigação, e tive como ponto de partida o aspecto "pré-requisitos para a alfabetização", conforme colocados pelos programas oficiais, pela literatura

especializada e por minha experiência de trabalho com os professores.

Pude constatar que, apesar de haver uma aparente diversidade nas práticas cotidianas tanto da pré-escola quanto da escola de 1º grau, na verdade, a essência dos procedimentos revela uma UNIDADE subjacente aos dois níveis que se caracteriza, principalmente, pela tentativa de desapropriação do conhecimento tanto dos alunos quanto dos professores: o processo cultural e econômico dominante tende a alijá-los do papel de SUJEITOS da relação pedagógica que estabelecem entre si, e com o mundo, tendendo a impedir que sejam autores da produção de sua própria existência. Reserva a eles um papel de coadjuvantes secundários na distribuição da riqueza material e cultural.

A partir desta constatação, concluo que a construção de uma UNIDADE entre estes espaços educacionais passa necessariamente pela luta que os professores realizam no seu cotidiano escolar, no sentido de consolidar uma prática significativa articulada a um projeto de sociedade regulada pela equanimidade e pela justiça social.

## RESUMEN

Esta disertación resulta de un trabajo de pesquisa que buscó fundamentalmente encontrar el eslabón de la ligación entre la escuela y la pre-escuela en la tentativa de contribuir para la construcción de su integración, de una integración especial a la cual yo estoy llamando de UNIDAD. La expectativa es conseguir contribuir para el redimensionamiento de la practica pedagógica en estos dos niveles (pre-escuela y escuela) teniendo en vista la consolidación del proceso de alfabetización. En este sentido, busqué realizar un análisis de las relaciones de "UNIDAD" y de "DIVERSIDAD" en la escuela y en la pré-escuela a partir de la dimensión pedagógica del processo de construcción del lenguaje escrito.

Buscando llegar al objetivo arriba tome como base una caracterización del trabajo pedagógico, bien como una identificación de las concepciones sugeridas para el y que le sirven de orientación, sobretodo en función de un esfuerzo sistemático que envolvió observaciones en classes, entrevistas y análisis documentales.

Las cuestiones referidas al tratamiento dado por el conocimiento y a la alfabetización en los dos niveles que constituirán el elemento central del processo de la investigación, y tuve como ponto de partida el aspecto "pré-requisitos para la alfabetización" según colocados por los

programas oficiales, por la literatura especializada y por mi experiencia de trabajo con los maestros.

Pude constatar que, apesar de haber una aparente diversidad en las prácticas cotidianas tanto de la pré-escuela cuanto de la escuela, en la verdad, la esencia de los procedimientos revela una UNIDAD surgida de los dos niveles que se caracteriza principalmente, por la tentativa de desapropiación del conocimiento tanto de los alumnos cuanto de los maestros el proceso cultural y economico dominante tende alejarlos del papel de SUJETOS de la relación pedagógica que establecen entre si, y con el mundo, tendiendo a impedir que sean autores de la producción de su própria existencia. Reserva a ellos un papel de coadjuvantes secundários en la distribución de la riqueza material y cultural.

A partir desta constatación, concluyo que la construcción de una UNIDAD entre estos espacios educacionales para necesariamente por la luça que los maestros realizan en su cotidiano escolar, en el sentido de consolidar una práctica significativa articulada a un proyecto de la sociedad regulada por la igualdad y por la justicia social.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	1
--------------------	---

### CAPÍTULO I

1.1. A história da pesquisa : aproximando-me do problema.....	5
1.2. O percurso da investigação : Os passos do processo.....	24

### CAPÍTULO II

2.1. A Busca de uma unidade a partir da identificação da diversidade.....	38
2.2. Pré-Escola x Escola : Um espaço para o conhecimento ?.....	43
2.2.1. Pré-escola: Há uma contribuição possível ? Ou a dúvida instalada.....	59
2.2.2. A "versão escolar" do conhecimento.....	81

### CAPÍTULO III

Pré-Escola e Escola: Qual o espaço da alfabetização ?	108
---	-----

### CAPÍTULO IV

Considerações finais : A luta continua.....	133
---	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	142
---------------------------------	-----

ANEXOS.....	150
-------------	-----

## APRESENTAÇÃO

"Um traço que deve caracterizar o ser humano, ainda não embrutecido pela própria fraqueza ou pela realidade tremenda, é a liberdade que ele se reserva de opor ao evento defeituoso, à situação decepcionante, uma força contraditória. Essa força poderia, chamar-se esperança; esperança de que aquilo que não é, não existe, pode vir a ser; uma esperança, no sonho, de que algo se mova para a frente para o futuro, tornando realidade aquilo que precisa acontecer, aquilo que tem de passar a existir". (COELHO, 1989, O que é Utopia)

A relação entre a escola e a pré-escola tem sido objeto de permanente preocupação não só entre os educadores, mas também entre todos aqueles que de uma forma ou de outra participam da instituição escolar. [Marcada geralmente por uma total desarticulação, esta relação suscita entre nós reflexões no sentido de uma maior continuidade do processo educativo na passagem da pré-escola para escola.] Apesar disto, muito pouco tem sido feito em termos de estudos e pesquisas que busquem aprofundar de forma sistemática os diferentes aspectos que envolvem esta questão, e é justamente isto o que pretende este trabalho.

Os caminhos pelos quais busquei desenvolver este estudo estão assim organizados:

O capítulo I situa como, a partir da minha própria trajetória profissional, foram se delineando as preocupações com a articulação entre a pré-escola e a escola que mais tarde eu

viria a investigar; descreve também os procedimentos adotados e as escolhas realizadas na busca de captar o que essencialmente caracteriza a prática pedagógica nestes dois níveis (pré e 1º grau).

No capítulo II procurei discutir de que forma, no decorrer da investigação, tomei como eixo condutor a busca de uma unidade na prática pedagógica dos dois níveis (pré-escola e escola), a partir da identificação de suas aparentes diversidades. Esta identificação me permitiu estabelecer os diferentes aspectos pelos quais a prática pedagógica vem se desenvolvendo, assim como me possibilitou delimitar pelo menos dois destes aspectos que ganharam maior relevância: um diz respeito à configuração que o conhecimento (de forma geral) toma no interior da prática escolar; e o outro se refere ao tratamento dado ao processo de alfabetização (especialmente em sua fase inicial) em cada um dos níveis, e que passaram a constituir respectivamente a parte 2.2 e o capítulo III.

No primeiro aspecto busquei primeiramente discutir qual a percepção dos professores quanto à contribuição da pré-escola, revelando a dúvida que se instala (2.2.1) sobre esta questão a partir de diferentes aspectos presentes no enfrentamento da prática escolar. A partir daí, passei a analisar mais profundamente as diferentes feições que o conhecimento assume no interior da escola, que convencionei chamar "a versão escolar do conhecimento" (2.2.2), seja pelo reducionismo e pela

fragmentação que marca o ensino no 1º grau, seja pelo espontaneísmo e pela "ausência" de conteúdo na pré-escola.

No segundo aspecto o foco da análise está na forma como tanto a escola como a pré-escola tratam o processo de alfabetização (cap. III): uma pela Via da alfabetização vista como mero domínio do código escrito recorrendo a treinamentos que garantam esta aquisição, e a outra se caracterizando sobretudo por negar a escrita como parte de seu repertório, acabam por não romper com uma visão tradicional de alfabetização.

Nos dois casos conclui-se que o que prevalece na prática pedagógica escolar é o alijamento ora do professor e ora do aluno como sujeitos do processo educativo. E que é no resgate da competência do professor e do espaço do aluno como sujeitos social e historicamente constituídos que caminharemos para a consolidação de uma escola de melhor qualidade.

## CAPÍTULO I

### OS PRIMEIROS PASSOS

### 1.1. A HISTÓRIA DA PESQUISA: APROXIMANDO-ME DO PROBLEMA

Trabalhar no sentido de contribuir para a reversão do atual quadro da escola pública brasileira, exige dos educadores um esforço coletivo sustentado sobretudo numa análise crítica quanto à função social da escola, e um compromisso com o delineamento de alternativas que possam superar o permanente estado de perplexidade diante do fracasso escolar.

Entre os inúmeros problemas da educação brasileira (precárias condições materiais, formação docente de baixa qualidade, ausência de formação em serviço, altos índices de evasão e repetência, etc), que têm sido estudados nos últimos dez anos, a alfabetização tem se colocado como uma prioridade. Situada num ponto nevrálgico do estrangulamento do sistema escolar (1ª para a 2ª série do 1º grau), a alfabetização tem sido apontada como um problema básico da nossa escola pública, e realmente o é. Tanto os alarmantes indicadores do fracasso escolar, como os diferentes estudos relativos à qualidade do ensino ministrado àqueles que logram a aprovação têm sido extremamente reveladores.<sup>1)</sup>

---

1 De acordo com as estatísticas do MEC - (1985)

Ver também KRAMER (1982b), SMOLKA (1988), FRANCHI (1988) e SOARES (1989). Ver Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, nº 75.

Em recente estudo, GATTI (1990, p. 7-14) apresenta as taxas relativas ao atendimento das redes de ensino básico cuja tendência demonstra que "o grande desafio atual não é o do acesso à escola, mas o da permanência nela", conforme explicita na tabela abaixo :

TABELA

Porcentagem de crianças e jovens de 10 a 14 anos segundo o número de anos e grupos de idade.

Brasil, 1981 e 1986				
No. de anos de estudo	10 a 14 anos		15 a 17 anos	
	1981	1986	1981	1986
Sem instrução e menos de 1 ano	22,5	17,4	12,3	10,0
Entre 1 e 3 anos	48,0	49,0	22,5	20,6
4 anos	14,6	16,5	17,9	17,9
Entre 5 e 7 anos	14,5	16,6	30,4	32,9
8 anos	0,3	0,5	9,0	10,0
9 anos e mais	-	-	7,0	8,3

FORNE : FIBGE e UNICEF, 1981 e 1986. (8)

"...é também alarmante constatar que 33%, ou seja, 1/3 das crianças brasileiras de 7 a 14 anos estão fora da escola. Isto significa que 19% da população urbana de 7 a 14 anos (2,8 milhões de crianças) e 57% da população rural dessa faixa etária (4,8 milhões) são candidatos

potenciais a engrossar as estatísticas do analfabetismo." (FERRARI, 1985).

Como bem alerta FRANCHI (1988, p. 9) este problema que é complexo e tem "nítidas implicações sócio-políticas", tem merecido diferentes estudos que, embora muito "valiosos e indispensáveis", tem deixado de lado os problemas de natureza mais pedagógica.

Sem dúvida, a complexidade que envolve a questão da alfabetização de forma específica e do ensino escolar de forma geral, exige uma análise que considere a totalidade de aspectos que a compõem, como prática social.

Deste ponto de vista, compreendo que todo meu esforço como educadora deve concentrar-se na luta por uma escola pública comprometida com as classes populares, e que garanta para a maioria da população uma alfabetização sólida, como um dos instrumentos imprescindíveis para que cada indivíduo possa compreender a realidade em todos os seus aspectos.

Esta reflexão sobre a função da escola pública tem me acompanhado nos últimos anos, sobretudo a partir da reflexão a respeito da função da pré-escola.

Tendo atuado diretamente em pré-escolas e creches públicas no Município de Curitiba desde 1979, venho constantemente convivendo com os dilemas: assistencial x educacional; pré-escola x escola; unidade x diversidade.

Ao participar da equipe do Setor de Atendimento Infantil, como coordenadora pedagógica, tinha como função o acompanhamento e a formação permanente dos recursos humanos que atuavam nas creches municipais. Neste trabalho, revelaram-se para mim alguns dos grandes problemas relativos ao atendimento à criança de 0 a 6 anos. Havia nestas instituições um alheamento quanto às questões de qualidade educacional. A proximidade (inclusive física) das creches com as escolas de 1º grau fazia aparecer os conflitos referentes à qualidade de uma e de outra. Se muitas eram as questões a serem revistas na escola básica (inadequação à clientela, seletividade, excesso de repetência e conseqüente evasão, etc), muitas eram também as questões que necessitavam ser revistas na creche que mantinha, muitas vezes, um caráter meramente assistencial. Mesmo quando havia uma preocupação com a função educacional da creche, esta se limitava a se comprometer com o tipo de ensino realizado na escola de 1º grau, antecipando o período de "preparação" para a alfabetização.

O trabalho da equipe de coordenação procurava discutir esta prática, buscando alternativas pedagógicas que levassem em conta a criança como sujeito de seu próprio fazer e autora na construção de seu conhecimento, ao mesmo tempo em que procurava fazer uma reflexão crítica sobre o papel da creche e de seus profissionais frente à prática desenvolvida.

A convivência com as contradições internas ao trabalho de organização pedagógica das creches, no relacionamento com os professores, funcionários, assistente social, famílias e crianças, foi extremamente valioso para uma compreensão mais ampla da prática social. Naquele momento, o convívio cotidiano com a situação de injustiça social e de extrema dificuldade em que são obrigadas a viver as camadas mais pobres da população brasileira, me permitiu, reforçada pelo aparelhamento teórico, perceber que a alteração deste quadro de conseqüências tão danosas, só será possível se trabalharmos pela construção de uma prática social que contemple uma distribuição mais equânime da riqueza cultural e material.

Entre a crença na escola transformadora e a sua negação, o processo de busca que se desencadeou, acabou resultando numa compreensão fundamental: a compreensão de que é preciso lutar por uma escola da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. (SAVIANI, 1983. p. 36)

Em 1983, já como coordenadora da Divisão de Educação Pré-Escolar da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), subordinada ao Departamento de Ensino de 1º grau, tive a oportunidade de participar da elaboração e execução de uma Política Setorial, num governo eleito por voto direto, pela primeira vez em vinte anos.

A partir do estabelecimento das Políticas de Ação (Acesso e Permanência do aluno, Melhoria da qualidade do Ensino, Resgate do Compromisso Político do Professor, etc.), definiram-se algumas linhas básicas: a alfabetização foi definida como questão central no processo de reflexão sobre a escola e suas relações técnico-pedagógicas, políticas e sociais. Num trabalho integrado entre os níveis de ensino (incluindo o pré-escolar) desencadeou-se por todo o Estado um processo de discussão das "Políticas" e das questões específicas da prática pedagógica ligadas à alfabetização.

Entendia-se a alfabetização como um dos instrumentos fundamentais para a apreensão e compreensão do mundo, desde o surgimento da expressão oral até a construção da linguagem escrita em sua forma mais elaborada.

Nesta época, o trabalho na Divisão de Pré-Escolar concentrou-se na promoção de debates com os educadores da rede pública estadual sobre a problemática da educação pré-escolar, vista em um contexto educacional mais amplo. Este trabalho, a princípio direcionado quase que exclusivamente às questões pedagógicas da pré-escola, foi abrindo novos caminhos à medida em que aconteciam os cursos, encontros e seminários, e na medida em que, internamente, a equipe buscava aprofundar teoricamente a relação pré x 1º grau.

Em primeiro lugar, buscou-se identificar quais as funções e objetivos que se apresentavam na educação pré-escolar no contexto paranaense, através da discussão com os professores e especialistas. Isto possibilitou uma compreensão mais clara quanto às funções assumidas historicamente e encaminhou a consolidação de novos fundamentos que orientassem uma prática inovadora e coerente com a postura assumida nas "Políticas de Ação da SEED". (PARANÁ, p. 19)

Este processo não chegou a se consolidar em termos de produção de novos currículos, mas instaurou junto aos educadores, de forma geral, um profundo debate sobre as questões que envolvem a complexidade da educação escolar. Em relação a educação da criança de 0 a 6 anos, todo nosso esforço de reflexão caminhou no sentido de resgatar o papel social e político da educação pré-escolar no interior do sistema público de ensino.

E a partir de todo esse percurso e de toda essa reflexão, posso dizer hoje que, segundo entendo, a construção do conhecimento implica em um processo educativo que começa com a própria vida. Os primeiros contatos com o mundo físico e social, as primeiras experiências de expressão e comunicação se iniciam justamente no período pré-escolar. O próprio desenvolvimento da linguagem (que será parte de meu objeto de estudo neste

trabalho), é um exemplo de como as estruturas mais fundamentais do homem se consolidam no período que antecede à escolaridade básica.

Uma definição quanto ao papel pedagógico da pré-escola vai se tornando cada vez mais necessária. Lidar com as experiências das crianças como algo vivo e significativo, considerando-as como sujeitos no processo de construção de seu conhecimento é o primeiro passo no cumprimento de nosso compromisso para com as crianças das classes menos favorecidas economicamente <sup>(3)</sup>.

Este compromisso - que é político - contribui para que estas crianças disponham dos elementos necessários para o acesso à linguagem escrita que se faz uso na nossa sociedade.

Levar em conta os processos pelos quais a escrita passa a integrar o repertório da criança, faz parte de uma pré-escola que tenha como objetivo contribuir para o processo de inserção do indivíduo como cidadão crítico e atuante na prática social.

---

3 Refiro-me aqui às classes menos favorecidas economicamente (classes populares desfavorecidas por entender que a maioria da população que compõe esta classe encontra-se numa condição de desfavorecimento em virtude da posição a que foi relegada no interior da nossa sociedade. Questiono, portanto, toda referência que considere esta posição como um estado "natural" e que faça uso de conotações discriminatórias ou pejorativas como "marginais", "pobres", etc.

Minha trajetória no meio educacional tem revelado, cada vez mais, o quanto as dificuldades de relacionamento entre a pré-escola e a escola de 1º grau não tem sido, neste sentido, um pólo favorecedor.

O ingresso no mestrado em 1987 se deu concomitantemente ao meu ingresso na Rede Pública Municipal do Município de Florianópolis. A atuação junto ao Departamento de Ensino da Secretaria Municipal foi uma tentativa de conciliação entre a prática e o aprofundamento teórico. Minha função consistia justamente em trabalhar, no interior da S.M.E., a relação pré-escola x escola de 1º grau. Especialmente naquele governo, havia uma preocupação quanto ao total desencontro das ações e das propostas destes dois setores.

Poucos meses mais tarde, percebendo a necessidade de uma maior disponibilidade para o Mestrado que permitisse ampliar meu "acervo" teórico, me afastei da função na S.M.E., sem contudo abandonar minha preocupação com esta questão. Muito pelo contrário! O contato com os professores da pré-escola e com alfabetizadores, em cursos e seminários, neste período, só reforçaram minha compreensão quanto a necessidade de rever as relações entre a pré-escola e a escola, especialmente no que se refere ao processo de construção da linguagem escrita, como uma forma de garantir a efetiva alfabetização para a maioria das crianças.

No âmbito empírico, pode-se dizer que até quando a pré-escola e a escola caminharam tendo como base as mesmas influências teóricas, não chegaram a compor uma unidade capaz de garantir um processo educacional contínuo e coerente: não chegou a concretizar-se uma articulação entre os dois níveis.

Além disso, durante muito tempo, acreditou-se na solução dos problemas da educação através do aperfeiçoamento dos métodos e técnicas do ensino ou pela compensação das "carências" infantis. E foi inclusive a partir desta perspectiva que se passou a entender a pré-escola como uma estratégia para prevenção do fracasso. Até aqui, a pré-escola assumia um caráter meramente assistencialista com vistas à guarda e à proteção da criança de 0 a 6 anos.

Pode-se dizer que o caráter educativo da pré-escola nasce com a preocupação de antecipar a preparação das crianças para a alfabetização (entendida como o domínio do mecanismo de transcrição e decodificação do código escrito). Desta forma a solução para o "fracasso" estaria em treinar, já na pré-escola, as habilidades consideradas preparatórias (coordenação motora e discriminações perceptivas), como uma forma de "ganhar tempo". Apenas mais recentemente, em contraposição a esta tendência acabou-se estabelecendo um enfoque oposto, marcado pela negação e pelo não enfrentamento das questões de leitura e escrita na

pré-escola sob a justificativa de respeitar a criança e não "forçar" as etapas de seu desenvolvimento "natural".

A influência da psicologia, principalmente através da psicometria, da medicina e da fonoaudiologia, acabam, por outro lado, exacerbando o diagnóstico de "deficiências" e isolando a análise do indivíduo do seu contexto social. Essa individualização reforça a idéia de que as carências (econômicas, nutricionais, afetivas e culturais) das crianças seriam as principais responsáveis pelos problemas no ensino.

A solução estaria em compensar o déficit e implementar serviços médicos, psicológicos e nutricionais. Alternativas como a criação de classes especiais para agrupar os alunos com "dificuldades" são usadas em grande escala, e parecem acentuar ainda mais a marginalização daqueles a quem a escola não consegue ensinar.

Essa tendência desvia cada vez mais da escola, do professor e dos processos pedagógicos a responsabilidade pelos resultados apresentados. A "culpa" recai ora nas crianças e na família e ora no professor e no "sistema". A escola, imersa no cotidiano repetitivo custa a rever seu papel e sua ação, permanecendo inalteradas as condições e os problemas relativos à alfabetização.

Muitos tem sido os estudos que enfatizam a necessidade de uma análise que articule os diferentes fatores que interferem

na questão da alfabetização <sup>4</sup>. Contudo a análise das relações entre a pré-escola e o ensino de 1º grau exige a realização de estudos que, partindo de aspectos específicos, considere as diferentes facetas que envolvem a questão no sentido de levar em conta as múltiplas determinações que compõem a realidade social concreta.

Diversas pesquisas têm tido como objetivo medir os efeitos da pré-escola na escolaridade da criança. Estes estudos que, em sua maioria, acompanham crianças a partir de interferências controladas e planejadas de forma especial, levam a resultados importantes, mas limitados, por se tratar de situações muito diferenciadas daquelas que se realizam no cotidiano da escola pública. <sup>5</sup>

Por outro lado um grande número destas pesquisas utilizam metodologias "insuficientes" para que se faça uma análise ampla e bem articulada. Insuficientes porque na maior parte das vezes seus resultados acabam sendo apresentados a partir de análises lineares, isoladas do contexto social, restritas ao interior das relações escolares e encaminhadas no sentido de soluções parciais.

---

4 Ver: SOARES (1989).

5 Incluem-se aqui diferentes estudos desenvolvidos na década de 1960 que sob a influência do behaviorismo, analisaram os efeitos da Pré-Escola na alfabetização. Ver: POPPOVIC (1971).

Freqüentemente estes resultados apontam para os efeitos positivos da inserção da pré-escola que particularmente considero reais. Todavia esta constatação não fica evidente na prática cotidiana da escola de 1º grau, seja pela abrangência restrita do atendimento à população de 0 a 6 anos, seja pelos equívocos da prática pedagógica, que tanto num como noutro nível acabam gerando senão o conflito, a total desarticulação.

Se hoje se advoga um pré-escolar com caráter educativo é porque se conhece o grande significado das experiências vividas pelas crianças no período anterior ao da escola, como parte do processo de construção de seu conhecimento. A reivindicação pela garantia do direito à educação das crianças da pré-escola tem que levar em conta, principalmente, o percurso histórico deste atendimento e sua dimensão qualitativa e quantitativa.

Quantitativamente, mesmo quando mais se falou em sua prioridade, observou-se uma perpetuação da falta de oportunidades. Do total do atendimento (estimado em 30% da demanda em 1988), sabe-se que a maior parte concentra-se na faixa dos 4 aos 6 anos de idade e, destes 40% no setor privado (\*). Por outro lado as poucas vagas no setor público atendem também às crianças das classes mais privilegiadas, principalmente onde inexistente a escola particular, o que acaba por reduzir ainda mais as oportunidades para as crianças das

---

6 Ver: FERRARI (1988).

classes menos favorecidas. A população de 4 a 6 anos em 1988 era estimada em 11.421.012 crianças - as expectativas mais otimistas do MEC em 1988 contavam atender apenas 30% desta clientela potencial, o que significa que em termos de Brasil a esmagadora maioria da população infantil, nesta faixa etária, não frequenta a pré-escola. (MEC - SEEC - 1988).

Analisando as estatísticas do MEC em uma série histórica de 80 a 86 FERRARI (1988) detalha um pouco melhor o quadro acima apresentado, o que pode ser de muita valia para compreender esta questão:

"... os dados referentes ao ano de 1986 são quase 3 vezes mais elavados do que os de 1980 (...). Mesmo assim, o índice nacional de atendimento na faixa de 0 a 6 anos não chega a 15%, variando de 0,28% para a população de menos de 2 anos, a 39,41% para a faixa de 6 anos". (Ferrari, 1988. p. 60) <sup>7</sup>

De toda forma, nas escolas públicas, precisamos considerar que as crianças de 1ª série oriundas do pré-escolar são minoria. Todo projeto pedagógico que pretenda estar comprometido com a maioria das crianças que não tem tido o direito à pré-escola, precisa levar em conta esta realidade. Há diferenças no ponto de partida do processo de alfabetização de cada sujeito, e esta diferença depende da experiência que se

---

7 Uma análise detalhada de dados sobre a "Evolução da Educação Pré-Escolar no Brasil de 1968 à 1986" encontra-se no artigo de Alceu R. Ferrari sob este título na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.69, n. 161, p. 55-74, jan. abr. 1988.

tenha com a linguagem escrita, depende também de sua significação e sistematicidade, tanto para aqueles que passam pela pré-escola, como para aqueles que não tem esta oportunidade garantida.

Qualitativamente, os problemas da pré-escola não se resumem à insuficiência dos recursos para a manutenção (inclusive de salário mínimo ao pessoal docente), como também envolvem questões de ordem conceitual e que orientam a prática pedagógica. Diferentes concepções educativas permearam e permeiam as propostas pedagógicas presentes na pré-escola. De forma geral, estas concepções têm se caracterizado como compensatória, funcionalista e assistencialista quando, respectivamente pretendem: compensar as carências supostamente existentes, preparar para o ensino posterior ou simplesmente "guardar" as crianças as quais aprenderão "espontaneamente" pelo tateio e pelo convívio social.

Estes podem ser alguns dos fatores que acabam determinando a pouca relevância da pré-escola no processo de escolaridade.

De qualquer forma, na realidade não existem estudos que demonstrem ter havido qualquer integração entre a educação pré-escolar e de 1º grau. O que se vê é que, independentemente do trabalho pedagógico privilegiado na pré-escola, este não tem sido considerado no ensino básico e acaba perdendo seu

significado na contribuição para o processo de aprendizagem da criança. Por outro lado, mesmo quando se proclama a importância da pré-escola as propostas implantadas têm desconsiderado qual será o percurso do trabalho pedagógico realizado no 1º grau.

Esta desintegração resulta em algumas constatações como, por exemplo, o fato de que a diferença no nível de conhecimento, identificada no início do 1º grau em crianças que passaram por uma pré-escola, é praticamente anulada no percurso do 1º ano <sup>(8)</sup>.

As experiências anteriores da criança não são consideradas no início da escolaridade seja para as crianças que fizeram pré-escola seja para as que não a fizeram. Esta variável é considerada, muitas vezes, apenas como um critério para a "homogeneização" das classes com o objetivo de "facilitar" o trabalho do professor.

Temos visto que a pré-escola nem sempre tem conseguido realizar sua "função pedagógica" <sup>(9)</sup>, no sentido de tomar a

---

8 Sobre isto descrevem por exemplo as Pesquisas de FILP, et al. (1984) e LIMA, (1983). (Dis. de Mestrado)

9 Esta expressão tem sido utilizada a partir de KRAMER, S. "Privação Cultural e Educacional Compensatória: uma análise crítica" In: CADERNOS DE PESQUISA DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, São Paulo, p. 60-62, ago., 1982 e ABRAMOVIAY, M. & KRAMER, S.

realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida, ampliando-os através de atividades que tenham significado concreto para a vida das crianças. Mesmo quando há uma preocupação com a sistematização de alguns conhecimentos, estes não têm tido qualquer vinculação com trabalho pedagógico desenvolvido no 1º grau.

Sem dúvida, o grande contingente de crianças que não tem acesso à pré-escola (cerca de 70%, considerando a atendimento total de 0 a 6 anos) e que ingressam diretamente na 1ª série do 1º grau, favorece a desarticulação e a desconsideração das experiências anteriores das crianças como ponto de partida no início da escolaridade. Por outro lado, há uma idéia presente generalizadamente na escola: a de que a aprendizagem da criança só se inicia quando nela ingressa. A criança é considerada como uma "massa moldável" cuja primeira lapidação será feita pela escola. Independente da experiência ou do nível de compreensão da criança sobre a escrita, o ponto de partida tem sido o mesmo, unificado e padrão: o treino de habilidades motoras e o desenvolvimento das percepções.

Este é o quadro geral das relações entre a pré-escola e a escola que considerarei necessário estudar uma vez que a

integração dos diferentes níveis de ensino pode favorecer o "sucesso escolar" das crianças que se vêem hoje alijadas deste direito. A necessidade de refletir sobre os objetivos da escola e da pré-escola se coloca como um primeiro passo na concretização de um dos direitos básicos do cidadão: a educação. A busca da melhoria da qualidade do ensino desde a pré-escola, impõe aos educadores uma contínua luta pela expansão da oferta particularmente para as crianças menores de 7 anos, sem a qual o nosso esforço para uma articulação entre os dois níveis perde o sentido. Naturalmente, ao lado desta luta pela expansão cabe também o esforço pela qualificação do serviço, sem o que qualquer oferta não terá razão de ser.

Este trabalho busca fundamentalmente, encontrar o elo de ligação entre a escola e a pré-escola, na tentativa de contribuir para a construção de sua UNIDADE, de contribuir para redimensionamento da prática pedagógica da escola e da pré-escola, tendo em vista a consolidação do processo de alfabetização. O presente estudo busca sobretudo compreender a relevância da integração do trabalho pedagógico (entre o pré e o 1º grau), para que se concretize a leitura/escrita, e inversamente, a relevância da linguagem (escrita) como um elo articulador desta integração.

Neste sentido, estes escritos se pautam pela análise das relações de unidade e diversidade entre a escola e a pré-escola a partir de sua dimensão pedagógica, no que se refere ao

processo de construção da linguagem escrita. Esta análise, por sua vez, exige não só uma caracterização do trabalho pedagógico realizado, como também uma identificação das concepções subjacentes que lhe são orientadoras, e é exatamente neste sentido que é desenvolvida a pesquisa, tomando como ponto central as seguintes indagações:

- O TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO NA PRÉ-ESCOLA (SEJA QUAL FOR A SUA MODALIDADE E/OU QUALIDADE), É CONSIDERADO NO INÍCIO DA ESCOLARIDADE DE 1º GRAU E VICE-VERSA?
- O FATOR BÁSICO PARA A DESARTICULAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA E DO 1º GRAU, ENCONTRA-SE NAS DIFERENÇAS DE CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM O TRABALHO PEDAGÓGICO, OU SEJA, NA SUA NATUREZA?
- AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES, SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E SOBRE A FUNÇÃO DA PRÉ-ESCOLA TEM SIDO UM FATOR DETERMINANTE NAS RELAÇÕES ENTRE OS DOIS NÍVEIS?

No desenvolvimento da pesquisa optei por tomar como base um estudo de campo que permitisse uma maior sistematização da investigação sobre a prática pedagógica escolar.

Por outro lado e ao mesmo tempo procurei sistematizar alguns estudos bibliográficos que permitissem ampliar a investigação, abrangendo basicamente as questões relativas a outras áreas do conhecimento (Psicologia/Linguística/Sociologia) e sua influência sobre o ensino.

## 1.2. O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO: OS PASSOS DO PROCESSO

A opção por um "mergulho" no interior da escola, surge do entendimento de que a transformação da prática escolar, tal como está posta, passa necessariamente por um aprofundar o conhecimento sobre o real que não pode se perder de vista na complexidade das relações que determinam a educação escolar. O caráter dinâmico da realidade educacional uma análise no interior do todo social do qual faz parte, articulando-se as diversas dimensões que o compõem. A investigação, a partir do isolamento de determinadas variáveis pode resultar em conclusões parciais e lineares que, pelos próprios procedimentos utilizados, não permitam captar o objeto em sua totalidade.

A prática escolar traz em seu cotidiano o reflexo das relações mais amplas. Esta relação de determinação não é unilateral. A luta que se trava no interior da prática social mantém um espaço de contradição, onde convivem tanto elementos de transformação como de conservação. Neste sentido é que ganha força a análise do interior da escola.

Ao eleger como objeto uma particularidade do real (as relações entre a pré-escola e o 1º grau), busco investigar como um estado aparente de diversidade, que foi se revelando em minha prática, retrata uma Unidade que reflete a hegemonia que a classe dirigente busca determinar na prática social e como tal na prática escolar. Neste processo de "descoberta" dos elementos

determinantes, procuro a partir do aparente, identificar as diversidades em termos dos pressupostos subjacentes à ação pedagógica, à própria prática desenvolvida.

A identificação dos aspectos de diversidade tem como objetivo revelar as concepções que orientam a prática na pré-escola e no 1º grau (alfabetização), e aprofundar o conhecimento sobre a prática pedagógica, buscando elementos que encaminhem para uma superação desta dicotomia.

Esta identificação não objetiva reconhecer as igualdades e as diferenças da prática, no sentido de homogeneizá-la em função de uma mera integração entre estes níveis. O que se pretende é rever criticamente os papéis assumidos pela escola e pela pré-escola e rearticulá-los no caminho de uma educação identificada com os interesses da maioria, o que, no meu entender, passa por uma apreensão competente da linguagem escrita e pela capacitação que permita uma "leitura de mundo" profunda, abrangente e de conjunto.

O grande desafio ao realizar uma pesquisa educacional se encontra em interrogar a realidade a partir de recursos metodológicos que possam "dar conta" de chegar a explicações que permitam captar o real considerando todas as suas dimensões e seu movimento, sem cair em análises que resultam em nada mais que "pseudo-soluções" e fragmentos.

Alguns autores têm salientado que este desafio é ainda maior quando a investigação envolve a questão da alfabetização, reconhecendo o grau de complexidade e a multiplicidade de facetas sob as quais a alfabetização deve ser estudada. (SOARES, 1985)

Este trabalho busca aprofundar sobretudo a perspectiva pedagógica do problema, sem contudo desconsiderar as demais perspectivas de análise (Psicológica, Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, etc) que recentemente têm contribuído para a construção de um estudo significativo sobre a questão.

Metodologicamente, a opção por uma abordagem qualitativa privilegiou a restrição da abrangência do universo estudado, diversificando os procedimentos em favor de um aprofundamento da análise.

A partir destas definições, foram delimitados os procedimentos (observações em classe, entrevistas e análise documental), tendo em vista a investigação dos múltiplos aspectos que envolvem o problema. Tendo como ponto de chegada a análise das relações entre a pré-escola e a escola, tomou-se como ponto de partida o aspecto "pré-requisitos para a

alfabetização", por ser este geralmente o aspecto pelo qual se busca relacionar os dois níveis <sup>10</sup>.

Através das observações em classe, procurei conhecer o cotidiano da sala de aula nos períodos em que houvesse um trabalho mais concentrado em relação à "iniciação" da alfabetização, ou seja, o primeiro semestre nas primeiras séries e o ano todo nas classes de pré-escolar.

As observações <sup>11</sup> foram realizadas semanalmente em cada uma das classes, priorizando a princípio uma caracterização quanto aos conteúdos, métodos e recursos usados pelo professor, a organização geral do trabalho pedagógico e as relações professor x aluno.

As entrevistas tiveram como objetivo conhecer o entendimento dos professores sobre: o processo de construção do conhecimento; a alfabetização; a função da pré-escola, e sobre os pré-requisitos para a aprendizagem da língua escrita. Seguiu-se um roteiro básico para o desenvolvimento da entrevista,

---

10 Tradicionalmente, quando a alfabetização é compreendida como domínio do código escrito (decodificação e transcrição dos sinais gráficos), considera-se imprescindível o treino de habilidades e o desenvolvimento de algumas noções específicas ("prontidão"). É por esta via que geralmente se busca articular a pré-escola ao 1º grau: antecipando-se o que o chamado "período preparatório" (período da 1ª série onde comumente é trabalhada a "prontidão").

11 Boa parte das observações contou com a colaboração de duas alunas do curso de Pedagogia da UFSC: as estagiárias Giselle Silvestre da Silva e Janini Pereira.

deixando-a em aberto às interferências e aos comentários dos professores a respeito do tema tratado. (vide "roteiro" nos anexos)

A análise dos documentos surgiu da necessidade de identificação do conteúdo dos programas ou propostas oficiais como mais um recurso no desvelamento das concepções subjacentes à prática pedagógica. Foram também considerados os planejamentos de ensino, quando existiam e eram colocados à disposição, de tal forma que se pudesse relacionar os planos com as ações desenvolvidas de fato.

Na delimitação do universo a ser estudado procurei estabelecer alguns critérios fundamentais:

- 1) Incluir escolas da rede municipal, tendo em vista a necessidade de fortalecimento e ampliação da pré-escola a nível municipal, apontada inclusive pela NOVA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA (12).
- 2) Selecionar escolas da rede municipal que representassem cada uma das modalidades existentes: Escola Básica (1ª e 8ª série do 1º grau), desdobrada (de pré-escola a 4ª série do 1º grau), e NEI (Núcleo de Educação Infantil), cujas características sócio-econômicas da clientela fossem aproximadas.

- 3) Não selecionar escolas que integrassem qualquer projeto de intervenção pedagógica (seja em termos de condições materiais diferenciadas, seja em termos de formação docente), que pudesse distinguí-las da prática convencional das escolas públicas.
- 4) Incluir escolas de 1º grau com e sem classes de pré-escolar e uma pré-escola independente, de tal forma que se pudesse estabelecer relações quanto ao grau de unidade ou diversidade das práticas pedagógicas nestes casos.

Feitos os primeiros contatos com a S.M.E. e visitadas algumas escolas da rede, pôde ser definido o universo da pesquisa:

- UMA ESCOLA DE 1º GRAU, COM TRÊS TURMAS DE 1ª SÉRIE E ONDE NÃO FUNCIONA PRÉ-ESCOLAR;
- UMA ESCOLA DE 1º GRAU, COM TURMA DE 1ª SÉRIE E UMA TURMA DE PRÉ-ESCOLAR (5-6 ANOS);
- UM NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM UMA CLASSE DE PRÉ-ESCOLAR (5-6 ANOS), TODOS FUNCIONANDO NO MESMO BAIRRO, NO INTERIOR DA ILHA DE SANTA CATARINA NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS.

Foram então observadas seis classes assim distribuídas:

Escola 1: Turma A - Classe de 1ª Série em Escola Básica (1ª a 8ª Série), designada T.A.

Turma B - Classe de 1ª Série em Escola Básica, designada T.B.

Turma D - Classe de 1ª Série em Escola Básica (1ª)  
designada T.D.

Escola 2: Pré A - Classe de pré-escolar - 3º período -  
Escola Desdobrada, designada P.A.

Turma C - Classe de 1ª Série - Escola Desdobrada  
(Pré à 4ª série em área semi-urbana),  
designada T.C.

Escola 3: Pré B - Classe de pré-escolar - 3º período - em  
Núcleo de Educação Infantil (3 a 6  
anos) designada P.B.

No desenvolvimento das observações foram feitos registros sistemáticos em cada uma das turmas, tendo como ponto de partida os seguintes aspectos: Número de alunos/professor, condições materiais da escola/sala, recursos (técnicas e materiais), rotina de trabalho, relação professor x aluno e conteúdos trabalhados.

Concomitantemente, na leitura dos registros busquei o aprofundamento sobre as diferentes dimensões da questão em estudo e a identificação dos aspectos mais representativos da prática observada. Desta forma, a abertura para o aparecimento de diferentes aspectos que envolviam a questão, cedeu lugar à

---

13 Esta turma não estava prevista a princípio, sua inclusão se deu por ter sido apontada como a que dispunha de uma prática pedagógica distinta - funcionando na mesma escola e turno que as demais.

redução do espectro de temas a serem analisados, delimitando aqueles de maior relevância.

Num processo de contínua construção/reconstrução das categorias de análise (até a delimitação das categorias principais), delinearão-se as seguintes questões, sob as quais desenvolvi toda a análise das observações (vide relatório síntese dos cadernos de campo - em anexo):

Categorias principais <sup>(14)</sup>:

A. PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS

B. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

## DETALHAMENTO DAS CATEGORIAS PRINCIPAIS

A. PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS

A.1 ATIVIDADES INICIAIS

- As atividades iniciais realizadas indicam uma "preparação" para a alfabetização?

---

14 Estas categorias foram desmembradas, apesar de sua intrínseca relação enquanto elementos constituidores de um mesmo processo. A separação fez-se necessária para efeito de um maior detalhamento das diferentes dimensões que envolvem a prática pedagógica.

- Que aspectos são privilegiados nesta preparação?
- Se não indica uma "preparação", que aspectos são trabalhados no início do ano letivo (na 1ª série), e durante o ano (no pré-escolar) relacionados a aprendizagem da língua escrita?
- Quais os recursos pedagógicos utilizados? Há diversificação?

## A.2 ATIVIDADES COTIDIANAS

- Quais as atividades comumente realizadas no dia-a-dia da classe?
- A que conteúdo/área se relacionam? Onde há ênfase?
- Quais os recursos?

## A.3 ATIVIDADES EXTRA-CLASSE

- Como se caracterizam as atividade extra-classe?
- Qual a sua relação com os conteúdos e atividades trabalhadas em classe?

## A.4 CONTEÚDO

- Quais os conteúdos trabalhados - a que área do conhecimento se relacionam?
- Em que perspectiva são abordados os conteúdos: na perspectiva infantil ou do adulto, conhecimento como algo "pronto" ou como "processo"?

## A.5 AVALIAÇÃO

- Quais os procedimentos utilizados?
- Quais os aspectos verificados no processo de avaliação?

## B. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

### B.1 DINÂMICA DO TRABALHO DOCENTE

- Qual a dinâmica do professor nas diferentes situações de classe:
  - APRESENTAÇÃO do conteúdo;
  - Proposição de atividades;
  - Organização dos alunos, etc.
- Existe uma rotina na organização dos trabalhos? Qual? Favorece a aprendizagem?
- Como se organiza o espaço físico da classe (e da escola)? Quais seus limites e possibilidades em relação ao ensino?

### B.2 DISCIPLINA

- Quais as regras, as sanções e recompensas utilizadas pelos professores, e ou demais educadores que trabalham com a Criança?
- Como se articulam disciplina e trabalho pedagógico?

### B.3 RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

- Como se caracteriza a relação professor x aluno:
  - o professor sempre determina as regras e as ações sob seu ponto de vista?
  - ou, o professor considera o ponto de vista infantil, suas falhas e interferências para determinar regras para organização do grupo e para trabalhar o conteúdo?
- Há espaço para as interações criança x criança? Como se dá (pela entre-ajuda, troca, competição, etc)?
- As crianças agem de forma dependente ou autônoma?

### B.4 PLANEJAMENTO/CURRÍCULOS E PROGRAMAS

- O professor se orienta em algum Plano ou Currículo?
- Há um planejamento sistemático? Em que o professor se orienta para desenvolver seu trabalho?
- Há correlação entre a ação do professor, o planejamento e os princípios orientadores (quando estes existem)?

### B.5 TRABALHO DOCENTE

- Quais as condições do trabalho docente (estrutura da escola, apoio, salário, benefícios, etc)?
- Como se relacionam os problemas docentes com a sua prática (observada)?

Esta caracterização permitiu a conclusão das primeiras análises decorrentes das observações que ao lado da análise das

entrevistas, possibilitou uma visão mais global e articulada sobre as diferentes dimensões que envolvem as relações entre a escola e a pré-escola.

A partir desta "visualização" é que foram construídas as categorias principais sobre as quais se desenvolveu o estudo: Unidade e diversidade na prática pedagógica entre pré-escola e escola; Relações disciplinares; Relação professor x aluno; "Conhecimento escolar"; Construção da Linguagem.

Delineadas as categorias e iniciado o processo do aprofundamento sobre cada uma delas, cada vez mais foram se definindo suas "marcas". Estas "marcas" ao mesmo tempo em que me permitiam traçar um perfil, a cada passo mais definido, sobre a escola "real" que temos hoje, faziam surgir reflexões pertinentes a este "real":

- AO RETRATAR A ESCOLA, COMO SUPERAR O LIMITE DA "DENÚNCIA" E APONTAR PARA AS POSSIBILIDADES DE AVANÇO PRESENTE NA PRÁTICA ESCOLAR COTIDIANA? <sup>(15)</sup>
- QUAIS OS ELEMENTOS PRESENTES NO COTIDIANO ESCOLAR QUE REPRESENTAM O "NÚCLEO DE BOM SENSO" DOS EDUCADORES, E QUE SE DESTACAM DO "SENSO COMUM"? <sup>(16)</sup>

- 
- 15 Como avanço, estou entendendo toda e qualquer ação que venha a favorecer o acesso e a sistematização do conhecimento para a parcela majoritária da população.
- 16 Gramsci - Para uma discussão sobre o sentido de "bom-senso" e senso comum na perspectiva gramsciana, ver: GRAMSCI, 1986, p. 14-30 e p. 35-37.

O primeiro passo para a construção de uma escola voltada para os interesses da maioria, sem dúvida é o conhecimento sobre a escola que temos: seu ideário, suas concepções, sua prática e suas perspectivas.

Só assim podemos tentar resgatar sua função, resgatar o saber do professor e do aluno, lutando para ocupar nosso espaço no "campo de batalha" da injustiça social.

## CAPÍTULO II

### UNIDADE E DIVERSIDADE

## 2.1 A BUSCA DE UMA UNIDADE A PARTIR DA IDENTIFICAÇÃO DA DIVERSIDADE.

A discussão sobre a relação entre a pré-escola e a escola frequentemente dá a impressão de situar-se na polêmica integração / desintegração, homogeneidade / heterogeneidade. À primeira vista, o problema da falta de articulação entre os dois níveis poderia levar a crer que a solução estaria em buscar uma unificação do trabalho desenvolvido em cada um deles. Por muitas vezes a tentativa de articulação, tanto a nível de sistema, como a nível de unidade escolar, tiveram como objetivo estender (para baixo) o ensino de 1º grau. Nesta perspectiva a solução estaria, sobretudo, em homogeneizar (articulando o pré e o 1º grau) tendo como referência o ensino que se realiza no início da escolaridade. A "culpa" da desarticulação, neste caso, estaria no fato da pré-escola não se enquadrar convenientemente ao ensino posterior.

No transcorrer desta pesquisa tal visão foi por diversas vezes reiterada. Mesmo professoras de classes pré-escolares, que não tem no desenvolvimento de seu trabalho objetivos "antecipatórios" <sup>1</sup>, acabam se colocando nesta perspectiva:

---

1 O que aqui se entende como "antecipatório" vincula-se a uma concepção de Pré-Escola cujos objetivos estão voltados para uma antecipação da alfabetização, em especial aos treinos de habilidades e ao desenvolvimento da percepção. Nesta perspectiva estas características são consideradas como pré-requisitos para a aquisição do mecanismo da leitura e da escrita.

- "... no pré-escolar não é o caso de alfabetizar, mas tem que preparar a criança, pois ela vai para a 1ª série e não vai ser a mesma coisa que aqui." (Professora Pré B)

É a partir desta mesma preocupação que a professora começa a introduzir as vogais confeccionando, inclusive, um livro da letra "A" (anexo Pré B), ao qual acaba não dando prosseguimento "por estar em dúvida quanto à maturidade das crianças" (grifo meu).

Para professores da 1ª série, a necessidade da pré-escola servir como uma preparação ao ensino posterior, aparece de forma ainda mais contundente. Apesar de revelarem uma certa dúvida quanto a uma possível contribuição positiva da pré-escola (emitindo inclusive opiniões conflitantes), o que prevalece é a idéia da pré-escola como antecipação da escolaridade. Vejamos, por exemplo, o que diz uma das professoras entrevistadas, ao comparar a sua classe (de crianças egressas da pré-escola - Turma A) com a outra classe (de crianças sem pré-escolar - Turma B):

- "... eles são mais elevados. O pré-escolar da Prefeitura não ensina quase nada."

- "Se eu desse aula no pré eu não alfabetizaria, mas ajudava mais na coordenação motora (...) porque aí nós da 1ª série não precisaríamos de dois meses para coordenação motora." (v. Anexo Turma A)

Buscarei aprofundar a análise destes fatos mais à frente, mas o que importa neste momento é enfatizar que não se trata de unificar pré-escola e escola indistintamente, pois

homogeneizar pode significar, simplesmente, integrar práticas que têm se demonstrado contrárias ao processo de alfabetização da maioria das crianças brasileiras.

Trata-se, isto sim, de rever a função da escola pública no interior desta sociedade tendo em vista seu fortalecimento. No meu entendimento, falar em escola pública implica em falar da educação das crianças desde a pré-escola.

Considero que esta é também a perspectiva na qual vem sendo elaboradas as proposições do FORUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA <sup>(\*)</sup> conforme esclarece em seu Documento III que apresenta a seguinte proposta em relação à educação básica:

#### "I EDUCAÇÃO BÁSICA

A vivência social, a participação no mundo do trabalho e o exercício da cidadania exigem acrescentar novas dimensões ao tradicional conceito da educação básica. O Forum defende:

1. uma concepção unificada do processo da educação básica que englobe a educação infantil, a educação fundamental e a educação média superando a tradicional prática de limitar o direito da educação básica à instrumentalização no domínio dos elementos mínimos do "ler, escrever e contar". (PINO, 1990. p. 162).

---

2 O FORUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA - é constituído de entidades nacionais de caráter sindical, científico e estudantil, oficial e entidades da sociedade civil e tem como principal objetivo a discussão de propostas das diferentes entidades e a defesa daquelas que se tornam consensuais na área da educação. Atua sobretudo no processo de constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (PINO, 1990. p. 162).

Desta forma propõe-se a inclusão da modalidade: Educação Básica infantil.

Para a articulação dos diferentes níveis que compõe o sistema escolar - pré-escola, 1º grau; 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série do 1º grau; 1º grau, 2º grau, etc. - é necessária, não só uma fusão interna, mas, principalmente, a consolidação de um ensino cujas bases se enraizem no processo histórico da sociedade em sua prática concreta. É preciso, pois, aprofundar o conhecimento sobre a realidade escolar, no sentido de poder contribuir para a reestruturação do ensino sobre novas bases.

A busca da identificação das "diversidades" presentes na pedagogia da pré-escola e do 1º grau revela que, nem sempre, um caráter de aparente diferença representa, em termos de pressupostos e de finalidades educacionais, concepções diferentes. Ao contrário, a identificação de algumas peculiaridades em cada um dos níveis, serve como indicador no sentido de reconhecer a unidade das concepções que os influenciam.

Assim, a análise das questões que se revelaram como centrais, na relação da pré-escola com a escola de 1º grau, procura, sobretudo, identificar aquilo que é contraditório, buscando suas raízes e apostando no esforço de construção de uma nova unidade, unidade esta, articulada aos interesses da maioria do povo brasileiro.

Tendo como base este objetivo, a primeira questão que se coloca para análise é se a pré-escola e a escola constituem, efetivamente para professores e alunos, um espaço para a produção, sistematização e socialização do conhecimento.

## 2.2 PRÉ-ESCOLA X ESCOLA: UM ESPAÇO PARA O CONHECIMENTO?

Para analisar em que medida a pré-escola e a escola se constituem em um espaço de elaboração, sistematização e socialização do conhecimento científico e filosófico <sup>(3)</sup>, o que se põe em primeiro lugar é a discussão sobre a função da escola. Isto envolve ter em mente um referencial que ajude a balisar as diferentes concepções de conhecimento que permeiam a prática escolar.

Por este caminho poderemos compreender, de forma mais abrangente, como se constrói a "versão escolar do conhecimento" <sup>(4)</sup> e quais são as suas consequências.

Concordo com RIBEIRO quando defende que a meta da escola é "(...) colocar à disposição da maioria o conhecimento científico e filosófico necessário à compreensão do real. Trata-

---

3 A questão do conhecimento tem sido amplamente discutida por diversos autores. Busco me aproximar da concepção defendida pelo professor Álvaro Vieira Pinto em seu livro Ciência e Existência (ver principalmente capítulo II), onde ele procura discutir o fenômeno do conhecimento como um processo de vida. Tal processo tem como ponto de partida a necessidade de sobrevivência, e se desenrola de forma histórica e concreta num continuum evolutivo, onde podemos identificar, desde a mais primitiva reação instintiva (reflexo incondicionado) até a mais superior das atividades humanas, o que envolve o circuito indutivo/dedutivo do conhecimento científico e filosófico.

4 Por "Versão escolar do conhecimento" estou me referindo à forma pela qual o conhecimento é apresentado ao aluno na escola, ou seja, pela aparência que ele assume e pelo fragmento que ele representa em relação ao conhecimento científico-filosófico de forma geral.

se, portanto, de um conhecimento que dê conta de expressar as leis fundamentais que regem a natureza e a sociedade" (RIBEIRO, 1987, p. 23).

Neste sentido, a prática pedagógica escolar deve ter como objetivo principal fornecer à totalidade da população os instrumentos imprescindíveis para a compreensão e atuação crítica na sociedade, com a perspectiva de uma melhor qualidade de vida. O caminho a tomar, segundo entendo, é o do fortalecimento das forças progressistas presentes na escola, articulando-as na luta para garantir às classes populares um conjunto de conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem.

São nestes aspectos que entendo residir a atividade mediadora da escola, a qual vem sendo discutida por diversos educadores brasileiros voltados para uma teoria crítica da educação. MELLO, ao se referir a esta questão, coloca o seguinte:

" - (...) enquanto mediadora entre determinantes gerais e destino de cada um, a escola efetua um movimento, uma passagem. A menos que eu desconsidere a importância e a especificidade dessa relação, sou levada a considerar que a natureza, a qualidade e o resultado da experiência escolar devem fazer alguma diferença sobre o modo como cada indivíduo vai realizar seu destino social." (MELLO, 1982, p. 27).

Deste ponto de vista, a função da escola pública não se define genericamente, senão quando situada no plano histórico e social. À escola não cabe, então, um papel de pura transformação

(das relações sociais), nem tão pouco constitui-se num espaço totalmente determinado pelas relações estruturais de uma dada sociedade.

Estas assertivas nos esclarecem acerca dos limites do trabalho na escola, apontando para a necessidade de examinar a questão da sistematização e socialização do conhecimento na forma de "saber escolar", o que exige que se discuta pelo menos dois aspectos:

- a) - do quê (e como?) se constitui este "saber escolar"?
- b) - quais as possibilidades de que sua apropriação pelo indivíduo se constitua em uma ferramenta para a atuação crítica na luta social?

Embora, esteja sempre considerando a totalidade da prática social como "pano de fundo" e, metodologicamente, como norteadora das relações e sínteses propostas neste trabalho, tenho que afirmar que o <sup>5</sup>foco da pesquisa recai sobre a prática pedagógica, especificamente no interior da escola. Tal interesse me leva a centrar a atenção sobre o primeiro dos aspectos acima levantados por se constituir em um dos elementos básicos da pesquisa <sup>(5)</sup>.

---

5 Para uma discussão sobre as possibilidades do "saber escolar" constituir-se em uma ferramenta para a inserção social do indivíduo, ver NOSELLA (1986), CURY (1985), MELLO (1982), ARROYO (1987).

Minha posição é que a escola, na sociedade moderna, pode se constituir em um espaço privilegiado para a sistematização e socialização do conhecimento a que todos devem ter direito.

Como já apontei no início, considero o acesso à escrita como um conhecimento fundamental (embora não único) para a inserção do sujeito numa sociedade letrada como é a nossa. A apropriação da escrita não se dá espontaneamente. Ela exige, por um lado, a experiência social, por outro, a sistematização do saber articulado à dimensão simbólica da linguagem num processo que a escola deve garantir.

Contudo, não se pode ressaltar a importância da socialização do conhecimento pela via escolar, sem fazer a crítica ao tipo de conhecimento que a escola tem veiculado e como, na maior parte das vezes, tem contribuído para o fortalecimento da hegemonia da classe dominante <sup>6</sup>. O que quero, é reiterar que o conhecimento é produzido socialmente, quer dizer, pelo conjunto da sociedade, e que o seu uso deve também ser distribuído socialmente, como bem comenta OLIVEIRA:

"A vida cotidiana é o ponto de partida e de chegada de toda a atividade e conhecimento do homem (...). Na medida em que se pretende que cada indivíduo possa/deva ser um agente consciente de sua prática social, é preciso que ele se torne capaz de dominar, o mais possível, o conhecimento elaborado existente na sociedade em que vive, inclusive o próprio modo de produzir esse conhecimento." (OLIVEIRA, 1985. p. 91-92).

---

6 Sobre conceito de hegemonia ver GRAMSCI (1986, Cap. I).

Situando a origem do conhecimento no seio da prática social, gostaria de retomar aquele primeiro aspecto (do que se constitui o "saber escolar"), e aprofundar o entendimento sobre a origem do conhecimento, identificando as diferentes concepções acerca deste processo.

De acordo com Adam Schaff, ao situarmos a origem do conhecimento no seio da prática social, vinculamo-nos a um modelo objetivo-ativista de interpretação cognitiva <sup>7</sup>. Neste modelo, o que se coloca é a interação dos elementos: Sujeito que conhece, Objeto do Conhecimento e Conhecimento propriamente dito, Conhecimento este que se produz na prática social do sujeito que apreende o objeto.

Para MARX (1973), o homem é na sua realidade "o conjunto das relações sociais", portanto, considerar a especificidade histórica, social e individual do sujeito, significa compreendê-lo como indivíduo concreto, produto e produtor da cultura. O sujeito aqui tem papel ativo no conhecimento e introduz um fator subjetivo ligado ao seu condicionamento social.

Esta compreensão de como se produz o conhecimento nos permite analisar alguns dos pressupostos subjacentes à prática pedagógica no interior da escola, pressupostos estes, que acabam determinando o caráter do conhecimento aí veiculado.

---

7 Para SCHAFF, historicamente se colocaram três modelos de interpretação cognitiva: Objetivo, Subjetivo e Objetivo-ativista. A este respeito, ver: SCHAFF (1978, Cap. I).

Um emaranhado de influências teórico-metodológicas compõe o cenário do ensino nacional e a análise dessa realidade solicita a identificação de seus pressupostos. O desvelamento destes pressupostos e da prática escolar cotidiana dão forma e concretude àquilo que passarei a chamar de "versão escolar do conhecimento", compreendendo a maneira pela qual o conhecimento é apresentado ao aluno na escola, ou seja, pela aparência que ele assume e pelo fragmento que ele representa em relação ao conhecimento científico-filosófico de forma geral.

O conhecimento veiculado pela escola sofre as consequências da forma pela qual a sociedade organiza o seu modo de produção. Numa sociedade como a nossa, em que esta posto o conflito entre os proprietários dos meios de produção e os que vendem a própria força de seu trabalho, podemos afirmar que a natureza deste conflito permeia toda a prática educacional, seja ela institucionalizada (escolar) ou não <sup>(8)</sup>.

Neste tipo de sociedade, o desvelamento das verdadeiras causas dos problemas enfrentados pela maioria da população brasileira, não pode fazer parte, obviamente, dos interesses da minoria que detém o poder. Esta situação, contudo, é contraditória, posto que o avanço das forças produtivas (que interessa também à classe dominante), exige o desvelamento da

---

8 Para uma visão mais detalhada das categorias modo de produção, meios de produção, forças produtivas e suas relações com a educação no Brasil, ver RIBEIRO (1978).

realidade concreta. Diversos têm sido os mecanismos utilizados pela classe dominante para lidar com esta contradição e, naturalmente, o resultado social concreto depende do conjunto das forças presentes neste cenário e de sua magnitude em cada momento histórico, quer dizer, a classe dominante não é onipotente neste processo.

Particularmente neste momento, me interessa de perto centrar a atenção no mecanismo de desapropriação do conhecimento via desvalorização e esvaziamento da prática educacional presente nas escolas. Para que se tenha a noção da direção e do objetivo que se quer atingir com o desvelamento da "versão escolar do conhecimento" a que me proponho nesta investigação, tomarei como "ponto de chegada" a tarefa proposta por SAVIANI na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Para ele, neste momento, nossa tarefa de educadores comprometidos com a maioria da população brasileira, consiste na(o):

"a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;

b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;

c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação." (SAVIANI, 1991. p. 17)

Observado este "ponto de chegada", examinemos o "ponto de partida". Minhas observações me permitiram perceber que tanto no Pré-escolar, quanto no 1º grau há um tratamento dado ao conhecimento que tende a reduzi-lo à superficialidade. De forma geral esta característica pode ser identificada a partir de diferentes influências teóricas, correspondentes a determinados momentos históricos.

Por um lado, a pré-escola expõe as marcas deixadas pelos métodos novos e pelo construtivismo (piagetiano), por outro lado, o 1º grau revela os resquícios do formalismo (herbartiano), da pedagogia de Pestalozzi e, mais recentemente, do behaviorismo.

Notadamente na pré-escola, cujo aparecimento no Brasil se dá no momento em que os métodos novos, ganham força o que prevalece é a idéia de que o conhecimento provém da ação sobre o meio. Deste ponto de vista, a pré-escola se define fundamentalmente por estimular a socialização da criança com seus pares.

Na prática investigada, o trabalho, na maioria dos casos, privilegiava as atividades "espontâneas" <sup>(9)</sup> e as brincadeiras ao ar livre mas, registrei também, inúmeros procedimentos que tinham como objetivo o domínio de habilidades

---

9 As atividades "espontâneas" estão detalhadamente descritas no item A. 2 - Atividades cotidianas - no "Relatório síntese dos cadernos de campo", em anexo.

e o desenvolvimento de discriminações perceptivas (Anexos: itens A1, A.2 e B.1).

Esta característica de assistematicidade resulta de todo um processo de orientação pedagógica que acabou por se tornar "senso comum" (no sentido adotado por GRAMSCI) entre os educadores da pré-escola.

Como uma espécie de contraposição a uma postura pedagógica mais tradicional, que desconsidera a criança e as características próprias de seu desenvolvimento, consolidaram-se em toda a rede municipal de ensino de Florianópolis, propostas mais voltadas para a criança e seu processo de desenvolvimento, priorizando ora a ação docente, ora as técnicas de ensinar. De uma pré-escola centrada exclusivamente nos desenhos mimeografados e nos exercícios grafo-motores, passou-se, a partir de 1986 (com a eleição de um governo de oposição - PMDB), a buscar novos rumos. Toda a orientação passou a pautar-se pelo construtivismo, embasadas nas orientações do PROEPRE <sup>(10)</sup>.

A partir daí (mas não restringindo a sua orientação a isto), passaram a ser difundidas idéias e conceitos que foram com maior ou menor profundidade incorporados pelo conjunto dos professores.

---

10 Programa de Educação Pré-Escolar. BRASIL, MEC (1983).

Entre essas idéias, sem dúvida, uma das que mais se difundiu foi a de que as crianças devem ser deixadas livres para agir, falar e pensar e que o adulto deve evitar ao máximo interferir no seu desenvolvimento natural, sob pena de forçá-las ou "queimar etapas". Por esta via, vai se tornando mais acentuada a desarticulação entre o pré e o 1º grau. Até então os dois níveis mantinham algum grau de articulação, porque o pré-escolar tinha um caráter de antecipação de escolaridade. Neste momento, na verdade, se abriu espaço para que fosse quebrada uma prática que se mantinha inalterada, respondendo em certa medida às transformações que já tinham se dado há muito tempo no ideário da educação brasileira, correspondentes aos ideais da ESCOLA NOVA.

A pré-escola "da Prefeitura" ganha um novo feitio. Feitio este que é percebido no conjunto da rede escolar, marcando nítidas diferenças com a escolaridade posterior. Entre os professores da 1ª série estas diferenças são percebidas e manifestadas da seguinte forma:

- "O pré-escolar da Prefeitura Municipal não ensina quase nada. No início do ano já foi um trabalho, eles achavam que tinham que brincar porque estavam no pré". (Turma A)

- "O pré-escolar deveria cobrar...; mandar um desenho para colorir em casa, e cobrar...". (Turma B)

- "Se eu desse aula no Pré (...) eu ajudava mais na coordenação motora". (Turma C)

Claro está que a visão das professoras do 1º grau corresponde aquela que é a concepção de conhecimento predominante na escola, relacionada a uma abordagem tradicional, onde "a educação na maioria das vezes é entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimento, e restrita à ação da escola." (MISUKAMI, 1986. p. 11)

Nesta perspectiva, em geral se ignora o processo de desenvolvimento da criança e suas experiências anteriores à escola. Assim, a pré-escola só tem sentido se servir como uma antecipação dos processos tidos como escolares.

Influenciada por uma concepção empirista, os métodos tradicionais subjugam a ação da criança no processo educativo, enfatizando o papel do professor como repassador de informações.\*

Noutro pólo, a posição extremamente "espontaneísta" dos professores da pré-escola parece aproximar-se de uma concepção racionalista, onde há ênfase nos fatores inatos, renegando-se a influência da educação para o desenvolvimento intelectual.

Todavia, uma vez que o que mais se identifica em termos da influência teórica é o construtivismo, veremos que a posição de "não interferência" resulta, de fato, de uma "leitura" distorcida da teoria de Piaget, concluindo que, se não podemos ensinar às crianças (pois elas são agentes de seu desenvolvimento), nos resta aguardar "que se dê" o

desenvolvimento das estruturas cognitivas. (SOUZA & KRAMER, 1991)

Assim, vão se caracterizando algumas diversidades presentes entre os dois níveis (Pré e 1º grau). No 1º grau prevalece uma concepção que vê o conhecimento como algo estático, presente no meio e transmitido na escola. A escola através do professor é que garantirá a aquisição do patrimônio cultural, o indivíduo nada mais é do que um ser passivo.

As experiências de vida das crianças não são consideradas relevantes. Isto pode ser observado tanto quando os professores dividem os alunos que acabam de chegar à 1ª série, entre os que "sabem" e entre os que "não sabem" ou "nulos", quanto na forma como concretamente conduzem o ensino em sala de aula. (Ver anexos, Turma B).

Esta noção de "natureza infantil", subjacente à Pedagogia Tradicional, foi identificada por Bernard Charlot ao discutir a idéia de infância na pedagogia contemporânea. Sendo a criança "naturalmente" um ser contraditório, fraco, inacabado, imperfeito e desprovido de tudo, a educação, segundo esta concepção, deve ter como objetivo combater tal natureza recusando os "interesses naturais". A tarefa pedagógica consiste, neste caso, na aprendizagem de regras, na disciplina e na transmissão de modelos em todos os níveis. Ao caracterizar os alunos que chegam à 1ª série como aqueles que "não sabem", a

professora demonstra ter esta idéia. Deste ponto de vista, a criança, antes de sofrer a intervenção da escola, está "crua", está em seu estado "natural".

Na pré-escola também aparece esta idéia de "natureza infantil", se bem que sob nova forma. A preocupação do professor do pré-escolar, em certa medida influenciada pela tendência escolanovista, está muito mais em preservar a infância, procurando respeitar seus interesses e necessidades.

Em ambos os casos, a idéia é a de natureza humana, onde a educação assume, ora um papel coercitivo - quando se entende que é preciso conduzir uma natureza corrompida; ora um papel espontaneísta - quando se entende que é preciso manter um estado natural de "inocência original". Então, a ação pedagógica ou trata de corrigir e disciplinar esta natureza, ou concentra o trabalho em atividades lúdicas e espontâneas buscando preservar esta natureza e negando qualquer possibilidade de sistematização maior na aprendizagem (o trabalho restringe-se àquelas atividades e conhecimentos considerados mais amenos que, deste modo, prescindiriam de qualquer esforço ou organização sistemática).

Durante a pesquisa, foi possível identificar que na pré-escola, esta tendência de "preservação da infância", chega a levar alguns professores a considerarem a Escola Básica como o local da "destruição" da infância:

- "... ) eles terão um impacto ao chegar na 1ª série. Eles estão cheios de fantasias. Chegando lá, é aquela coisa de ficar na carteira copiando, sentado certinho. Na 1ª série não tem oportunidade de ter um espaço para suas fantasias." (Profª Turma A)

Ela acha que as crianças sofrerão porque sabe que no 1º grau as crianças, na maior parte das vezes, não têm sido mesmo levadas em conta:

- "... ) eles vão acabar sofrendo porque chegam na 1ª série e tem uma exigência. Horário para falar, a maior parte do tempo calado. Aí eles sofrem." (idem).

A preocupação expressa pela professora é uma preocupação legítima. Longe de defender uma prática espontaneísta, onde o que conta é o desejo infantil, reconheço que a prática da pré-escola representou um grande salto em relação à prática escolar tradicional, onde questões importantes deste momento do desenvolvimento dos alunos não são consideradas. Questões como, o desenvolvimento da oralidade, da autonomia, da socialização e outras tantas. Apesar dos limites aqui apontados, foi na pré-escola onde mais se efetivaram as propostas pedagógicas inovadoras e preocupadas com uma mudança na forma de conduzir a educação infantil. Seja pelo período em que se implantou como instituição pública (coincidente com o auge da Escola Nova), seja por ter uma característica entendida como de menor rigor no cumprimento de currículos, calendários, avaliações, etc. (próprias da indefinição de sua função), o fato é que a pré-escola tem absorvido com maior dinamismo as descobertas das

diferentes áreas do conhecimento que orientam a pedagogia. O ensino de 1º grau tem se mostrado menos sensível a estas necessidades detectadas na prática social (escolar, inclusive). Na maior parte das vezes a prática na escola de 1º grau tem se pautado pelo conservadorismo <sup>(11)</sup>.

Vale dizer que mesmo com esta tendência mais dinâmica, a prática escolar nos dois níveis mantém uma certa unidade. Insere-se numa perspectiva "não crítica" <sup>(12)</sup> de educação. Por esta via, portanto, podemos compreender porque as mudanças aparentes (técnicas e métodos), não tem se consolidado em propostas objetivamente diferentes. As alterações se dão a nível aparente e seus pressupostos e objetivos não são alterados em essência.

Neste mesmo sentido, para CHARLOT (1979) "a pedagogia (a tradicional ou a nova) dissimula a significação social da infância por trás das idéias de natureza humana e de luta contra a corrupção". A criança não é vista como um ser social em desenvolvimento. A infância não é pensada em termos de relações

---

11 Para acompanhar uma instigante discussão sobre o reacionarismo e o conservadorismo das tendências pedagógicas, ver: SAVIANI (1984).

12 As tendências pedagógicas na educação escolar têm sido amplamente discutidas a partir dos estudos de SAVIANI (1983) e LIBÂNEO (1983). Para Saviani as teorias "não críticas" - "encaram a educação como autônoma (em relação à estrutura social), e buscam compeendê-la a partir do interior delas mesmas.

sociais (entre adultos e crianças) e não são levadas em consideração as desigualdades sociais.

Diria, ainda, que circunscrever o trabalho escolar ao ponto de vista infantil significa negar aquela que é a própria especificidade da escola, ou seja, ensinar. Não se trata nem de negar as contribuições da psicologia (e de outras ciências) em termos do desenvolvimento da criança, nem de resgatar o ensino tal como se consolidou na chamada escola tradicional. Trata-se, isto sim, de apontar para a construção de uma pedagogia crítica capaz de, a partir daqueles elementos que a própria prática contém, organizar um ensino consequente no sentido de favorecer as possibilidades de luta por uma vida digna para a maioria do povo brasileiro.

## 2.2.1 PRÉ-ESCOLA: HÁ UMA CONTRIBUIÇÃO POSSÍVEL? OU A DÚVIDA INSTALADA.

Uma das professoras de 1ª série ao comparar a sua classe de 1ª série com outra da mesma escola (aquela composta de crianças egressas da pré-escola e esta de crianças sem pré-escola), sendo as duas turmas divididas "homogeneamente", questiona da seguinte forma a contribuição da pré-escola para o ensino posterior:

- "... os alunos que vem direto para a 1ª série sabem que vêm para a aula, já os que vem do pré acham que vai ser igual ao outro ano. Para mim, seria melhor trabalhar com as crianças que vem só para a 1ª série." (Profª Turma A)

Ao mesmo tempo em que praticamente nega a possibilidade de pré-escola, esta mesma professora revê sua posição, quando passa a analisar a possibilidade do pré antecipar o treinamento dos mecanismos considerados necessários para a alfabetização:

- "... o pré poderia ajudar mais na coordenação motora, porque aí nós não precisaríamos de dois meses de coordenação motora".

No meu entender, expressões como esta são indícios de instalação da dúvida. A pré-escola pode ou não contribuir para o processo de alfabetização?

Durante toda a entrevista (e mesmo nas conversas informais), a opinião dada pela professora se revela contraditória. Ora ela vê que há contribuição possível e ora ela

nega qualquer possibilidade disto se concretizar, mas na verdade, a sua prática cotidiana com uma turma de crianças egressas da pré-escola não tem demonstrado esta possibilidade:

- "No início do ano há um pouco de diferença, mas hoje (mês de agosto) eu acho que não. A turma da outra professora (cujas crianças não tiveram acesso ao pré-escolar) está mais adiantada nas sílabas do que eu. Ela está quase começando o primeiro livro. Talvez seja que as crianças que vieram de casa aprendam mais rápido. Os meus já tinham pré, já tinham coordenação motora, os dela não; ela teve que ensinar a pegar no lápis".

Fica difícil explicar, sob a ótica da professora, como uma turma de crianças que fizeram pré-escolar, onde é "trabalhada" a coordenação motora, possa estar "menos adiantada" do que outra, onde a professora precisa ensinar as crianças até "a pegar no lápis".

Nesta avaliação feita pela professora, está envolvido um determinado entendimento de alfabetização centrado no domínio do sistema gráfico, onde as habilidades motoras são pré-requisitos <sup>13</sup>. [Nesta perspectiva, a pré-escola realmente só ganha sentido quando assume um caráter antecipatório, quando se propõe a iniciar mais cedo a tarefa, tradicionalmente escolar, de instrução. Quando a escola é colocada como um marco inicial na educação da criança, já que aí chegam "sem nada", as experiências anteriores à entrada na escola são pouco, ou nada,

---

13 Sobre as diferentes concepções de alfabetização subjacentes à prática docente, ver mais à frente o capítulo III.

consideradas. Isto vale tanto para aquilo que foi desenvolvido na pré-escola, como para o que foi desenvolvido fora dela (de forma assistemática).

Em termos pedagógicos são valorizadas as aquisições privilegiadas pelo ensino escolar (domínio de pré-requisitos, etc), e desvalorizadas as outras resultantes da inserção social da criança, tais como a socialização, a linguagem oral, os valores, os usos e costumes, o trabalho prático, etc..

Vejamos como esta questão se manifesta na fala de outra professora:

- "Eu acho que o pré-escolar deveria iniciar as crianças mas não aprofundar muito. Porque aqueles que não frequentaram o pré-escolar, como é que fica? Deveria ser separado, crianças que tiveram pré e que não tiveram, seria bem melhor. Aqui nesta escola não. No caso deles, não tem muita diferença, parecem todos iguais desde o início". (Profª Turma C)

Subjacente a esta fala está a idéia de que se fosse outro o caráter da pré-escola (voltada para a prontidão), então as classes de 1ª série deveriam ser "homogêneas". No caso desta escola, que recebe as crianças de um pré onde não há preocupação com a preparação para a alfabetização, (NEI - 3º período), não tem muita diferença, "parecem todos iguais desde o início".

Qual é o parâmetro para esta análise do "nível" das crianças? Estariam todas com a mesma compreensão a respeito do como se organiza a linguagem escrita ? ou quanto ao

reconhecimento das letras ? quanto a competência motora ? ou em relação ao cumprimento das regras disciplinares ?.

Sem dúvida, o que é usado como critério de avaliação são os aspectos relacionados ao domínio do mecanismo da escrita: identificação e transcrição dos sinais gráficos e cumprimento das regras disciplinares (manter-se sentado e em silêncio, levantar o braço para falar, etc.); isto é o que se privilegia no início da 1ª série.

Em todas as turmas de 1ª série observadas, as atividades iniciais indicavam uma preparação para a alfabetização. Por orientação da supervisora da escola seguem a mesma rotina de atividades durante o "período preparatório". Na Turma "B", por exemplo, as atividades variam em torno de: traçados grafo-motores em folhas mimeografadas, colagens, picar e amassar papéis, pintura a dedo e exercícios com o traçado das vogais "14". (Ver anexo: Turma B)

Por outro lado, a proposta de homogeneização das turmas feita por esta escola, revela uma certa "onipotência" em relação ao poder da escola no processo de conhecimento do sujeito. Como se a escola pudesse controlar a aprendizagem das crianças a ponto de uniformizá-la por completo, agrupando-as para desenvolver o ensino a partir do mesmo "nível". Não são

---

14 Na Turma D as atividades "preparatórias" extrapolam o rol de atividades usadas tradicionalmente - ver Anexo Turma D.

considerados os diferentes fatores que interferem no processo de conhecimento de cada um e que tem a ver com sua inserção social e não exclusivamente com a experiência escolar. Nesta perspectiva, o professor de 1º grau acaba não levando em consideração as experiências vividas fora da escola nem os conhecimentos de que o sujeito já dispõe ao iniciar a escolarização.

Contraditoriamente, enquanto algumas professoras se posicionam de forma negativa em relação à possibilidade de contribuição da pré-escola, a professora da Turma D (ao ser questionada sobre as diferenças entre os alunos que fizeram ou não pré-escola) aponta para a possibilidade da pré-escola como um fator favorecedor ao desempenho das crianças:

- "As crianças (do pré) vem com mais vontade do que as crianças que nunca pegaram no lápis. Captam mais fácil do que estas crianças que vem "nulas", que não sabem nem pegar no lápis. As crianças vem com mais noção". (Profª Turma D)

Mas, ao mesmo tempo, o seu cotidiano com as crianças egressas da pré-escola parece não contribuir para reforçar sua opinião: - "Eu tenho umas quatro crianças com prézinho. Mas não ajudou muito!"

A dúvida se instala. Se instala porque não se pode perceber a "olho nu" que o potencial revelado pelas crianças que fizeram pré não corresponde à expectativa da escola de 1º grau. Se elas chegam mais ativas e "com mais noção", também chegam

mais falantes e mais dinâmicas, e isto, geralmente, não é tomado como um fator favorável. O que a escola exige das crianças (um comportamento passivo) e a forma como se organiza o ensino (como mera transmissão), acaba dissolvendo qualquer diferença que pudesse se revelar como a contribuição da pré-escola.

Também para a professora da Turma C, a pré-escola por um lado deveria iniciar "alguma coisa", e por outro não deveria "aprofundar muito", porque as turmas da 1ª série, em, geral são compostas de crianças que não fizeram o pré-escolar:

- "Se elas derem no pré, o "A E I O U" e os numerais, as crianças vão dizer: - Vou aprender isto de novo?"

Predomina a visão do conhecimento como uma aquisição exógena e com terminalidade definida pela escola. Visto como algo pronto e acabado, a revisão do conteúdo escolar implica necessariamente em repetição, e nunca em reelaboração ou reestruturação de um conhecimento que se encontra em processo de apropriação pelo sujeito. Sendo a escola responsável pela "aquisição de modelos" (conteúdos, informações, conhecimentos), a terminalidade da aprendizagem baseia-se exclusivamente nos objetivos previstos quanto à assimilação do conteúdo apresentado.

Para os professores das primeiras séries, os alunos que vêm do pré, "levantam demais" das carteiras, enfim, buscam ocupar um espaço na relação pedagógica.

- "O prézinho deveria cobrar um pouco mais, porque é muito solto. Aí, quando a gente recebe eles na sala "segurar as rédeas" não é fácil. (...) a escola é para ele aprender e não para brincar. Agora que ele está na escola tem que obedecer as regras, tem que prestar atenção no professor (...)" (Profª Turma D)

Mais uma vez prevalece o consenso de que um nivelamento das crianças, seja em termos de conhecimento, seja em termos de comportamentos e atitudes, favorece o ensino.

Na perspectiva do trabalho pedagógico desenvolvido nas primeiras séries, predomina o pressuposto de que educar significa instruir, transmitir conhecimento. Estabeleceu-se uma relação onde o professor é a autoridade e é quem irá transmitir o conteúdo pré-definido, "que constitui o próprio fim da existência escolar".

O professor domina inclusive o espaço da expressão. Após sua exposição oral, ao aluno cabe apenas memorizar a partir da realização dos exercícios propostos. Isto serve para explicar um pouco a idéia da homogeneidade. Se o professor necessita dominar e conduzir todo o processo de ensino.

"há a tendência a se tratar todos igualmente: todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar pelos mesmos livros-texto, utilizar o mesmo material didático, repetir as mesmas coisas, adquirir, pois, os mesmos conhecimentos". (MIZUKAMI, 1986. p. 15-16).

Já o ponto de vista dos professores da pré-escola reflete uma preocupação com a preparação:

- "(...) no pré, não é o caso de alfabetizar, mas tem que preparar a criança, pois ela vai para a 1ª série e não vai ser a mesma coisa que está sendo aqui."

- "eu disse para eles: "na 1ª série não vai ser assim, vocês não vão poder levantar. A professora não vai deixar. Aqui no jardim a professora cuida de vocês de um jeito, lá na escola vai ser de um jeito um pouco diferente, não assustando mas dando uma idéia de como vai ser. " (Profª Pré B)

Esta fala é representativa de uma idéia comum entre os professores da pré-escola. Para eles a pré-escola, por levar em conta as necessidades e interesses infantis, respeita mais a criança e, neste sentido, é melhor do que a escola de 1º grau. Isto faz com que, apesar da convicção de que a conduta pedagógica do pré é mais satisfatória, se acirre a preocupação com a passagem para a 1ª série.

Um exemplo disto se revelou quando, nas entrevistas iniciais, as duas diretoras dos Núcleos de Educação Infantil (NEI) manifestaram muita preocupação com a questão da integração com o 1º grau. Uma delas, que é também diretora do 1º grau, disse que tem procurado inclusive, participar dos encontros de pré-escolar para consolidar esta integração na sua escola: - " Há muita falta de continuidade entre o trabalho desenvolvido no pré e na 1ª série. "

Já a outra diretora (somente NEI), critica o fato de não haver, a nível de rede, uma iniciativa para a discussão desta questão. Ela entende que deixar isto para a iniciativa de cada

escola não é produtivo. Depende muito da "boa vontade" das direções e do empenho de alguns e, segundo ela, nestes casos em geral se espera que o pré se adapte às expectativas do 1º grau, sem a consideração de qualquer projeto pedagógico. Ela sente a necessidade de que sejam discutidas as propostas entre os professores de pré e de 1ª série, numa tentativa de reflexão conjunta sobre a questão.

Esta preocupação das professoras do pré em preparar as crianças, se deve por um lado a uma grande cobrança dos professores das séries iniciais e, por outro lado, à própria idéia de que o 1º grau é o local da perversão da "natureza infantil". Certamente não deixa também de estar presente, por uma razão ou por outra, a idéia de que há uma determinada "prontidão" para que se dê o processo de alfabetização, conforme pudemos constatar na afirmação de uma das professoras do pré:

- "Eu estou forçando um pouquinho o momento. Tem criança que está mais preparada; eu vou dar (as vogais). Para as que não estiverem preparadas eu não vou insistir." (Profª Pré B)

Notamos que parece haver, ainda que de forma muito fragmentada e inconsistente, entre os professores de pré-escola da rede municipal, um ideário diverso daquele que permeia a prática dos colegas, professores do 1º grau. Tal ideário encontra similar em quase toda a prática de pré-escolar no Brasil.

Nascida no auge da consolidação das propostas escolanovistas (Montessori, Decroly, Froebel, etc.), a pré-escola pública brasileira, construiu suas bases pedagógicas como um "Jardim de Infância", onde a criança é considerada a "sementinha" ou a "plantinha" que brota, sendo a professora, a "jardineira". (KRAMER, 1989):

"Como princípios básicos da escola nova destacam-se: a valorização dos interesses e necessidades da criança; a defesa da idéia de desenvolvimento natural; a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a crítica à escola tradicional, porque os objetivos desta estão calcados na aquisição de conteúdos; e a conseqüente prioridade dada pelos escolanovistas ao processo de aprendizagem." (KRAMER, 1989. p. 25).

Dos modelos pedagógicos que se fundaram com a Escola Nova, os de Froebel, Montessori e Decroly foram os que mais influenciaram a pré-escola. Nos três, a metodologia tem como eixo central a experiência prática da criança e suas descobertas, atribuindo-se ao professor um papel de "animador" do processo de aprendizagem.

O traço de união mais forte que se percebe entre essas três propostas é o caráter um tanto "romântico" que as permeia. Tal característica relaciona-se, sobretudo, com os princípios sobre os quais estas metodologias se fundamentam. Em todas elas se considera secundário o papel dos determinantes sociais e culturais (e em última instância, dos materiais), que

condicionam concretamente a vida dos alunos, dos professores e a própria existência da educação (inclusive a pré-escolar).

Embora, sem dúvida alguma, estas propostas metodológicas representem um avanço em relação às alternativas pedagógicas tradicionais, ao não levarem em conta os condicionantes da estrutura social, acabam lançando a educação escolar no que se convencionou chamar de "otimismo pedagógico" (15).

Nesta perspectiva, a solução para os problemas decorrentes da pobreza e a compensação das carências (linguísticas, culturais, cognitivas, etc.), estariam num método ativo, baseado nas recentes descobertas da psicologia. Onde a escola e a sala de aula se constituem universos absolutamente independentes; e o que ocorre em seu interior pode ser definidor da formação de cada indivíduo, independentemente de sua inserção social.

Com estas idéias, e com pelo menos vinte anos de atraso, o Brasil retomou "rotas ultrapassadas" (BRANDÃO, apud KRAMER, 1982. p. 106), e no momento da implantação da Coordenação Educacional Pré-Escolar (COEPRE), no MEC., a nível do discurso oficial, "a educação pré-escolar é sugerida como alternativa que

---

15 "Entusiasmo pela educação" e "otimismo pedagógico" são expressões discutidas pelo professor Jorge Nagle. A este respeito ver NAGLE (1976, Cap. III).

irá solucionar os problemas sociais, bem como os da escola de 1º grau". (KRAMER, 1982. p. 116) (16).

A prontidão, que foi por muito tempo proclamada pelas teorias de carência cultural e reforçada pelas teorias de desenvolvimento, respalda esta idéia de pré-escola como preparação:

"O conceito de prontidão valorizou sobremaneira o trabalho a ser desenvolvido no chamado período preparatório à aprendizagem da leitura e escrita, dando destaque à necessidade de universalização da educação pré-escolar." (SILVA, 1989. p. 13).

Conhecendo estes caminhos podemos compreender como se consolidam, na pré-escola, as presentes contradições (pré-escola prepara ou não?). Estas contradições têm origem em diferentes influências, oriundas tanto da hegemonia do pensamento educacional, como das políticas educacionais dele decorrentes. Em meados dos anos setenta "a pré-escola é proclamada como solução para os problemas do 1º grau"; como preparação para o ensino posterior e como forma de prevenir o fracasso, favorecendo o estabelecimento de uma prática voltada para treino de habilidades (coordenação motora/discriminações perceptivas) e para exercícios de fixação das vogais e dos numerais (até 9).

---

16 Uma análise detalhada da história do atendimento da criança brasileira e da política de educação pré-escolar no Brasil foi realizada por KRAMER (1982).

A partir daí, o que se viu difundir nas pré-escolas, e especialmente naquelas vinculadas às escolas de 1º grau, foi uma avalanche de exercícios prontos (mimeografados), alternados com atividades de artes (pintura, modelagem, recorte e colagem), e atividades de rotina (alimentação e higiene).

Eu ousaria até afirmar que a própria indefinição das iniciativas oficiais, em relação a um projeto pedagógico bem claro, proporcionou a expansão cada vez maior de uma prática baseada na listagem de atividades sem conteúdos determinados. O próprio Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1982, apontava como objetivo da educação pré-escolar:

"(...) a desenvolvimento global e harmônico da criança, de acordo com suas necessidades físicas e psicológicas, neste particular momento de sua vida e situada em sua cultura e em sua comunidade. Ela tem, portanto, objetivos em si mesma, próprios da faixa etária e adequados às necessidades do meio físico, social, econômico e cultural." (BRASIL - MEC, 1982. p. 11 - grifo meu).

Apesar desta postura, "desvinculada e descomprometida da escola de 1º grau (o que claramente convinha como tentativa de resposta às críticas ao conceito de educação compensatória que chegavam das universidades e centros de pesquisa) " (SOUZA & KRAMER 1988), o programa não desenvolve uma diretriz pedagógica que oriente a demanda de expansão do atendimento, que ele mesmo

se propunha a viabilizar com recursos e ações junto aos estados e municípios <sup>(17)</sup>.

No ano seguinte, e como resposta a esta necessidade, alguns Estados, através do próprio M. E. C., implantam o PROEPRE - Programa de Educação Pré-Escolar - que, com base no construtivismo de Piaget, organiza objetivos conteúdos e/ou atividades para crianças pré-escolares que inclui um amplo projeto de formação de recursos humanos <sup>(18)</sup>.

É este mesmo Programa que a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, passa a desenvolver em conjunto com a Secretaria Estadual, a partir de 1986 <sup>(19)</sup>.

Em 1986 organiza-se uma equipe multidisciplinar para a coordenação do programa com uma coordenação pedagógica por unidade (creche). Em 1987, realiza-se o 1º Concurso Público de Ingresso na pré-escola para professores habilitados na área (estudos adicionais ou graduação).

---

17 Uma análise mais aprofundada dos caminhos da política de educação pré-escolar, ver: SOUZA e KRAMER (1988), ABRAMOVAY e KRAMER (1983) e CAMPOS (1985).

18 A autora e coordenadora do projeto era a Professora Orly Zucatto Montavani de Assis da UNICAMP - Faculdade de Educação - Departamento de Psicologia.

19 Em 1986, a Prefeitura Municipal passa a ser administrada por um Governo do P. M. D. B., que cria a Secretaria Municipal de Educação - SME (até então Departamento de Educação da Secretaria de Saúde, Educação e Serviço Social). A partir daí a pré-escola ganha uma ênfase maior.

De acordo com o depoimento da Coordenadora da Divisão de Pré-Escolar, do momento de sua implantação até agora, não havia qualquer projeto pedagógico para as pré-escolas municipais. As orientações, neste âmbito, se restringiam a uma reprodução de modelos de desenhos prontos (mimeografados) e de atividades voltadas para as datas comemorativas, muitas vezes trazidas de algumas escolas particulares prestigiadas. Era preciso agora imprimir um projeto que garantisse a qualidade às ações que vinham sendo implantadas, e que representasse uma superação do quadro pedagógico então existente.

Mais uma vez, o PROEPRE vem de encontro à necessidade de implementação de um programa pedagógico que quer contemplar a totalidade dos aspectos referentes ao desenvolvimento da criança na faixa pré-escolar, e passa a ser a principal referência para os professores da rede, apesar de não ter sido implantado oficialmente.

"A educação pré-escolar que propomos tem como objetivo o desenvolvimento da criança" BRASIL. MEC, 1983. p. 3). "Os objetivos do PROEPRE (...) visam ao desenvolvimento da criança em seus aspectos: cognitivo, afetivo, social e perceptivo-motor" (BRASIL. MEC, 1983. p. 4).

O próprio PROEPRE define-se como um Programa que segue os pressupostos da teoria piagetiana:

"Os seus objetivos, atividades e conteúdos são inspirados na teoria de Piaget. As estratégias e procedimentos pedagógicos empregados no desenvolvimento deste programa, bem como a atitude do educador responsável por ele, devem

refletir coerentemente os pressupostos dessa teoria" (BRASIL. MEC, 1983. p. 8).

Para garantir isto, o Programa dispõe alguns "princípios pedagógicos", que visam situar a base das ações desenvolvidas em sua implementação.

Como se sabe, Piaget não propõe um método de ensino. Consequentemente, suas pesquisas acabam tendo "diferentes leituras", resultando em programas e propostas bastante diferenciados (KRAMER, 1989. p. 30). Analisar até que ponto o PROEPRE corresponde ou não aos pressupostos da teoria piagetiana não é objetivo deste estudo. Aqui procurarei apenas analisar em que medida suas orientações influenciaram, a princípio, a prática das pré-escolas municipais.

Digo, a princípio, porque a partir destes mesmos pressupostos foram ainda elaborados: um documento "Síntese da Proposta Político - Pedagógica da Divisão de Educação Pré-Escolar". (P. M. F., S. M. E., 1988 em anexo); e um "Programa de Educação Pré-Escolar" (P. M. F., S. M. E., 1988); ambos com o objetivo de imprimir uma proposta pedagógica para as pré-escolas municipais.

Dentre as principais influências, gostaria de ressaltar três das quais se estabeleceram como verdadeiros "dogmas" orientadores da ação pedagógica.

O primeiro, se refere a posição do PROEPRE em relação à alfabetização. Por ter surgido num momento de crítica à pré-escola "preparatória" (1982/83), e por estar conceitualmente sob

uma ótica "construtivista" (centrado no amplo desenvolvimento da criança), sua posição em relação à continuidade do processo educacional da criança, é de que:

"Na medida em que a criança se desenvolve, sua capacidade de aprender também aumenta. Assim sendo, se a pré-escola oferecer os estímulos necessários para que a criança se desenvolva, conseqüentemente suas possibilidades de enfrentar com êxito a escola de primeiro grau serão maiores" (BRASIL. MEC, 1983. p. 3).

Neste sentido, não se discute o processo de alfabetização; ao contrário falar em alfabetização é sinônimo de "preparação", e "preparação" não é o que se pretende, portanto, não se fala em alfabetização na pré-escola. O máximo que se permite trabalhar em relação à linguagem é o "desenvolvimento da capacidade de expressão verbal". (BRASIL. MEC, 1983. p. 33).

Na prática, esta isenção traduziu-se num verdadeiro combate a todo tipo de atividade que estivesse vinculada a uma sistematização da escrita. O lema passa a ser: "é proibido alfabetizar". São suprimidos lápis, cadernos, reconhecimento de vogais, de numerais e até mesmo dos nomes das crianças. Há uma radicalização de posturas: primeiro há uma ênfase na preparação, depois a escrita é banida da pré-escola.

Assim a dúvida se instala também entre os professores do pré. Não podem preparar as crianças para a alfabetização ? Então

como fazer para amenizar o impacto da chegada à 1ª série; para não prejudicar o processo de alfabetização das crianças, e, ao mesmo tempo, responder as solicitações delas sobre a escrita e dar conta das "cobranças" do 1º grau ?

Pressionadas por este impasse, em geral, as professoras buscam soluções paliativas à revelia do sistema:

- "Eu não vou forçar às crianças, as letras e os numerais (...), tem que partir da criança." (Profª Pré A)

- "Eu estou forçando um pouquinho o momento. Tem criança que está mais preparada, eu vou dar as vogais. Para os que não estiverem preparados eu não vou insistir." (Profª Pré B)

Na prática, as poucas atividades que incluíram vogais e numerais na turma Pré A, foram realizadas esporadicamente. Reduziram-se ao registro no quadro de giz do nome das crianças, e ao registro das regras do grupo.

Já na turma Pré B, a professora segue durante todo o ano com atividades de apresentação das vogais, anotação da escrita junto aos desenhos livres, cópia do nome a partir de modelo, escrita de histórias, etc., fazendo com que a escrita estivesse sempre presente. Mesmo que os "programas" enfatizassem apenas o desenvolvimento da linguagem no que se referia à expressão oral e à representação simbólica (desenho, jogo simbólico), sem incluir a escrita, a professora complementava com atividades que pudessem, no seu entender, ajudar na alfabetização. (Anexos Pré B).

A dúvida que se instala quanto aos caminhos a seguir, faz com que não se sistematizem nem os "exercícios preparatórios", nem o trabalho com a escrita de uma forma mais geral. O uso da escrita na sala de aula não se dá fluentemente porque prevalece a idéia de que há um "momento" e uma "maturidade" para a sua apropriação devida. Esta preocupação com "forçar o momento", corresponde justamente à segunda influência, que eu gostaria de analisar a partir de agora.

Podemos ler no PROEPRE:

"A construção das estruturas da inteligência segue uma sequência invariável e idêntica para todas as crianças e todas as culturas. As atividades do PROEPRE foram elaboradas de modo a respeitar a ordem sequencial de construção destas estruturas. Se quisermos favorecer o desenvolvimento da criança é preciso deixá-la passar por todos os estágios de acordo com seu próprio ritmo e não tentar fazê-la queimar etapas (BRASIL. MEC, 1983. p. 10) <sup>(20)</sup>".

Colocando que há um desenvolvimento sequencial e invariável, de tal forma que "é preciso deixá-la passar por todos os estágios...", fica fortalecida e respaldada aquela preocupação com a "preservação da infância" e com a "plantinha que apenas deve ser regada para crescer".

---

20 Mesmo não pretendendo me deter numa análise da procedência destes princípios, gostaria de citar aqui, o próprio Piaget, no que se refere ao desenvolvimento sequencial: "(...) eles não correspondem, por sua vez, a idades absolutas, observando-se, pelo contrário, acelerações ou retardamentos segundo os mais diversos meios sociais e a experiência adquirida." (PIAGET, 1988. p. 45).

Pedagogicamente, este princípio acarreta uma postura de espera, levando o trabalho em sala de aula a se pautar por aquilo que as crianças já têm (desenvolvido) e não naquilo que elas não tem (embora com potencial para desenvolver), pois não se pode "queimar etapas".

Desta perspectiva, também decorre um entendimento de que o conhecimento dos diferentes estágios de desenvolvimento da criança é suficiente para que se organize um projeto pedagógico. Passa-se a especificar os diferentes aspectos do desenvolvimento e a tomá-los como os próprios objetivos educacionais. Exemplos disto, podem ser destacados do próprio programa do MEC (PROEPRE, op. cit. p. 15-44) e do programa da Prefeitura Municipal de Florianópolis (SME, 1988), onde as atividades são os próprios conteúdos:

Objetivo Geral: 1. Aquisição do conhecimento físico;

Objetivo Específico: Aquisição do conhecimento das propriedades dos objetos: cor;

Atividades e/ou conteúdos: Identificar semelhanças e diferenças quanto à cor. Manipular objetos coloridos etc.

Ao lado da prática de negar qualquer iniciativa de alfabetização na pré-escola e da preocupação em não "forçar o momento" para não "queimar etapas" junta-se neste aspecto de identificação do conteúdo de ensino com a própria atividade (ação imediata) que, no meu entender, revela uma terceira

influência nas propostas pedagógicas derivadas do PROEPRE: Toda atividade passa a ser considerada então como contribuição para o desenvolvimento, desde que respeite o "estágio" em que a criança se encontra. Desta forma, no âmbito do pedagógico, toda ação, especialmente aquela que parta da própria criança, é extremamente valorizada (toda e qualquer atividade tem sentido). Estabelece-se, assim, uma prática que subestima o papel do professor como aquele que ensina, e subestima também o papel, do ensino como uma ação educativa dotada de intencionalidade.

A consequência destas posturas é que a pré-escola não consegue definir nem a sua contribuição para o processo de alfabetização, nem o próprio conteúdo com que deve trabalhar. Além disto, as decorrências destas influências na prática da educação pré-escolar, contribuem para caracterizar a "versão escolar do conhecimento" que será discutida na sequência deste capítulo.

Cabe lembrar que a análise das influências dos programas na prática da pré-escola, não pretende estabelecer uma leitura determinista desta prática, quer dizer, não se apega à idéia de que são os programas que determinam as práticas. A idéia desta análise surgiu, justamente, de uma observação sistemática da prática e da expressão dos professores e, também, como forma de buscar os pressupostos subjacentes a estas práticas e expressões.

Instalada a dúvida, lutam em seu interior elementos conservadores e renovadores. Os conservadores, no sentido de tornar a pré-escola uma antecipação da escola, sem identidade própria. Os renovadores, no sentido de dar à pré-escola um caráter próprio sob a égide dos métodos não-diretivos (da Escola Nova). Nos dois sentidos, a contribuição possível da pré-escola é limitada e desarticula as possibilidades de pré-escola e escola construírem-se como momentos de um mesmo processo: o processo educativo que favoreça a conquista da cidadania e a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

### 2.2.2 A "VERSÃO ESCOLAR" DO CONHECIMENTO.

O trabalho escolar desenvolvido nos dois níveis (pré-escola e escola) tem sistematicamente simplificado o conteúdo escolar, encaminhando-o de uma forma que considero extremamente reducionista. O tratamento estanque e parcializado que o conhecimento recebe nos programas e currículos, tratamento este que acaba delimitando o "conteúdo escolar" <sup>21</sup> em áreas, disciplinas, conteúdos e atividades, no meu entender já representa uma redução significativa para uma boa compreensão da realidade. Além disto, na prática os procedimentos pedagógicos utilizados acabam reduzindo, ainda mais, as possibilidades do conhecimento ser tratado com uma visão crítica e abrangente.

No ensino de 1º grau toda a discussão sobre os elementos geradores dos fatos, toda a explicação, reduz-se a isto: exercícios. os exercícios são usados:

- a) para apresentar o conteúdo.
- b) no treino de habilidades (o exercício propriamente dito).
- c) no reforço e avaliação do aprendizado.

---

21 O "conteúdo escolar" constitui-se de determinados aspectos do conhecimento em geral, onde há uma organização por áreas. Estes aspectos, pelo menos em tese, deveriam ser tratados de uma forma sequencial e gradativa no interior de cada disciplina. Refere-se à tratativa pedagógica dada ao conhecimento socialmente produzido.

Em um dia normal de aula da 1ª série, a professora iniciou a tarde fazendo um pequeno ditado de palavras (com "famílias" silábicas já trabalhadas). Em seguida, começou a passar no quadro os exercícios do dia e os alunos iam copiando e resolvendo. Os exercícios mais utilizados eram os de matemática e de linguagem que se repetiam, várias vezes, a cada nova "família". (Ver anexos Turma A). Esta era, na verdade, uma rotina de todas as turmas de 1ª série que tive oportunidade de acompanhar. Uma sequência de exercícios realizados consecutivamente, preenchendo todo o período de aula.

Os exercícios não eram precedidos de qualquer tratamento do conteúdo que depois seria exigido como resposta. Nem tampouco eram usados para "preparar" o desenvolvimento do novo conteúdo. Aqui se evidencia um tratamento parcializado, uma redução até dos próprios procedimentos metodológicos estabelecidos pela Pedagogia Tradicional, que são: Recapitulação, Preparação, e exercícios de Aplicação (Herbart). Tudo acaba se resumindo à aplicação de exercícios. Não chega a haver propriamente um conteúdo comunicado, ele se encontra imbutido no próprio exercício que, uma vez que sendo resolvido com exatidão, estabelece automaticamente que houve compreensão do conteúdo. É uma exarcebação negativa da perspectiva Tradicional que vê a inteligência como um sinônimo da capacidade de acumular e armazenar informações e que tende a dar ao ensino um caráter meramente cumulativo.

"Usualmente há uma decomposição da realidade no sentido de simplificá-la. Esta análise de conhecimento que será transmitido ao aluno, às vezes, leva a uma organização de um ensino predominantemente dedutivo. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo para que sejam armazenados." (MIZUKAMI, 1986. p. 10).

Entre as explicações que busquei a respeito das influências teóricas que poderiam dar base para a constituição deste tipo de prática, não houve uma que pudesse responder de forma plenamente satisfatória. O que se tem claro, é que as práticas hoje estabelecidas conjugam, principalmente, elementos de uma pedagogia enfatizada já no início deste século que veio sofrendo um "esvaziamento" relativo ao próprio processo histórico da educação escolar brasileira, neste período.

Entre os principais elementos que se pôde identificar, ainda como fruto de um certo "idealismo racionalista" (Descartes), destaca-se um currículo que se caracteriza por um excessivo "enciclopedismo" (centrado no domínio das técnicas de leitura e escrita e no cálculo), apoiando-se em uma idéia "subjetivista" de que a aquisição de noções se dá primeiro pelo armazenamento e depois, pela compreensão. Em parte por influência da pedagogia interacionista e da psicologia elementarista (Herbart e Pestalozzi), herda-se uma valorização das formas didáticas e a seriação dos conteúdos (graduados em ordem crescente de dificuldade), visando uma formação geral do educando.

"A preocupação metodológica, neste período, será constante. (...) O conteúdo curricular (...) podia ser determinado facilmente, desde que tivesse um caráter naturalístico, partisse da experiência individual (intuicionismo pestalozziano), adotasse um caráter elementarista (atomístico) formalizável em passos metodológicos bem definidos (...)" (SILVA, 1989. p.8).

O caráter atomístico do tratamento dado ao conteúdo ganhará, bem mais tarde, uma maior consolidação com a ênfase dada pela tecnologia educacional às verificações objetivas e imediatas das "aprendizagens" (assimilações) realizadas, imprimindo-se definitivamente na prática escolar. Passa-se, cada vez mais, a seguir passos rígidos e processos de ensino invariáveis pois todos tem que sair da escola no mesmo nível. Esta preocupação é constantemente expressa pelas professoras da educação de 1º grau, quando pretendem fazer uma uniformização da aprendizagem dos alunos para a promoção de série.

A convicção que se deve manter uma graduação de conteúdos inflexíveis permanece enraizada mesmo após a grande influência que a psicologia passa a exercer dando ênfase ao desenvolvimento infantil. Os métodos ativos acabam não se implantando de fato nas escolas públicas (principalmente no 1º grau), mas acabam influenciando-a, conforme SAVIANI.

"(...) o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou na cabeça dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional". (SAVIANI, 1984. p. 14)

Em relação aos métodos de ensino, o que observei no interior da escola é que não chega a haver uma alteração significativa ao nível do 1º grau. As mudanças metodológicas se efetivam muito mais na pré-escola, tanto porque seu surgimento coincide com o fortalecimento do movimento escolanovista (mais centrado na espontaneidade, na liberdade "natural", na existência, no não - diretivismo), como porque o atendimento ao nível pré-escolar era mais restrito. Estes fatores acabaram contribuindo para que a prática pedagógica a nível de pré-escola tomasse um caráter menos conservador, incorporando com maior facilidade as inovações advindas da psicologia.

O uso exacerbado do exercício representa justamente um dos percalços da Escola Tradicional que SNYDERS anunciava em seus estudos:

"o exercício que era apenas um meio de atingir o modelo vai tornar-se num fim em si e preencher completamente o seu lugar". O exercício que serviria "como um via de aproximação aos modelos (Alain), passa a degradar-se numa simples ginástica do espírito: prega-se o esforço pelo esforço, (...) sem que se procure obter a convicção de progredirmos para um fim válido. " (SNYDERS, 1974. p. 62).

Analisando as quatro turmas de 1ª série que integraram esta pesquisa, nota-se que em apenas uma das turmas (cuja professora era formada em Pedagogia) o uso dos exercícios alternava-se com pequenos trabalhos em grupo, ou em duplas, fugindo à regra da individualização. Nas demais turmas, a metodologia era centrada exclusivamente no treino e isto fazia

com que se destacasse ainda mais a individualização. Cada um trabalhava por si e por seu próprio esforço e conta, devendo chegar a um resultado preciso.

A prática do ditado assume, por exemplo, um sentido muito mais de treino, disciplinamento e coerção, do que um sentido voltado à ampliação do conhecimento sobre a língua, conforme pude observar: sempre que entram na sala as crianças automaticamente tiram os cadernos e copiam o cabeçalho e o nome, enquanto a professora faz a chamada. Em seguida a professora pergunta: - "Prontos para o ditado?" Ao que uma das crianças pergunta: - "Pode deixar ver?" e a professora responde, enfatizando: - "Não pode deixar ver!" ao dizer isto, todos os alunos arrumam seus cadernos de forma que os outros não possam enxergar, inclusive usando livros e outros materiais como biombo. A professora segue o ditado. Esses procedimentos são repetidos rotineiramente.

Com a sistematização da prática do ditado, a professora passa a usá-los como um recurso disciplinar. Como o que se exige, é uma produção mecânica (a base do exercício) e individual, as sanções têm como meta a manutenção do silêncio e a postura necessária para esta prática. Após o ditado enquanto as crianças fazem os exercícios do dia, a professora vai dizendo em voz alta os resultados da correção do ditado, um a um. Isto cria uma extremada competição entre as crianças acirrando ainda mais a individualidade e a falta de cooperação. (anexo Turma A).

Assim, as relações que se estabelecem são unilaterais, prevalecendo a versão do conhecimento apresentada pelo professor, e posta como algo "pronto e imutável" a ser aprendida pela criança, à qual cabe apenas responder, quando solicitada, fazendo o preenchimento de lacunas e respondendo a perguntas diretas.

Os conhecimentos trabalhados nas primeiras séries, além de sofrerem este tratamento reducionista (conteúdo/exercício), contemplam exclusivamente os conteúdos de matemática e de língua portuguesa. As únicas vezes em que ouviram falar em ciências, foi para tratar de hábitos de higiene, já que em estudos sociais só esporadicamente era feito algum desenho ou comentário relacionado às datas comemorativas.

Outra característica reveladora da feição que o conhecimento têm tomado no interior da escola é a do uso de artifícios "facilitadores". Digo artifícios, porque dizem respeito a algumas formas de explicar questões pertinentes ao conhecimento tratado e que não têm qualquer relação com os mesmos, por exemplo: a palavra "bebê" leva acento porque no "bebê podemos por chapéu e no "bebe", de beber água, não se põe chapéu, então, não leva acento." Estes artifícios são usados, ao meu ver, ou porque a própria professora desconhece a natureza de algumas regras (ou conceitos necessários para sua explicação), ou porque entende que as crianças não tenham nível de desenvolvimento que as permita compreender as razões

implícitas das questões estudadas. E é por este motivo que estes artifícios são usados principalmente, no início do processo de alfabetização, momento em que, em geral, se considera as crianças muito imaturas, conforme revela esta professora:

"Eu acho que brincando poderíamos ajudar muito na primeira série, como eu vi uma professora fazer: ela contava uma história da letra daí ela brincava com eles e dizia o nome de uma letra e de outra... Ela fazia teatrinho com as letrinhas naturalmente, assim, quando eles viam, já estavam fazendo o "asinho". Já estavam no caderninho. Sem que eles percebessem estavam fazendo as coisas." (entrevista gravada)

Não há dúvida que a aprendizagem inclui uma dimensão lúdica e prazerosa, mas aqui, o que se está propondo é que se use a brincadeira, a história ou o teatro como uma forma de "anestesiá-la" a difícil tarefa de apropriação da linguagem escrita: "sem sentir" eles já estariam fazendo as letras e até mesmo usando o caderno. Ao invés de ser usado como um artifício, o lúdico pode ser buscado na atividade real, qual seja: dominar outra linguagem (a escrita) desfrutando de todo o prazer que esta apropriação pode trazer, ampliando perspectivas, comunicando, lendo, expressando e sentindo...

Neste aspecto esta tendência à simplificação não diverge daquela percepção de infância revelada no âmbito da pré-escola, onde, da mesma forma, a criança é vista como um ser em "miniatura", fraco, imperfeito e inacabado, atribuindo-se isto à própria "natureza infantil".

Na pré-escola, este reducionismo se manifesta, também, pela ênfase na discriminação e/ou nomeação de atributos dos objetos. Esta atividade é encarada como a base da aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento cognitivo (nos programas "piagetianos" há ênfase neste aspecto do desenvolvimento). Esta forma de reducionismo relaciona-se com as influências teóricas no ensino pré-escolar e de 1º grau (pressupostos orientadores), e é deste ponto de vista que passo a discutir.

Junto à preocupação com o domínio de habilidades, com o desenvolvimento da percepção e com a preparação para a alfabetização, soma-se a convicção de que a ação sobre o objeto (na maior parte das vezes "reduzida" ao manipular o objeto) resulta, necessariamente, em conhecimento. Este entendimento acaba muitas vezes direcionando as atividades para o manuseio e a nomeação dos atributos físicos dos objetos.

Na turma Pré B, por exemplo, na "rodinha" que era feita todos os dias no início da aula, ou se realizava uma conversação "livre" ("o que fizeram"?, "quais as novidades"?, etc.), ou uma conversação sobre o tema da semana. Além disto, realizava-se a atividade de descoberta da "surpresa".

A descoberta da "surpresa" é uma atividade rotineira que consiste em descobrir qual é o objeto que está escondido em um saco de pano ou em um embrulho de papel. Para isto, o pacote passa de mão em mão, por todas as crianças, para que descubram o

que é, a partir das propriedades físicas perceptíveis pelo tato. Enquanto a "surpresa" passa pelo círculo, a professora vai perguntando:- "É duro ou mole?"; "é grande ou pequeno?"; "é comprido ou curto?"; etc.. Ao final, retira-se o objeto do embrulho e verifica-se os demais atributos do objeto (cor, textura, etc. ). Por vezes, o objeto é alguma coisa que será utilizada para a atividade seguinte, por exemplo, tinta, gelatina, etc. ("forjando" uma continuidade).

A ênfase nestas atividades, em nome de uma "proposta construtivista", advém de uma "leitura" fragmentada da teoria piagetiana acerca do desenvolvimento.

Constance Kamii (197-), ao discutir as bases teóricas do interacionismo, aponta que a aplicação da teoria piagetiana na educação possui limites e que se estes não forem considerados podem induzir a erros.

A posição de Piaget é uma síntese do empirismo e do racionalismo. Embora a preocupação racionalista predomine, ele insiste na insuficiência do racionalismo: "os racionalistas supuseram uma capacidade inata de raciocínio, impondo-se, ela própria, como resultado da maturação". Piaget é um interacionista-relativista que crê na construção do conhecimento pela interação da experiência social e da razão, indissociáveis uma da outra.

As implicações pedagógicas extraídas das perspectivas empiristas e interacionistas são forçosamente diferentes: "Numerosos são aqueles que leem na teoria de Piaget as suas próprias inclinações empiristas e deformam a sua significação sem se darem conta." (KAMMII, (197-) p. 13-15).

O ponto de vista empirista implica que a tônica recaia sobre aquilo que é exterior à criança. Os métodos pedagógicos refletem este ponto de vista e caracterizam-se por manipulações exteriores da experiência sensorial da criança, sendo, em geral, tentativas de "imprimir", diretamente, à tal "cera virgem".

O ponto de vista interacionista de Piaget conduz à outra tônica. Aqui vale o que é interior na criança. Os métodos pedagógicos que se apoiam neste ponto de vista, utilizam os meios indiretos para encorajar a criança a desenvolver por si própria o seu raciocínio.

Para Piaget, um dos problemas fundamentais da Escola Tradicional, é que durante muito tempo, ela se baseou exclusivamente na transmissão (educativa, social, linguística, etc.), ignorando os fatores de maturação e de experiência dos quais também depende a aquisição do conhecimento. Ao chamar atenção para isto, Piaget estabelece um marco inegável na psicologia e, em consequência, na pedagogia. Para ele, o conhecimento se dá numa construção contínua e ativa do indivíduo (e da sua inteligência) e depende de quatro fatores:

1. das maturações orgânicas;
2. das aquisições empíricas - experiências (de natureza física e lógico-matemática) com objetos;
3. das transmissões sociais;
4. da equilibração (processada nas reestruturações internas).

Na discussão sobre as aquisições vinculadas à experiência, Piaget é taxativo ao afirmar que:

"(...) a experiência é necessária ao desenvolvimento da inteligência, mas não é suficiente e se apresenta sob duas formas bastante diferentes daquelas que foram destacadas pelo Empirismo clássico: experiência física e experiência lógico-matemática." (PIAGET, 1988. p. 39 - grifo meu).

A experiência física comporta ações diferenciadas em função dos objetos, implica em agir sobre os objetos para descobrir as propriedades que são abstraídas destes próprios objetos; a experiência lógico - matemática implica em uma ação sobre os objetos de forma a descobrir propriedades que são abstraídas das próprias ações do sujeito. Para o construtivismo, então, as fontes do conhecimento são tanto externas quanto internas, e, mesmo o conhecimento empírico, só pode ser aprendido a partir de sua relação com os conhecimentos interiores. A experiência física e a experiência lógico-matemática foram as fontes de conhecimento sobre as quais Piaget e seus colaboradores mais se detiveram.

é importante salientar, ainda, que Piaget utilizava os termos "conhecimento" e "inteligência", indistintamente, referindo-se ao conhecimento no sentido geral, isto é, de forma completamente diferente do conhecimento entendido no sentido limitado, correspondente à apreensão de fragmentos de informações sobre fatos como é visto na escola. Para ele, o conhecimento, no sentido geral, é uma estrutura organizada que permite à criança compreender informações particulares.

O termo "aprendizagem" na obra de Piaget contém, também, uma distinção que considero importante salientar: o termo "aprendizagem" foi utilizado com o significado de aprendizagem no sentido restrito, sendo reservado para aprendizagem, no sentido geral, o termo "desenvolvimento". Piaget se interessou, particularmente, pelo desenvolvimento do conhecimento no sentido geral. (KAMII, (197-) .p. 35-40) (###)

Feitas estas considerações, até poderíamos explicar porque, nas posturas nomeadamente piagetianas, há esta constante "manipulação de objetos" nas classes pré-escolares (principalmente). Isto não justifica, contudo, a tônica reducionista que as atividades observadas demonstraram. Em geral, elas não tinham como preocupação o estabelecimento de relações, enfatizavam mais a aquisição de conceitos/palavras (grande, pequeno, fino, grosso, etc.) dissociadamente.

Seria conveniente tentar explicar, também, a excessiva centralização dos programas piagetianos na questão do desenvolvimento cognitivo, delineando assim, alguns dos limites desta abordagem para a prática pedagógica.

Na verdade são inúmeras as implicações pedagógicas que daí decorrem, quando se tem como princípio que: " (...) tudo que se ensina à criança a impede de inventar ou de descobrir (...)" <\*\*\*>, e que na pré-escola "não se tem a finalidade de acelerar a aquisição de noções, mas simplesmente a de criar condições para que a criança possa desenvolver as estruturas inerentes a esta fase." (MIZUKAMI, 1986. p. 76).

Considerando estes princípios, não é de se estranhar que os professores que buscam (ou recebem) orientações nesta perspectiva, conduzam o trabalho pedagógico privilegiando a atividade espontânea e a não interferência nos processos "individuais" de aprendizagem, conforme revela, por exemplo, esta situação:

A professora da turma Pré B usa frequentemente a expressão - "Aah, tá..." - como uma aceitação das respostas dadas pelas crianças e como forma de não afirmar e nem negar quando as crianças respondem a qualquer questão feita pela professora ou por outras crianças, sob uma forte convicção de manter o ponto de vista infantil.

Durante um desenho livre, por exemplo, a professora pára nas mesas, conversa sobre os desenhos, perguntando: - "O que é isto?"; "para

que serve?"; "qual é o nome desta cor?"; etc. Contudo, jamais se contrapõe ao que dizem.

Em um certo momento surge entre duas crianças uma dúvida quanto à cor de um lápis. Um dos meninos diz que o lápis amarelo é laranja. O seu colega contesta e chama a professora. Ela, imediatamente, devolve a questão para o menino que não sabia, perguntando: - "Que cor é esta?" (mostrando o lápis amarelo). Ao que o menino responde: - "É laranja!". A professora (mostrando o lápis laranja) torna a perguntar: - "E esta?". Ao que o menino responde: - "não sei!". A professora: - "Aah... tá!". O outro menino continuou contestando, mas a professora lhe disse que ainda tinha que aprender. Não disse nem para um, nem para outro, qual era realmente o nome de cada cor. (Anexo Pré B)

Esta postura se mantém tanto neste caso, de simples nomeação de cores, como em situações que envolvem conhecimentos específicos ou elaboração de conceitos. Há uma preocupação constante com a "autonomia" das crianças. A professora os incentiva a solucionar os problemas por si, e a imaginar alternativas práticas, participando com eles de todos os momentos, nas brincadeiras ou sentando junto às mesas enquanto trabalham. A relação entre professor e aluno, nesta forma, se caracteriza especialmente pela participação e cooperação recíproca, garantindo sobretudo o "espaço" da criança. A professora, por exemplo, toma atitudes como no caso citado acima, de não dizer o nome correto das cores, mas chama o aluno à parte e pede que procure, na sala, objetos que tenham a mesma cor usada por ele em seu desenho, eximindo-se de atuar como um sujeito que contribua na construção do conhecimento do outro (aluno) de forma mais contundente. A ação do professor nesta

turma tem sido muito mais a de um "coordenador", que organiza as situações de trabalho, cuidando para que haja um relacionamento (criança x criança) sem sobreposições e selado pelo cumprimento de certas regras constituídas pelo grupo.

Concordo que a percepção, associada à sensação, corresponda a alguns dos processos básicos da construção do conhecimento do indivíduo sobre o mundo. Todavia, há que se ter claro, que as diferenciações das atividades perceptivas dar-se-ão no conjunto de suas relações com o ambiente e pela interação com seu grupo social, e não somente pela experimentação isolada e de significado restrito.

O que estou tentando evidenciar, nas considerações feitas até aqui, é que mesmo as orientações francamente admitidas pelos interesses da classe dominante (a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, por exemplo) têm sofrido um processo de aligeiramento, de tratamento superficial, de seu conteúdo, o que tem acarretado, pelo menos nas escolas que foram pesquisadas, o encaminhamento de práticas equivocadas (e que tenho chamado de reducionistas) do trabalho docente.

Seria razoável estender esta constatação para o conjunto do processo educacional no Brasil?

Acredito que sim. Há algumas evidências que, entendo, reforçam esta certeza. A primeira delas vem da análise das estatísticas educacionais no Brasil e da questão do fracasso

escolar. Sérgio Leite, em uma análise que faz dos estudos sobre as explicações tradicionais do fracasso escolar afirma:

"O que se pode concluir com relação às explicações tradicionais do fracasso escolar é que há algo em comum (nas) categorias analisadas: em todas elas a culpa do fracasso é colocada no indivíduo. Criaram-se, assim, as condições que levaram os próprios educadores a assumirem que o problema é o aluno e não a escola ou as demais condições de vida. Tais condições tornaram-se predominantes porque adequaram-se perfeitamente a toda ideologia capitalista, na medida em que reforçaram a idéia

de que o problema está basicamente no indivíduo e não nas condições ambientais. Com isso, minimizou-se o papel da história de vida e excluiu-se a responsabilidade da realidade sócio-política e econômica gerada pelo capitalismo, como principal determinante do fracasso escolar" (LEITE, 1988. p. 519).

Isto significa que há, nos interesses dominantes, uma tendência de não encarar os fatores significativos que provocam o imenso insucesso da população pobre na escola. Para atender aos interesses restritos da classe dominante, muitas posturas acabam derivando para pseudo-causas dos problemas e gerando pseudo-soluções que podem ser constatadas não a nível de uma ou algumas unidades escolares, mas no conjunto da educação escolar brasileira.

Uma outra evidência refere-se à distância que existe entre a expectativa da escola pública e a população que majoritariamente ela atende. Minada pelos padrões da classe dominante a escola pública tem dificuldades em lidar com a realidade concreta da clientela que recebe. Diversos estudos

<4> dão conta da discriminação e marginalização de crianças oriundas de classes também socialmente marginalizadas, quer dizer, há uma tendência a se reproduzir nas práticas internas da escola, a injustiça social presente na sociedade, como um todo.

Estas evidências se encaixam numa espécie de "círculo vicioso" que é reforçado pelos mecanismos de esvaziamento da escola pública (baixos salários, péssimas condições de trabalho, desvalorização da função docente, etc.). Por um lado esvazia-se o conteúdo escolar, estabelecem-se práticas docentes reducionistas e procura-se enterrar as possibilidades de um trabalho docente que seja consequente. Por outro lado, presos neste esquema, os professores tem dificuldades em colaborar com superação destes problemas, quer dizer, escolas ruins pouco colaboram para a conquista da cidadania; a não consciência dos problemas, dos direitos, da totalidade histórica e social em que acontece tudo isto, atrapalha a organização dos indivíduos para que eles exerçam a sua condição de cidadãos e conquistem mudanças concretas na prática social injusta que sofrem.

É preciso desarmar esta "bomba". Reitero minha posição de discordância em relação às concepções imobilistas e reprodutivistas (BOURDIEU & PASSERON, 1975); pelo contrário estou convencida de que, ainda que sob condições objetivas, são os seres humanos organizados que escrevem a sua própria

---

24 BRANDÃO et alii (1980), GATTI et alii (1981), NORONHA (1977), CUNHA (1977), MELLO (1979).

história, isto significa que acredito nas possibilidades dos educadores brasileiros realizarem este feito. Neste sentido é que temos feito a crítica do senso-comum, mas ao mesmo tempo tentado articulá-la com o resgate do bom-senso acumulado pela experiência dos professores e insistido que tudo isto precisa ser alimentado pela luta política que garanta as conquistas alcançadas.

As tendências Tradicional e Nova da educação não levam em conta a dimensão histórica e social do sujeito do conhecimento, o que acaba acarretando os equívocos que pudemos constatar nas práticas pedagógicas alimentadas por estas tendências.

Se tomarmos uma perspectiva que leve em conta esta dimensão histórica e social no processo do conhecimento teremos, necessariamente, princípios e decorrências pedagógicas diferenciadas. Para VYGOTSKY, por exemplo: "(...) o bom aprendizado" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento" (VYGOTSKY, 1988. p. 101 - grifo meu).

Inúmeros trabalhos tem sido feitos no sentido de aprofundar os estudos da perspectiva da psicologia soviética e de suas relações com o interacionismo piagetiano. Fundadas em matrizes epistemológicas diferentes, as duas perspectivas (interacionista e sócio-interacionista) têm suscitado análises em relação a seus pressupostos e suas consequências pedagógicas,

numa tentativa as vezes de marcar suas diferenças, as vezes suas convergências, outras vezes numa perspectiva crítica de buscar elementos que dêem mais conta da realidade concreta.

Diferindo da abordagem piagetiana <sup>(1936)</sup>, onde a aprendizagem depende do nível de desenvolvimento (o que acabou acarretando práticas pedagógicas centradas em cada um destes níveis e em seus diferentes aspectos), a psicologia soviética inaugurou, com os conceitos de "zona de desenvolvimento proximal" e "internalização", um novo paradigma para explicar "as leis do aprendizado e sua relação com o desenvolvimento mental." (VYGOTSKY, 1988).

Nesse sentido toda formação de novas e mais complexas funções mentais (a partir das estruturas orgânicas elementares) depende da natureza da experiência social a que a criança esteja exposta.

"Inicialmente, a criança dispõe apenas de sua atividade motora, do ato, do agir sobre o mundo, sem ter consciência da ação e dos processos nela envolvidos. Gradativamente, através da interação com os indivíduos mais experientes, ela vai desenvolvendo uma capacidade simbólica e reunindo-a à sua atividade prática, tornando-se mais consciente de sua própria experiência" (OLIVEIRA, 1988. p. 44).

Segundo Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal:

"(...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar

---

25 A este respeito ver: SMOLKA (1988), SMOLKA (1991), SOUZA e KRAMER (1991), e OSWALD (1989).

através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VYGOTSKY, 1978. p. 97).

Ela define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo, estão latentes.

Nesta abordagem sócio-histórica, portanto, o processo de amadurecimento não é anterior ao ensino, a maturação se dá no próprio processo educativo. O ensino representa o meio através do qual o desenvolvimento avança ou "em outras palavras os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias para a sua internalização são evocados nos aprendizes segundo seus "níveis reais de desenvolvimento". (Soubermam e Steiner, In: VYGOTSKY, 1988. p. 147)

Por outro lado também, o brincar se coloca como um fator importante (mas não predominante) no desenvolvimento. Para Vygotsky o brincar (como ação imaginativa) possibilita uma verdadeira antecipação do desenvolvimento do indivíduo que, através da projeção de papéis e valores, da imitação daquilo que compõe sua cultura (práticas e conceitos), permite uma ampliação gradativa de sua participação social e do seu desenvolvimento intelectual. "... as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades." (VYGOTSKY, 1988. p. 94).

A base destes conceitos reside em um aspecto central da teoria de Vygotsky: a passagem do processo inter-psíquico (social) para o intra-psíquico (pessoal), na internalização das funções superiores. Nesta transformação, todas as funções se originam das relações reais entre as pessoas (nível social) para depois internalizarem-se gradualmente tomando a forma de funções interiores (nível pessoal) (VYGOTSKY, 1988. p. 94). Essa internalização, sendo uma reconstrução interna que tem como base as mediações simbólicas e a linguagem, dependerá das interações com os outros e das características do meio social em que o sujeito vive.

Este ponto de vista abre caminho para que se resgate o papel do ensino e do professor (esvaziados pela Escola Nova), uma vez que se entende que o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento infantil, desencadeando processos que não ocorreriam espontaneamente. Em consequência, o que se passa a privilegiar na educação escolar é uma intervenção que toma como base as "funções emergentes" (desenvolvimento proximal) e não os processos psicológicos tidos como já desenvolvidos, como nas propostas construtivistas.

Tomando as construções iniciais da criança como ponto de partida é preciso organizar o trabalho escolar de tal forma que, tanto pela interação social como pelo ensino, se favoreça o

desenvolvimento das estruturas mentais e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado (26).

No processo de estruturação do pensamento, a linguagem funciona como meio de organizar a experiência, assumindo um papel cada vez mais poderoso na implementação do conhecimento, ampliando e aperfeiçoando as maneiras da criança processar as informações. A linguagem, como forma representativa, constitui-se por isso no eixo estruturador do trabalho na pré-escola, em suas diversas formas (incluindo a escrita).

Em diversos aspectos, podemos dizer que a "versão escolar do conhecimento" passa a configurar-se tendo como base os "programas" e as orientações de cunho construtivista. Destes aspectos, destaco: a "redução" do ato de conhecer a uma prática de manipular os objetos, a colocação do professor como um "organizador" das atividades e a fragmentação das atividades em áreas e níveis de desenvolvimento.

Como pude observar, nas duas turmas de pré-escolar as diferenças se deram apenas na forma de organizar, planejar e desenvolver o trabalho. Por exemplo: na turma Pré B, havia uma organização detalhada do trabalho a ser desenvolvido, o que incluía um planejamento em torno de unidades (escolhidas apenas como forma de agrupar as atividades em cada aspecto e não como

---

26 Atualmente diversas pesquisas e propostas pedagógicas têm se respaldado nestes princípios, entre elas, por exemplo, ESPINOSA & SILVA (1990) e DAVIS, C. et alii (1989).

forma de conhecer o assunto e/ou tema) «<sup>27</sup>». Além da ação organizada e detalhada do trabalho esta professora mantinha uma postura de extremo respeito ao ponto de vista infantil, deixando-o intocado.

Já na turma Pré A, tanto o planejamento quanto a ação careciam de uma organização clara que revelasse os seus objetivos. O que prevalecia era uma ação "espontaneísta".

Nos dois casos, o conhecimento é reduzido à atividade, e até mesmo, identificado com aspectos específicos do desenvolvimento das estruturas mentais do sujeito. Assim como no PROEPRE, o conteúdo se confunde com a própria atividade, nos planejamentos das duas turmas isto também se verifica. Na turma Pré A, por exemplo, os conteúdos são assim apresentados: Artes, Música, Histórias, Encaixes, etc.; na turma Pré B, a este rol de conteúdos são acrescentados: a coordenação motora, as discriminações visual, auditiva, gustativa e tátil, o esquema

---

27 Temos visto com muita frequência, na pré-escola, os temas das Unidades de Trabalho e os Centros de Interesse serem selecionados a partir do ponto de vista do adulto e sob a ótica de seu contexto social. Muitas vezes a "concreticidade" do tema é forçada em função de oferecer um leque maior de atividades, ou seja, os critérios para seleção dos temas situam-se no plano pedagógico e não no plano social. Isto não seria necessário, pois qualquer tema pode possibilitar a articulação de diferentes conteúdos e um número sem fim de atividades desde que não tomado artificialmente, com a única intenção de organizar as atividades, e sim surgindo da prática social concreta das crianças.

corporal, a orientação espaço-temporal e noções matemáticas (números, conjuntos e formas).

De toda forma, não se pode negar que este perfil representa um avanço em relação ao modelo pedagógico estabelecido anteriormente na pré-escola que preenchia a maior parte do tempo com a pintura de desenhos e exercícios de discriminação mimeografados, onde a ação da criança se restringia a marcar, ligar, traçar, etc. Logo que iniciei minha carreira como professora, me causava espanto o uso corriqueiro deste tipo de exercício até mesmo para discriminações táteis, auditivas e gustativas. Era comum encontrarmos, nas atividades mimeografadas, ordens tais como: - Marque o bicho que tem a voz mais fina (mostrando uma vaca, um passarinho e um bode); ou ainda: - Pinte o objeto mais áspero (mostrando um chumaço de algodão, um pedaço de madeira e uma laranja). Estas atividades excluíam qualquer ação direta das crianças e trabalhavam "problemas" que não surgiam da prática real e concreta das atividades das crianças, serviam, portanto, somente para verificação do que já era conhecido ou não.

Ainda hoje este tipo de atividade envolvendo "abstrações" (substituindo o objeto real pelo desenho) aparece em apostilas padronizadas adotadas por redes particulares de ensino, ou em livros didáticos à disposição no mercado. Contudo, estão completamente ausentes das classes pré-escolares observadas. Houve, neste caso, uma certa negação da prática

anterior. Isto no entanto não significou, conforme já coloquei, que o conhecimento (enquanto produção e sistematização do saber) tenha ganho um espaço melhor definido no interior da prática destas classes pré-escolares.

Os conhecimentos do mundo físico e social (a matemática, a língua portuguesa, as ciências naturais e sociais.) não são trabalhados sistematicamente e nem tampouco o é a realidade sócio-cultural da criança. Tais aspectos, associados ao "desenvolvimento e às características próprias do momento que a criança vive", são fundamentais na organização do currículo, como bem colocou KRAMER (1989. p. 49-50).

De uma forma geral, tanto a perspectiva pedagógica que prevalece na pré-escola (construtivista/escolanovista), quanto a que prevalece na escola (Tradicional), mantém uma visão de infância absolutamente desenraizada de seus condicionantes sociais. As desigualdades não são devidamente consideradas e se estabelece um modelo abstrato de criança. Nos dois casos, os pressupostos coincidem, são os do liberalismo e do idealismo: a escola se coloca como a principal responsável pela formação do sujeito e pela "redenção" da humanidade, diferenciam-se apenas na forma de encaminhar o processo de aprendizagem.

A ênfase na manipulação, no espontaneísmo, no uso do exercício como único meio de ensino acaba reduzindo significativamente o espaço para a produção, a sistematização e

socialização do conhecimento. Além destes, outros fatores como a falta de domínio do conteúdo de ensino e o desconhecimento dos fundamentos da ação pedagógica contribuem para o esvaziamento da função da escola.

O resgate do conhecimento por parte do professor, o desvelamento dos pressupostos que estão implícitos na prática social e docente, constituem-se em passos fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino.

O trabalho escolar deve considerar as características próprias do desenvolvimento infantil no sentido de favorecê-lo, ao mesmo tempo em que se trabalha para a aquisição e ampliação dos conhecimentos nas diferentes áreas. É a partir do conhecimento anterior da criança e do seu momento (sócio-afetivo, cognitivo-linguístico, psicomotor) que devem ser trabalhados, concreta e significativamente, os novos conteúdos. Deve ser levado em conta que o conhecimento se produz historicamente no interior das relações sociais em uma dada sociedade e que sua construção não se constitui de partes isoladas, mas sim de partes articuladas que constituem uma totalidade. Se a nossa convicção é a de que somente a compreensão da realidade em seu conjunto é que pode ajudar à organização e à prática social transformadora, é nesse sentido que deve se encaminhar nossa proposta pedagógica.

### CAPÍTULO III

PRÉ-ESCOLA E ESCOLA: QUAL O ESPAÇO DA ALFABETIZAÇÃO?

Para melhor compreender como se configura o processo pedagógico no momento da alfabetização buscarei analisar, a seguir, o tratamento dado à linguagem na pré-escola e na escola, no sentido de tentar contribuir para a passagem: de uma possível diversidade, identificada na aparência, para uma unidade superadora <sup>1</sup>, como fruto da busca crítica da essência do fenômeno.

Hoje, os diversos estudos e pesquisas que têm sido realizados sobre alfabetização (particularmente no Brasil), tem revelado que a prática escolar (no 1º grau), pauta-se essencialmente por uma perspectiva mecanicista da aprendizagem da leitura e da escrita <sup>2</sup>. Já a pré-escola, consolidada mais recentemente (a partir dos anos 60), tem assumido, em relação à esta questão, uma postura que privilegia o desenvolvimento da

---

1 Unidade superadora, está aqui sendo entendida como o conjunto de conceitos e de ações que venham a se constituir no referencial da prática pedagógica (na escola e na pré-escola) e que surjam da crítica à "diversidade" que compõe a atividade nos dois níveis.

2 Estes estudos foram recentemente levantados, analisados e cadastrados tendo em vista uma organização que permitisse divulgá-los e, sobretudo, torná-los acessíveis àqueles que buscam fundamentos para refletir e redirecionar a prática alfabetizadora (SOARES (1989) e BARBOSA (1990)).

linguagem de uma forma geral, sobretudo quando não se vincula à "preparação" para o 1º grau.

Na visão da escola tradicional, o processo de alfabetização exige o desenvolvimento de habilidades específicas consideradas "pré requisitos" para a alfabetização (habilidades percepto-motoras), de onde decorre a necessidade de se fazer uma "preparação" - seja no início da escolaridade, seja antes dela, na pré escola.

No entanto, como já vimos, nas escolas pesquisadas esta prática não se estabelece (ver capítulo II). Baseada nos pressupostos do construtivismo, a tônica das pré-escolas municipais caracteriza-se mais por uma completa negação do "ensino" da leitura e da escrita, do que pelo treino deste mecanismo. Assim, no tratamento dado ao processo de alfabetização, amplia-se a desarticulação entre os dois níveis. A diversidade que se instala e que caracteriza o trabalho pedagógico realizado na pré-escola e no início do 1º grau, em relação ao processo de alfabetização, é o que pretendo analisar neste capítulo.

Em uma abordagem tradicional o ensino se pauta pela compreensão do conhecimento como algo externo ao indivíduo, onde o sujeito é visto como mero receptor dos estímulos externos. Por

influência do empirismo e do comportamentalismo, aposta-se, sobretudo, nas influências externas, organizadas em termos de conteúdos bem dosados, atividades e exercícios. Na linguagem, esta perspectiva traduz-se como uma perspectiva estruturalista na qual, de acordo com OSWALD (1989, p. 59):

"a aquisição da linguagem dar-se-ia por um processo mecânico de apreensão do significante para posterior apreensão do significado. No tocante à leitura, seu correspondente é a decifração, na qual a prioridade é a busca correta da emissão de fonemas. Com relação à escrita, considera-se que ela seja uma mera decodificação dos fonemas e dos grafemas."

Ao discutir a alfabetização nas concepções empirista e inatista, a autora analisa que na perspectiva de CHOMSKY (1978) a "formação da linguagem deriva da ativação das estruturas mentais inatas". Neste caso, "a linguagem é evocada por uma competência intrínseca (genética) da criança" e independe do desenvolvimento de outras habilidades cognitivas. Por aí podemos imputar a aquisição da leitura e da escrita ao aprendizado do repertório linguístico de natureza sintática como nos métodos sintéticos de alfabetização <sup>(3)</sup> que temos visto perpetuarem-se.

Os métodos que privilegiam o processo de análise também aparecem, mas, em geral, o que se vê é uma fusão dos dois processos. Os próprios professores costumam dizer que usam um

---

3 Apesar de não ser meu objetivo aprofundar o estudo destas concepções aqui neste trabalho, insisto na importância delas no sentido de revelar as bases teóricas pelas quais se tem pautado a prática alfabetizadora.

método "misto", procurando incluir nesta definição a idéia de que são usados vários procedimentos pedagógicos, independentemente de suas bases teóricas. De fato o professor, em geral, não (re)conhece estas bases, e organiza o seu trabalho a partir da experiência de outros professores, ou simplesmente seguindo a cartilha. Isto faz com que se mantenha uma tradição no ensino e nos métodos empregados na alfabetização.

Em um estudo comparativo dos "diversos métodos de ensino da leitura e da escrita", RIZZO (1989) conclui que no Brasil ocorre a predominância, cada vez maior, dos métodos chamados "eccléticos" que usam a combinação de vários processos. Contudo, ainda é marcante o emprego do processo silábico (qualquer que seja a cartilha ou a metodologia) dada a penetração e a permanência de seu uso, especialmente por influências histórico-culturais ligadas à formação deficiente de nossos cursos de magistério. A fala de uma das professoras entrevistadas explicita esta afirmação:

- "Eu baseio meu trabalho naquilo que eu vejo as outras fazendo. Eu nunca fiz um curso de alfabetização... Uma vez, trabalhando, eu perguntei qual era o método, e me disseram que não tinha, que cada um faz como quiser."  
(Professora - turma D)

A falta de discussão mais crítica e abrangente dos elementos teóricos-metodológicos na formação do professor acaba levando a uma perpetuação dos métodos convencionais. George Cowan (citado por RIZZO, 1989. p. 16) apresenta conclusões a

respeito da conservação destes processos também em estudos feitos em diversos outros países. Para ele, "qualquer professor que aprende a ler por este método tende a só desejar ensinar por ele e a oferecer, inevitavelmente, resistência a qualquer inovação", podendo influenciar toda a comunidade contra possíveis novidades e fazendo com que se perpetue seu uso em uma região, por longos períodos, tornando-se difícil "combatê-lo". Vou citar como exemplo uma reunião entre professoras de uma das escolas pesquisadas e a supervisora, onde se alertava sobre o perigo das "novidades":

Uma das professoras conta ter ouvido comentários sobre um curso onde se dizia para não usar exercícios de coordenação motora com as crianças. A notícia causa uma série de comentários por parte das professoras:

Profª B:- "Eu não sei preparar a criança para a escrita, que não seja desta forma. Eu só sei fazer assim."

Profª D:- "E como é que se faz?"

Profª A:- "Parece que é assim: tem que fazer um desenho, por exemplo, uma árvore!"

Profª D:- "Talvez seja assim: fazer um desenho livre. É uma forma diferente de trabalhar a mesma coisa."

Profª B:- "Minha amiga disse que ia trabalhar com isto. Eu disse para ela: olha, cuidado! Se eu fosse você eu não ia não!"

Supervisora: - "Realmente os exercícios de coordenação motora não dão muito espaço para a criança, não têm nada deles. "

"Nós temos feito muito pouco desenho livre. Quase nada. Todo mundo esqueceu de colocar Educação Artística no seu

planejamento, apesar de trabalharem todos os dias com recorte, colagem, etc. Vamos ver se na próxima reunião cada uma procura trazer uma sugestão de como trabalhar com a Educ. Artística, sem que sejam atividade de só colorir o desenho no papel."

Nota-se que há uma idéia muito vaga sobre a questão, e que a maior preocupação dos professores refere-se à técnica a ser usada. - "Se não for pelo uso dos exercícios, então como é que se prepara?" - não há qualquer questionamento quanto ao objetivo do treinamento prévio de coordenação motora para a escrita. Mesmo a sugestão do desenho e das demais atividades de "Educação Artística" dadas pela supervisora, reduzem-se, na verdade, a buscar alternativas de exercícios de motricidade. Apesar de demonstrar preocupação com a falta de espaço da criança, sugerindo a busca de novas atividades, não é apontada a principal questão: numa perspectiva de treinamento, onde a alfabetização é vista como mera codificação/decodificação do código escrito, todas as atividades que possam ser sugeridas serão enquadradas nesta ótica. Então, por mais diversificação que pudesse haver (mas que de fato, não houve), não se alteraria o cerne da questão: continua sendo desconsiderada a dimensão simbólica, representativa e, sobretudo, social da linguagem.

Praticamente em todas as turmas de 1ª série observadas, não houve muita variação das atividades usadas na prática docente. Em todas as turmas o "período preparatório" é realizado por ser considerado como um pré-requisito ao qual geralmente é

atribuída a responsabilidade pelo desempenho posterior das crianças na alfabetização.

Sempre que há algum indício de insucesso entre aquelas crianças consideradas "atrasadas", retoma-se com elas todos os exercícios iniciais. Na Turma A, por exemplo, houve crianças que jamais deixaram de fazer todos os exercícios; contudo, ao não conseguirem acompanhar as atividades gerais, tiveram que refazê-los. Entende-se que esta repetição deve se dar consecutivamente até que seja adquirida a habilidade desejada, ou alcançada a "maturidade"; exatamente como na visão enciclopedista de ensino, onde as idéias e conceitos devem obedecer a um critério rígido, inflexível e hierarquicamente organizado para alcançar a aprendizagem.

O problema aqui é que justamente aqueles alunos que são considerados menos preparados ou "imatuross", são, via de regra, aqueles que menos tiveram oportunidade de conviver com a escrita enquanto prática social, e portanto, os que mais precisariam aproximar-se dela sistematicamente em seu cotidiano. Estes são exatamente os que são deixados de lado. E não poderiam ser deixados de lado sob pena de ser adiada, ou mesmo abandonada, a alfabetização. Abandonada porque são contundentes as marcas que ficam na criança quando ela chega ao ponto de incorporar o "fracasso" perdendo a auto-confiança e o prazer de aprender.

Em duas das turmas (Turma D e Turma C) se pode dizer que houve a tentativa, pelo menos no início, de um procedimento diferente (Ver anexos - "atividades iniciais", itens A. 1 - em cada uma das turmas).

A professora da Turma D, por exemplo, dividia o tempo do "período preparatório" - de cerca de trinta dias - entre as atividades de educação artística (pintura, desenhos, contar histórias, música e dramatização) e as atividades preparatórias propriamente ditas (recorte e colagem, dobradura, exercícios grafo-motores, escrita das vogais e do nome, além de jogos de equilíbrio e ritmo). Apesar das atividades trabalhadas por esta professora extrapolarem as atividades realizadas tradicionalmente na 1ª série, elas não eram trabalhadas de forma significativa para as crianças. Todos os procedimentos (seus objetivos e conteúdos) coincidem com os que são observados nas turmas pré-escolares; todavia, exclue-se a ênfase na participação das crianças. Toda a execução é comandada e realizada pela professora.

Na Turma C, a professora inclui o uso de revista e jornais para pesquisar palavras e confeccionar murais com palavras e desenhos associados aos "sons" iniciais. As palavras são sugeridas pelas crianças que depois ilustram o mural com seus próprios desenhos. Desde do início, a professora buscava partir do desenho livre para introduzir as vogais; entretanto, já pelo mês de março, se estabelece uma rotina de trabalho

baseada na resolução de exercícios, muito embora a professora tenha procurado não abandonar a sistemática de trabalhos realizados individualmente e em grupos. Mesmo nesta sistemática, quando a professora buscava envolver as crianças na descoberta de palavras, nunca era incluída a dimensão da compreensão (ainda que ela possa ter ocorrido, não era intencional) ou do acesso a diferentes tipos de texto. Somente eram trabalhadas palavras isoladas e o texto produzido pela professora (em fichas de leitura) que se vinculava à sílaba apresentada. Nesta turma, no princípio havia um grande entusiasmo das crianças durante as atividades mas, à medida que o tempo foi passando, este entusiasmo foi sendo desgastado devido à "rotinização" que se estabeleceu na prática pedagógica.

O uso de outras "linguagens", tais como, a pintura, o desenho, a música e a narração de histórias, etc., ao invés de pretender abrir novos caminhos de expressão e de comunicação que favoreçam o desenvolvimento do pensamento da criança, tem sido visto, frequentemente, muito mais como amenidades e distrações para os "momentos livres". Não raro, estas atividades são consideradas mesmo como "matação de tempo em dias de chuva" - conforme afirmou uma das professoras. Isto ocorre porque a técnica e a atividade passaram a ter, na prática escolar, um valor em si mesmas, independentemente de seus objetivos. A própria formação docente limitou, por um longo período, o seu conteúdo a uma visão pragmática de mundo. Desta forma, o

processo de alfabetização, quase sempre, tem se iniciado através do treinamento de habilidades, o que acaba por reduzi-lo ao treino da grafia e da decifração. Neste particular, a expectativa revelada pelas professoras de 1º grau quanto ao papel da pré-escola, guarda uma certa coerência:

- "Eu acho que o pré deveria cobrar mais, mandar desenho para colorir em casa, e cobrar! Assim eles já iriam se conscientizando para a 1ª série sobre o que são deveres, etc. (...) Se eu desse aula no pré, eu não alfabetizava, mas ajudava mais na coordenação motora." (Professora - Turma A)

O que passa nesta fala, e em outras semelhantes a ela, é uma concepção de alfabetização centrada no domínio do sistema gráfico, onde a pré-escola contribuiria com a antecipação do "mecanismo" da escrita, encurtando o "doloroso" percurso sofrido na escola.

Na prática, apesar de terem sido previstos objetivos que incluem outros aspectos como, por exemplo, o desenvolvimento da oralidade (na Turma B), estes acabam não sendo trabalhados conforme o previsto, sendo privilegiadas as atividades em folhas mimeografadas, com traçados e contornos de vogais (ver anexo Turma B.). Ao enfatizar a fixação do traçado das vogais, a professora explica que as letras são só para exercitar a coordenação motora - não se fala o nome e nem mesmo qual é a letra. A execução de infinitos exercícios em letras maiúsculas, minúsculas, manuscritas e em tipo imprensa, nos dá a impressão de estarmos assistindo a uma fabricação de "pequenas máquinas de

escrever", cuja principal função é reproduzir letras. Não está se ensinando a escrever no sentido de alfabetizar, mas sim apenas no sentido de aprender a grafar.

Durante o período inicial (explicitamente) não se trata a palavra escrita como um meio de comunicação e expressão (observei que implicitamente isto ocorreu também ao longo do ano letivo). Deixa-se totalmente de lado "aquilo que constitui a razão de ser da língua: a sua significação construída na história dos homens e reconstruída no processo de interação verbal." KLEIN 1991. Abandona-se a significação, tratando a linguagem escrita como algo distante, apresentando-a de forma absolutamente artificial, dissociada de seu uso cotidiano e de seu contexto social.

Na atitude de omitir até mesmo a informação sobre o que é letra, para que serve, como se usa, qual a relação existente com a fala, etc., está a idéia de que deve haver uma "facilitação" nesta aquisição uma vez que ela "exige compreensões muito complexas para as crianças". A escrita é apresentada artificialmente às crianças, e seu uso em sala de aula é "permitido" apenas na "versão escolar": sílaba a sílaba, palavra a palavra, adivinhando sons que nem sempre fazem sentido mas que sempre estão a serviço da memorização de novos sons e traçados. Assim, acaba-se por não favorecer o entendimento das crianças sobre a organização da linguagem escrita. Não se utilizando a linguagem escrita no dia-a-dia da sala de aula, em

seus usos e funções sociais concretos, impede-se também a compreensão da função desta forma de linguagem. Quando toma esta trilha, quando o objetivo é apenas o domínio formal do código escrito, o processo de ensino transforma o aluno em um sujeito passivo e o professor em um sujeito opressivo que simplesmente reproduz os passos do "manual". Ambos não se relacionam como parceiros nesta conquista humana que é a aprendizagem.

Celestin Freinet, em um dos seus mais conhecidos ensaios, já demonstrava o quanto a aprendizagem da linguagem escrita está ligada, indelévelmente, à sua função: por tratar-se de um meio não natural de expressão (ao contrário da voz, do gesto e da mímica), o emprego da escrita exige antes uma motivação particular que a torne necessária. Para ele, então, o texto manuscrito (diferente do desenho que pelo menos representa a imagem da vida) só ganha valor "pela sua função de instrumento, de intérprete para exprimir esse desejo, esse pensamento ou uma ordem." (FREINET, 1977a. p. 103) Além disso, é preciso que se sinta a necessidade de expressar este desejo, esse pensamento, essa ordem.

A escola tradicional, por desconsiderar esta motivação, precisa recorrer a técnicas que tentam ensinar de fora para dentro, "pelo constrangimento - ou pelo jogo - uma técnica de que a criança não sente necessidade vital." (idem, ibidem, p. 104 - grifo meu). Ou seja, usando de recursos artificiais, não ligados ao uso concreto da escrita entre os sujeitos

sociais, a escola chega a admitir até mesmo o uso de jogos que, por sua "ludicidade", aproximem um pouco mais dos interesses infantis a "árdua" tarefa de escrever. O uso do jogo, numa tentativa de que a criança "aprenda brincando", mantém os objetivos vinculados ao domínio dos sinais, e não à expressão e apreensão dos significados.

Na tentativa de buscar elementos que contribuam para a superação da prática alfabetizadora atual, ousaria dizer que o entendimento de Freinet se aproxima, em certa medida, aquele apresentado por Vygotsky e seus colaboradores, em relação à "pré-história da linguagem" (VYGOTSKY, 1984. p. 119-120) <sup>4</sup>.

As investigações sobre a história da linguagem escrita, nas crianças, permitem distinguir que esta se inicia com o próprio aparecimento do gesto. A vinculação do gesto à origem dos signos escritos está relacionada, principalmente, aos rabiscos das crianças e ao desenvolvimento do simbolismo no brinquedo. No rabisco, as crianças "não desenham, elas indicam" as propriedades gerais do objeto representado; o lápis meramente fixa o gesto indicativo.

Já no jogo, a criança passa a utilizar diferentes objetos para representar outros que, por sua vez, passam a

---

4 Embora se aproximem em termos de decorrências pedagógicas, não coincidem em outros aspectos; Vygotsky constrói uma teoria psicológica (delineando ele mesmo as implicações práticas); Freinet está exclusivamente preocupado com a prática. Ver KRAMER (1989 b) - capítulo I.

tornar-se seus signos. A possibilidade de executar este "gesto representativo" é, para Vygotsky, "a chave de toda a função simbólica do brinquedo das crianças" (VYGOTSKY, 1984. p. 122). Neste processo, o objeto que adquire a função de símbolo, torna-se independente dos gestos das crianças, e é assim que se vincula o desenvolvimento do simbolismo no brinquedo, à história da linguagem escrita:

"Isto representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita - que é um sistema de simbolismo de segunda ordem." (idem, ibidem, p. 125).

Assim, o desenvolvimento do simbolismo no desenho, demonstra que o desenvolvimento da escrita nas crianças se dá "pelo desenvolvimento do desenho de coisas para o desenho de palavras." (idem, ibidem. p. 125). Ainda segundo Vygotsky, o processo de aquisição da escrita passa por uma apropriação progressiva da idéia de representação e tem como base a fala.

É este aspecto, exatamente, que percebi pouco reconhecido nas práticas das professoras pesquisadas. O reconhecimento de que a linguagem escrita se constitui como um sistema de símbolos e signos que representam o real, e mais, que esta representação inicialmente materializada pelo desenho, passa gradativamente - e como designações dos símbolos verbais - à concretização pelos símbolos escritos: a pedagogia prática, considera Vygotsky, "apesar da existência de muitos métodos de

ensinar a ler e escrever, tem dependido de um treinamento artificial" (idem, ibidem. p. 119). Tal treinamento, por exigir grande esforço, tanto do professor quanto do aluno, acaba "relegando a linguagem escrita viva a segundo plano." (idem, ibidem). Nesta passagem fica explícito que, para Vygotsky, o ensino tem que ser organizado de tal forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças: que sejam incorporadas a uma tarefa relevante para a vida.

Segundo entendo, é sobre estas mesmas bases que Freinet vê a aquisição da escrita como um processo que envolve a passagem pelo desenho e pela organização da linguagem oral, até a escrita. Buscando dar significado a este processo, sobretudo para aquelas crianças que não veem a escrita como prática social no seu cotidiano, Freinet passou a desenvolver algumas estratégias de ensino. Estas estratégias envolvem, ao mesmo tempo, a atividade da criança (pelo "tateio experimental") e recursos da comunicação, tais como: a tipografia, o jornal, a correspondência (escolar e inter-escolar), tomando o texto como base para o desenvolvimento do ensino da língua. Numa tentativa de superar os entraves dos métodos tradicionais e tecendo crítica aos métodos novos, o Método Natural (Freinet) busca partir do desenho livre (trabalhado coletivamente) associando-o à escrita (pelas anotações, registros e correspondências) para chegar à independência e ao domínio significativo da leitura e da escrita (FREINET, 1977. p. 37-71).

A partir de tudo o que vimos até aqui, algumas coisas vão se delineando. A escola atrelada à idéia de que é preciso dosar, reduzir, o conteúdo a ser trabalhado proporcionalmente ao "tamanho" da criança, restringe a alfabetização a palavras curtas, simples e descontextualizadas. E quando usa textos, estes não são mais do que pequenos conjuntos de frases um tanto quanto estanques. Por esta ótica, só se pode ler e escrever quando já se sabe fazê-lo perfeitamente. Isto cria uma espécie de entrave: a criança não pode ler porque ainda não reconhece todas as letras e não pode escrever porque também ainda não sabe grafar de forma totalmente legível. Essa atitude tomada, na língua escrita, corresponde ao absurdo de não permitirmos, no desenvolvimento da fala, os balbucios. Seria o mesmo absurdo se se só permitíssemos que as crianças falassem quando já soubessem articular as palavras de forma absolutamente compreensível. Tal prática acarreta um adiamento do uso da linguagem escrita retardando a sua apropriação.

É na denúncia contra estes entraves, contra a excessiva importância atribuída ao período preparatório, ao treino de habilidades e aos exercícios grafo-motores, que considero extremamente relevantes e inovadoras as pesquisas de Ferreiro (1982 e 1985). Suas pesquisas explicitam o equívoco cometido quando se deslocam as tais "atividades iniciais", que deveriam ser trabalhadas como acessórios, para serem o sustentáculo do processo de alfabetização. Para mim, uma das maiores

contribuições de Ferreiro para a reversão da forma pela qual se dá este processo na escola, principalmente na pública, está nos estudos que fez sobre o processo de aquisição da linguagem, os quais vieram demonstrar que a escrita não corresponde a uma simples transcrição da expressão oral e que, portanto, não depende somente do tipo de treinamento feito pela escola. Nas palavras da própria Ferreiro:

"O problema das crianças não é compreender tal ou qual regra de correspondência sonora com tal ou qual escrita. O problema da criança é compreender a natureza do sistema de escrita que a sociedade lhe oferece." (FERREIRO, 1985, p. 95).

Para a autora, a apreensão desta natureza simbólica se dá, na criança, por um processo construtivo e por um caminho bastante regular que decorre do próprio pensamento da criança. A "Psicogênese da Linguagem Escrita" descreve esta construção como um processo progressivo de conceitualização, determinado internamente, ao qual correspondem os níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (5).

Baseada em suas investigações, Ferreiro faz questão de alertar que precisamos mudar o eixo central de nossas discussões a respeito da alfabetização:

"Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a

---

5 Este processo, assim como a característica de cada um destes níveis, tem sido amplamente divulgado entre nós, especialmente a partir de 1982. A esse respeito ver: FERREIRO (1985 e 1986 a), WEIS (1985), GEEMPA (1986).

alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu." (FERREIRO, 1985. p. 17)

Este ponto de vista, da mesma forma que na teoria piagetiana, tem dado margem a uma leitura e a uma prática pedagógica extremamente limitadas. Colocando o aluno como centro do processo de aprendizagem (mas sob uma perspectiva individualista), as propostas de alfabetização que tem sido elaboradas tomando como base estes estudos tem dado grande ênfase ao "ambiente alfabetizador". Em consequência disto, o papel do professor acaba sendo relegado a um plano secundário, cuja tarefa consiste em realizar uma mediação ("passiva") entre o sujeito e a escrita, atuando muito mais como um organizador da ação do aprendiz; exatamente como vimos ocorrer nos programas pré-escolares de cunho construtivista, onde prevalece a ação espontânea no processo de cada um.

Ainda que eu gostasse de acrescentar às considerações de Ferreiro que o sujeito do qual ela fala, é situado histórica e socialmente e se apropria da realidade na e pela prática social, não poderia deixar de considerar a conclusão dela como um marco

definitivo para a superação dos conceitos tradicionais de alfabetização <sup>6</sup>.

Concordo que a razão de ser da linguagem, o seu conteúdo, tem sido deixado de lado favorecendo - se apenas o suposto domínio do código escrito. Hoje já sabemos que é lendo e escrevendo em um contexto significativo que a criança se alfabetizará de fato. Sabemos também que tomando o texto (oral e escrito) como eixo da alfabetização, é que conseguiremos fazer com que a criança mergulhe no universo da escrita: informando, expressando e lendo significados que ampliaram (e ampliarão) a sua compreensão sobre a realidade.

A visão da linguagem escrita como algo externo a ser adquirido, está presente também na pré-escola. Apesar dela não vir privilegiando explicitamente os exercícios de "prontidão" para a alfabetização, tal concepção insiste em permanecer. Entre os educadores da pré-escola, chega até a haver um consenso quanto à ineficiência do treino de habilidades específicas, mas não há uma posição determinada quanto a qual deve ser o tratamento dado a esta questão.

Se no ensino de 1<sup>o</sup> grau, a concepção de alfabetização se caracteriza, sobretudo, por uma "visão formal" que reduz a linguagem a meros conteúdos a serem assimilados, na pré-escola,

---

6 Sobre os pressupostos epistemológicos da "Psicogênese da Linguagem Escrita" e, sobretudo, sobre contribuições críticas a ela, ver: SMOLKA (1988) e OSWALD (1989).

a linguagem assume a forma da "livre expressão", excluindo a forma escrita. Apesar disto, ela desempenha aí um papel importante: em todos os momentos é incentivada e motivada a comunicação oral (pelas narrativas), são contadas histórias, são feitas dramatizações, desenhos, relatos, etc.. Mesmo não sendo generalizada, esta ênfase na linguagem (oral e pictórica) marca, entre as classes de pré-escolar que foram observadas, uma diferenciação em relação ao 1º grau, onde a comunicação é restrita ao professor e onde não há, para as crianças, outras oportunidades de manifestação da linguagem.

Por outro lado, a ênfase dada na pré-escola ao desenvolvimento da linguagem oral, acaba resultando, muitas vezes, em uma postura extrema: manter o espaço para a expressão oral, correndo o risco de cair numa conversação "vazia". Nos momentos da "rodinha" (comum nas duas classes, Pré A e Pré B), por exemplo, freqüentemente a conversação não se desenvolve como diálogo e interação. As falas ficavam soltas e não eram articuladas em torno de uma mesma discussão; cada qual, ao ser questionado, respondia, mas não havia propriamente uma conversação:

Profª: - "Carlos, o que você fez?";

Criança 1: - "Eu desenhei uma árvore.";

Profª: - "Uma árvore?";

- "Ele fez uma árvore.";

(diz, dirigindo-se às demais crianças)

- "E você, fez o que?";

Criança 2: - "Um céu com chuva.";

Profª: - "Ah! Um céu com chuva!".

(vide anexo - Turma Pré A)

Esta "conversa" seguia-se assim, repetidamente, até passar por todas as crianças, sem acrescentar qualquer outro comentário. Ao final, os trabalhos ficavam simplesmente abandonados pela sala, e alguns eram aleatoriamente guardados no armário pelas próprias crianças. Embora, por um polo oposto, este comportamento acaba convergindo para aquela postura assumida pelo 1º grau, pois aqui também não se dá sentido às expressões das crianças, mantendo-as "soltas", sem "significado", deixando assim de contribuir para uma maior compreensão da realidade.

Mesmo na turma Pré B, onde a escrita aparecia cotidianamente nos murais, nos cartazes, etc., havia uma ênfase maior na linguagem de forma geral e não uma preocupação com a escrita. A própria professora afirmou, durante a entrevista, que, apesar dela ter uma preocupação com a aprendizagem posterior das crianças, não sabe como resolver isto na prática.

É interessante frisar que o "Programa de Educação Pré-Escolar" (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 1988) enfatiza o desenvolvimento da linguagem oral e da capacidade representativa (desenho/jogo simbólico) em detrimento da linguagem escrita (p. 18). A professora acaba seguindo esta

orientação, mas procura complementar com atividades que possam, no seu entender, "ajudar" na alfabetização, sem contudo ter muita certeza quanto às estratégias a serem utilizadas. (vide anexo - Pré B). O "Programa" mesmo, dá poucas pistas que favoreçam o entendimento do professor quanto à inclusão da escrita como mais uma forma representativa: sugere a incorporação de atividades de registro e de leitura em diferentes situações, mas acaba concluindo da seguinte forma: "Trata-se nada mais nada menos do que oferecer-lhe a matéria prima de que precisa para construir o conhecimento do sistema escrito." (idem, p. 18). Mais uma vez enreda-se no engodo de uma leitura "construtivista" onde, pela simples ação da criança, através de um ambiente estimulador, acredita-se que estariam dadas as condições para que o indivíduo passe a conhecer.

Esta posição foi diretamente influenciada pelo PROEPRE onde a escrita nem mesmo era incluída; conforme vimos nos capítulo II: "Se a pré-escola oferecer os estímulos necessários para que a criança se desenvolva, conseqüentemente, suas possibilidades de enfrentar com êxito a escola de primeiro grau serão maiores." (MEC - PROEPRE, 1983. p. 3). Por este caminho, acabou se impregnando a idéia de que a alfabetização poderia estar forçando as crianças e, talvez, queimando etapas. Não se discutia, naquele momento, uma revisão do conceito de alfabetização que se tomava por base: o mais importante era

romper com uma pré-escola que se caracterizava cada vez mais como um "longo período preparatório".

Mérito por um lado, risco por outro, porque o que acabou prevalecendo foi uma total negação da linguagem escrita, chegando-se até mesmo a proibir o uso de lápis, de cadernos, ou de qualquer outro material ou atividade que pudesse se relacionar com a escrita. Desta forma, ao negar a alfabetização antes mesmo de rever a sua perspectiva, a pré-escola acaba por dificultar, e não por favorecer, o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança; acaba por não viabilizar sua sistematização nem mesmo quando há uma oportunidade ou uma exigência.

Durante as observações nas classes pré-escolares, quando apareceu a linguagem escrita, o seu uso foi fortuito. Aparece como algo meticuloso e mistificado (seguindo o mesmo caminho do 1º grau) cuja apropriação só poderá se dar: quando "for a hora", quando "tiver maturidade", ou quando "estiverem na escola", como dizia a professora do Pré B. É exatamente neste aspecto que mais uma vez a pré-escola e a escola voltam a convergir para um mesmo nexo, voltam a se "unir" negativamente na sua diversidade: a crença na determinação unidirecional do processo do conhecimento.

Não podemos nos esquecer, porém, que a forma pela qual se dá a alfabetização está intimamente ligada à própria

experiência dos professores, enquanto alunos que foram, e enquanto leitores (de mundo) e escritores que deveriam ser, quer dizer, está ligada à prática social global em todos os níveis: desde a relação professor/aluno, aluno/aluno, até as mais complexas relações de produção da existência material e cultural. As condições objetivas de sobrevivência têm cerceado as possibilidades do professor ser um leitor, de ser um fruitor da cultura produzida pelo conjunto da sociedade (da mesma forma como tem sido cerceado o mesmo a seus alunos), e isto acaba também impondo um limite. Como pode a leitura e a escrita serem percebidas como um bem cultural útil e prazeroso quando o professor não possui ele próprio esta relação? A colocação destas questões, aqui, significam um alerta constante que devemos nos impor no sentido de compreender que a luta pela conquista de uma escola de qualidade passa necessariamente, pela organização dos professores enquanto cidadãos, e pela conquista da dignidade do trabalho docente, isto é, não se trata apenas de "descobrir" as falhas internas do processo pedagógico.

## CAPÍTULO IV

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi a de examinar a prática pedagógica desenvolvida na pré-escola e na 1ª série do 1º grau das escolas municipais de Florianópolis. Identificamos que, de forma geral, as concepções de aprendizagem e ensino estão completamente mescladas de modo que o resultado final, em ambos os casos, é muito parecido.

Não obstante isso, foi possível observar uma aparente diversidade nas práticas desenvolvidas. No 1º grau, a prática demonstrada tinha traços mais marcadamente aproximados de um modelo "escolástico", onde o professor tem um espaço predominante e o aluno se situa como mero receptor. Já no pré-escolar, predomina o modelo "construtivista", onde a ênfase recai no processo de construção das "estruturas cognitivas" de cada sujeito, prevalecendo então, o espaço do aluno e não mais o do professor.

Essa aparente diversidade marcada pela ênfase, ora de um ora de outro sujeito no processo pedagógico, resulta em uma unidade que subjaz aos dois modelos: tanto o professor quanto o aluno, ao serem colocados ocupando um maior ou menor espaço no interior da relação pedagógica, não necessariamente estão garantidos como sujeitos que, marcados pela sua história social, imprimem marcas na produção de suas existências.

O professor, alijado dos instrumentos teórico-metodológicos necessários à definição e organização de seu

trabalho (seja pela inconsistência de sua formação, seja pela estagnação imposta à sua prática) se vê à mercê das orientações advindas das mais diferentes conduções político-pedagógicas que se implantam, a cada momento, nos sistemas de ensino e que no mais das vezes, apresentam orientações antagônicas. Sem dispor dos elementos que lhe permita estabelecer critérios para selecionar a prática que dê mais conta de sua realidade, acaba assumindo acriticamente determinadas posturas: seja para reproduzir as "práticas ultrapassadas", seja para assumir "novas práticas".

Assim, subtraído da distribuição do saber que ele próprio ajudou a construir, não domina seus instrumentos de trabalho e se vê dependente de conduções externas, que podem não só ter objetivos irreveláveis (e que portanto "revelam-se" como indefinidos), como às vezes até o convencem da excelência de sua injustiça. Apesar disto, como as contradições presentes no cotidiano da prática escolar constituem um fato social concreto, muitos professores começam a despertar para a identificação da causa real de seus problemas e para os limites impostos à sua atuação. Não é incomum que esse despertar se dê, inicialmente, com a manifestação de uma grande insatisfação para com os resultados do próprio trabalho:

"Eu ando decepcionada comigo (...). Talvez as outras professoras que tenham feito magistério no 2º grau tenham um preparo melhor. Nem sempre o magistério ajuda, mas eu acho que é indispensável para que a gente possa prever o que vai acontecer na sala de aula. Se não

acontece o que estava previsto, ao menos já se sabe o que pode acontecer. Eu não tenho fundamento, faço as coisa tão jogadas, não tenho sequência...".

(profª Pré B - que está cursando 3º grau, habilitação Magistério de pré-escolar, curso de Pedagogia, mas não cursou Magistério no 2º grau).

Podemos notar neste depoimento um enorme bom-senso em relação ao diagnóstico de sua própria prática por parte da professora, embora subsista, ainda, uma certa dificuldade em identificar mais amplamente as reais causas desta sua situação.

Para quem não cursou o Magistério 2º grau, a culpa da insegurança na execução de seu trabalho recai no fato de não ter o curso, no entanto, para aqueles que cursaram o magistério este sentimento é justificado pela inadequação do curso à realidade da escola pública (o que é uma evidência considerável). De uma forma, ou de outra, entendo que esteja havendo por parte dos professores uma percepção da necessidade de dispor de elementos suficientemente articulados para lidar com a realidade concreta.

Muitos estudos tem apontado para os problemas dos cursos de Magistério e para a necessidade de um redirecionamento na formação do educador, sobretudo para atuar no ensino fundamental <sup>1</sup>. Sem dúvida, a formação do educador não tem dado conta da complexidade que envolve o processo educativo no

---

1 A este respeito, ver: MELLO (1982) e PIMENTA (1990).

sentido de favorecer a construção de uma escola interessada na transformação: deste modelo de sociedade que aí está, para uma sociedade mais justa e equânime. Os cursos em geral, apresentam uma prática pouco inquiridora da realidade, pouco articuladora da atividade concreta e, não raro, nada aproximada das crianças e das escolas reais: ora encaminham abordagens acríticas (meras reproduções) de teorias, ora apresentam fragmentos de diversas teorias (sem uma responsabilidade de aprofundamento) que, supostamente, serviriam para orientar o trabalho docente <sup>2</sup>.

A consequência desta prática é a construção de um "ideário pedagógico" calcado em "velhos conceitos" e em "velhas soluções" para problemas que permanecem os mesmos, ou então, que redonda na adesão aligeirada a "novas propostas" numa crença na existência de uma fórmula mágica que dê conta de resolver as dificuldades. Esta crença de que deve haver uma determinada fórmula para resolver os problemas sociais concretos, tem marcado fortemente o ideário pedagógico brasileiro e reforçado a busca de soluções que primam por um viés meramente metodológico: "Acreditava-se que, desde que os métodos fossem adequados, o currículo poderia ser cumprido. Daí a importância atribuída aos métodos pedagógicos, que, se fossem bons, cientificamente formulados, tudo alcançariam." (SILVA, 1989. p. 8).

---

2 Ver: GHIRALDELLI (1986) E (1987), LIBÂNEO (1985) e SAVIANI (1983) e (1985).

Muito embora, esteja havendo por parte dos professores uma certa percepção e uma inquietação com relação ao trabalho que eles têm executado, não se pode dizer que a reflexão mais crítica esteja universalizada. A própria pesquisa demonstrou que apenas uma ou outra professora conseguia ter uma visão mais lúcida do processo que estava realizando. No dizer de PINTO (1979) : "há diferentes níveis de consciência sobre a realidade e este grau de consciência irá, de alguma forma, determinar as relações do trabalhador com seu processo de trabalho. "

Analisando o contexto da educação escolar, podemos deduzir que a prática de organizar o trabalho pedagógico entre aqueles que pensam e aqueles que fazem, não favorece a tomada de consciência dos professores para que se tornem sujeitos de suas próprias ações :

A professora da Turma D nos forneceu um depoimento que, a meu ver, é extremamente representativo de como se sente o professor e de como ele pode concluir pela sua total inércia no processo educacional:

" Uma vez eu trabalhei com pré. Eles estavam começando a aplicar o "método Piaget". Eu fui, mas não sabia que isso existia, nunca tinha feito um curso, não tinha nada, nem curso de pré-escolar (...). Mas a gente sabe como tratar as crianças porque vê outras professoras trabalharem.

Quando eu comecei a trabalhar lá, tinha uma supervisora, mas para ela, nada do que nós fazíamos estava certo, nada. Eu acho que nem elas sabiam " aplicar o método". (...) Eu mostrava uma coisa para as crianças e dizia: - é

redondo, é um círculo, coisas assim. ; e ela dizia: - Não pode ! Você não pode dizer isto!

Então eu pensei, o que eu vou fazer? Porque eu estou querendo aprender, mas ninguém me explica. A gente só sabia o que não era para fazer, mas não sabia o que era para fazer. Então chegou um ponto que eu disse assim: eu não vou fazer mais nada com estas crianças. Eu dava material para eles fazerem o que quizessem, mas sozinhos. "

Este relato, se bem que um pouco longo, faz com que nos deparemos frontalmente com uma evidência: a dos diversos caminhos pelos quais se esvazia a função da escola e se aniquila o professor como um dos sujeitos do processo de construção desta prática social. Além disto, evidencia que muito da característica da pré-escola, hoje, se deve à disseminação de apenas partes de teorias, fragmentos que acabam resultando em preconceitos e estereótipos, produtos de uma educação idealizada.

Temos que considerar, ainda, os desvios de "leitura" que ocorrem na relação supervisor/professor e também o fato de que o próprio supervisor escolar sofreu, da mesma forma que o professor, os efeitos do processo de esvaziamento de sua competência. O autoritarismo que se implantou com as tendências mais aproximadas do tecnicismo educacional, contribuiu, enormemente, para que as relações no interior da escola passassem muito mais pela via burocrática formal, do que pela competência técnica e política. Esta processo dividiu o espaço escolar e restringiu as possibilidades da organização interna de um trabalho calcado na cooperação, na troca de experiência e no

compromisso profissional e social: "Não há entrosamento nem troca entre os professores de uma mesma escola, é cada um por sí." (depoimento de uma professora recém-chegada a uma das escolas).

Não estou querendo dizer com isto, que os mecanismos de conservação da hegemonia dominante são absolutamente impeditivos do movimento de transformação. Ao contrário, quero ressaltar o quanto a superação do "velho" depende de um projeto coletivo de trabalho, a partir desse "velho".

Ao não ser considerado como sujeito, o professor, da mesma forma, passa por um total alheamento quanto à sua função de educador, muitas vezes deixa de olhar para o aluno a partir do que ele é e do que ele representa, não só no seu contexto social, como também, no próprio processo de apropriação do conhecimento. Quando manifesta preocupações com a qualidade do seu trabalho, quando busca introduzir alterações em sua ação na tentativa de acertar (ainda que às vezes desconexas), os professores revelam um aspecto que considero altamente positivo na permanente contradição (revelada pelas diversidades) que vivemos na prática social hoje: por um lado, o projeto de uma sociedade regulada pela equanimidade e justiça (nosso PROJETO), por outro lado, as condições objetivamente adversas que é preciso desarticular e rearticular para conseguir realizar uma tal proposta.

Acredito na luta que os professores da escola e da pré-escola realizam no seu cotidiano escolar, buscando construir a UNIDADE entre estes espaços educacionais. Acredito também que a realização deste objetivo será tão mais historicamente necessário, quanto mais esta UNIDADE for entendida no sentido de uma prática significativa para a superação da injustiça social e para a conquista da cidadania a que todo o povo brasileiro tem direito. Esta trajetória exigirá uma reapropriação do conhecimento do professor sobre seu próprio saber/fazer, no sentido de consolidar cada vez mais uma prática pedagógica que não só seja articulada à realidade concreta, mas que sobretudo situe seus sujeitos como os construtores de sua própria história.

Vale ainda dizer que estas considerações longe de serem um ponto final sobre a questão mostram que há muito o que descobrir. Revelam aspectos que merecem um maior esforço de pesquisa e aprofundamento tais como: o papel das relações entre os sujeitos da prática escolar (professor e aluno - aluno e aluno) - professor e professor, professor e demais profissionais da escola); a disciplina no interior da sala de aula; o tratamento dado aos conteúdos específicos durante o início da alfabetização; e outros que não puderam ser aqui mais longamente estudados, mas que são fundamentais para a construção da totalidade do processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS, REVISTAS, PERIÓDICOS, TESES, PROGRAMAS E OUTRAS  
PUBLICAÇÕES CONSULTADAS E CITADAS.

- ABRAMOVAY, Mirian & KRAMER, Sonia. "O rei está nu": um debate sobre a Pré-Escola. Cadernos do CEDES, n.9, p. 27 - 38, 1983.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola e o movimento social: relativizando a escola. Revista da Associação Nacional de Educação ( ANDE ), n.12, p. 15-20, 1987.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARBOSA, José Juvêncio (coord.) Alfabetização: catálogo da base de dados. São Paulo: FDE, 1990. 2v.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Zaira et al. Elaboração de um programa de formação de professores para as 1<sup>as</sup>. Séries do 1<sup>o</sup> grau. Rio de Janeiro: PUC:CEAT, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. PROEPRE: Programa de Educação Pré-Escolar. Brasília, 1983.
- BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CADERNOS DO CEDES. Educação e Política: Gramsci e o problema da hegemonia. São Paulo: Cortez: Autores Associados, n. 3, (198\_).
- CAGLIARI, Luiz C. Alfabetização & Linguística. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAMPOS, Maria Malta et al. Profissionais de Creche. Cadernos CEDES, 2a. reimpressão, n.9, p. 39 - 66, 1987.
- CERIZARA, Ana Beatriz. Rousseau: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.
- CHARLOT, Bernard. A mistificação Pedagógica. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CHOMSKY, Noam. Aspectos da teoria da Sintaxe. in: Coleção "Os Pensadores", São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- COELHO, Teixeira. O que é utopia. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

- CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. Currículo Básico. Curitiba, dez. 1988
- CURY, Carlos Roberto J. Educação e contradição. São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1985.
- DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma de. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 1990.
- DAVIS, Cláudia et al. Papel e valor das interações em sala de aula. Cadernos de Pesquisa, n.71, p. 49-54, 1989.
- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PROGRAMA NACIONAL. Mec, Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. Brasília, jun. 1982.
- FERRARI, A. Evolução da educação pré-escolar no Brasil de 1968 a 1986. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n.161, p. 55 - 74, jan./abr. 1988.
- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986 a.
- FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.52, p. 7 - 17, fev.1985.
- FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 1986 b.
- FILP, Johana et. al. Efeitos da educação pré-escolar de crianças no final do primeiro ano básico: um estudo de acompanhamento no Chile. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.49, p. 15 - 25, maio 1984.
- FRANCHI, Eglê. Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1988.
- FREINET, Celestin. O método natural I: a aprendizagem da língua. Lisboa:Estampa,1977 a.
- FREINET, Celestin. O método natural II: a aprendizagem do desenho. Lisboa:Estampa,1977 b.
- FREINET, Celestin. O método natural III: a aprendizagem da escrita. Lisboa:Estampa,1977 c.
- FREINET, Celestin. O texto livre. 2.ed. Lisboa: Dinalivro, 1976.

- FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GATTI, Bernardete et al. A reprovação na 1ª série do 1º grau. São Paulo: USP, 1981.
- GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação - Metodologia de Pesquisa e Ação. Alfabetização em classes populares. Porto Alegre: Kuarup, 1986.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. O que é Pedagogia? 4.ed. São Paulo: Brasiliense, (1987)
- GHIRALDELLI JR., Paulo. Reelaboração da didática e história concreta. Educação & Sociedade, São Paulo, n.23, p. 136 - 147, abr. 1986.
- GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da História. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- KAMII, Constance. A teoria de Piaget e a educação pré-escolar. Lisboa: Instituto Piaget, (197\_).
- KLEIN, Lígia R. Alfabetização. in: Proposta Curricular: uma contribuição para a Escola Pública. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 1991.
- KRAMER, Sonia (coord.). Com a Pré-Escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989 b.
- KRAMER, Sonia. A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982 b.
- KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação de professores em serviço. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.70, n.165, p. 189-207, maio/ago. 1989 a.
- KRAMER, Sonia. Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 42, p. 60-62, ago. 1982 a.
- KRAMER, Sonia. Um mergulho na alfabetização (ou: há muito o que revelar sobre o cotidiano da escola). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.68, n.158, p. 65 - 97, jan./abr. 1987.
- LEITE, Sérgio Antonio da S. O fracasso escolar no ensino de 1º grau. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.69, n.163, p. 510 - 540, set./dez. 1988.

- LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. 2.ed. São Paulo: Ática, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), n.6, p. 11-19, 1983.
- LIMA, Lauro de Oliveira. Piaget para principiantes. São Paulo: Summus, 1980.
- LIMA, Márcia Regina M. Pré-Escola: solução para o fracasso. Rio de Janeiro: 1983. Dissertação de Mestrado - IESAG, 1983.
- MANACORDA, Mario A. El principio educativo en Gramsci. Salamanca: Sígueme, 1977.
- MARX, Karl. Contribuição para a crítica da Economia Política. 2.ed. Lisboa: Estampa, 1973.
- MEC - SEEC. Estatísticas Educacionais: Brasil 1985 - 1988. 2.ed. atualizada. Brasília: SEEC, 1988.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau: Da Competência Técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.
- MELLO, Guiomar Namó de. (org.) Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- MILHOLLAN, Frank & FORISHA, Bill E. Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação. São Paulo: Summus (197\_).
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. Ensino: As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU: MEC, 1976.
- NORONHA, M.C. Os mecanismos de transmissão cultural na escola: um estudo de caso. Rio de Janeiro: FGV: IESAE, 1977.
- NOSELLA, Paolo. Educação tradicional e educação moderna Educação & Sociedade, São Paulo, n.23, p. 106-135, abr. 1986.
- OLIVEIRA, Betty A. & DUARTE, Newton. Socialização do saber escolar. São Paulo: Cortez, 1985.

- OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. L.S.Vygotsky: algumas idéias sobre desenvolvimento e jogo infantil. A pré-escola, hoje. Idéias, n.2, p. 43 - 46, 1988.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: idéias de Vygotsky e de Piaget. Idéias, n.2, p. 43 - 46, 1988.
- OSWALD, Maria Luiza M.B. Alfabetização: a construção histórico-social da linguagem. Rio de Janeiro: 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação da PUC/RJ, fev.1989.
- PARANA. Secretaria de Estado da Educação. Políticas de Ação da SEED. Curitiba, 1983.
- PENIN, Sonia. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.
- PIAGET, Jean & INHELDER, B. A Psicologia da criança. 10.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. 1.ed.oitava reimpressão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.
- PIMENTA, Selma G. Redefinindo a habilitação Magistério no 2º grau. Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), São Paulo, n.15, p. 37 -50, 1990.
- PINO, Ivany. A nova lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Educação & Sociedade, São Paulo, n.35, p. 162 - 179, abr. 1990.
- PINTO, Álvaro Vieira. Ciência e Existência. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- PONCE, Anibal. Educação e luta de classes. 6.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.2, p. 1 - 43, nov. 1971
- PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (primeira parte). Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Pré-Escolar. Florianópolis, 1988.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. A importância política da realização da especificidade da educação. Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), n.12, p.22-26, 1987.

- RIBEIRO, Maria Luisa S. Introdução à história da educação brasileira. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- RIZZO, Gilda. Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- ROCHA, Eloisa A.C. Proposta Curricular para a Pré-Escola. in: Proposta Curricular: uma contribuição para a Escola Pública. Secretaria de Estado da Educação: Florianópolis, 1991.
- ROSEMBERG, Lia. Educação e desigualdade social. 3.ed. São Paulo: Loyola, (1984).
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do Senso Comum à consciência filosófica. 6.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985b.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico - crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. in: Filosofia da Educação Brasileira. Coordenação de Dumerval Trigueiro Mendes. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985 a.
- SCHAFF, Adam. História e verdade. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- SILVA, Maria Alice S.S. e. & ESPINOSA, Rita de C.M. A leitura e a escrita numa abordagem interacionista. Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), n.15, p. 17-24, 1990.
- SILVA, Teresa R.N. da. Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n.70, p. 5-19, ago. 1989.
- SMOLKA, Ana Luiza B. A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez: UNICAMP, 1988.
- SMOLKA, Ana Luiza B. A prática discursiva na sala de aula. Cadernos do CEDES, n. 24. p. 51 -65, 1991.
- SNYDERS, Georges. Pedagogia progressista. Coimbra: Almeida, 1974.
- SOARES, Magda B. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Brasília: INEP, 1989.

- SOARES, Magda B. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.
- SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa, n.52, p. 19 - 24, fev.1985.
- SOUZA, Solange J. & KRAMER, Sonia. Educação e Tutela: a criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.
- SOUZA, Solange J. & KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. Cadernos de Pesquisa, n.77, p. 69-80, maio 1991.
- VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WEIZ, Telma. Repensando a prática da alfabetização. As idéias de Emilia Ferreiro na sala de aula. Cadernos de Pesquisa, n.52, p. 115-119, fev. 1985.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*DISSERTAÇÃO DE MESTRADO*

PRÉ-ESCOLA E ESCOLA: UNIDADE OU DIVERSIDADE ?

POR

ELOISA ACIRES CANDAL ROCHA

ANEXOS

FLORIANÓPOLIS

1991

## SUMÁRIO DOS ANEXOS

1. RELATÓRIO SÍNTESE DOS CADERNOS DE CAMPO	
1.1. Turma Pré A.....	1
1.2. Turma Pré B.....	26
1.3. Turma A.....	49
1.4. Turma B.....	72
1.5. Turma C.....	106
1.6. Turma D.....	128
2. ROTEIRO BÁSICO PARA ENTREVISTAS.....	145
3. DOCUMENTO SÍNTESE DA PROPOSTA DO PRÉ-ESCOLAR	
3.1. Fundamentação filosófica.....	146
3.2. Diretrizes para atuação.....	150
3.3. Concepção de alfabetização.....	157
4. QUADRO ESQUEMÁTICO DO PROEPRE.....	161

PRÉ-ESCOLA E ESCOLA: UNIDADE OU DIVERSIDADE ?

RELATÓRIO SÍNTESE DOS CADERNOS DE CAMPO

FLORIANÓPOLIS

1991

AA.

**IDENTIFICAÇÃO** : Pré A

**Série** : III<sup>o</sup> Período

**N<sup>o</sup> Médio de Alunos** : 11

**Turno** : Manhã

**Formação do docente** : 2<sup>o</sup> Grau

**Tipo de Escola** : Desdobrada

**Frequência de Obs** : 14 semanas

## A - PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS

### A.1. Atividades iniciais

Durante todo o ano não se observaram, nos planejamentos e relatórios, atividades que objetivassem intencionalmente a aprendizagem da escrita. Durante a entrevista, inclusive, a professora revelou uma posição contrária à introdução de qualquer trabalho relativo à alfabetização.

É óbvio que, mesmo não havendo intenção, algumas das atividades desenvolvidas acabaram favorecendo o processo de construção da linguagem escrita. Digo, apenas puderam favorecer, porque não havia esta intenção e, portanto, não havia também nenhuma sistematização que viesse favorecer, seja a compreensão da função social da língua escrita, seja a codificação/decodificação do código escrito.

Apesar da tônica do trabalho pedagógico ser a atividade espontânea e a brincadeira, muitos procedimentos demonstravam a preocupação com o domínio de habilidades, ou o desenvolvimento das discriminações perceptivas:

- Exploração de formas/espessuras/texturas  
(Blocos lógicos) (Conhecimento físico/Discriminação perceptiva)
- Fazer laços nos sapatos (coordenação motora-fina)
- Dobraduras (coordenação motora fina)

Houve momentos em que pôde ser percebido o uso da escrita na sala de aula. Um, foi o momento do estabelecimento das regras (escrita acompanhada de desenho. (Ver B.2), outro, ao nomear as figuras recortadas, como p. ex.: todas as crianças recortam e colam animais - a professora escreve embaixo o nome do animal.

Outro momento onde se pode perceber uma maior sistematização utilizando-se o registro escrito foi na hora do lanche: - "Hoje temos .( X ). crianças". Para cada um há:

- 3            - Bolachas
- 1            - Copo de Nescau

Este registro, no entanto, não era sistemático, e esta foi a única vez que se realizou em todo o período de observações.

## A.2. Atividades cotidianas

Todo o trabalho se desenvolvia tendo como base três tipos de atividades: as espontâneas, que envolviam exploração de jogos de montar, faz-de-conta, modelagem, quebra-cabeça, manipulação de livrinhos e as brincadeiras no pátio (de correr, de balanço, na areia, etc); as propostas pela professora, de menor duração e sempre propostas a partir de um motivo específico ou de um assunto. Este assunto não caracteriza um tema ou uma unidade - apenas servia como "motivação" na execução das atividades de dobraduras, recorte, colagem, desenho livre, música, imitações, dramatizações com fantoches e histórias. As demais se referiam às atividades de rotina: rodinha, higiene, limpeza de sala, lanche e almoço.

A releitura das observações permitiu este agrupamento das atividades - no decorrer do trabalho a falta de organização da rotina e do próprio desenvolvimento dos trabalhos em classe não permitia esta visualização (ver B.1.).

É importante ressaltar que a maior parte do tempo era ocupada com a recreação livre no pátio (cerca de 1 hora e meia por dia, as vezes mais), e com a arrumação da sala. Vale dizer, que esta arrumação não se caracterizava nem pela distribuição de tarefas determinadas, e nem pela participação de todos. Em geral apenas alguns trabalhavam (varrendo/limpando as mesas, erguendo cadeiras, etc), os demais ficavam brincando, "perambulando" pela sala.

As atividades cotidianas mais comuns eram: o recorte e colagem (de ilustrações) e o desenho livre. A base do trabalho é o recortar/colar/desenhar/modelar.

Das atividades previstas nos planos diários eram realizadas apenas as mais corriqueiras, em geral, o que representava uma maior sistematização ou uma inovação não era concretizada. (ver D.2.)

Exemplo: Ao final de uma atividade de dobradura a professora levanta do meio de uma série de crianças que a rodeiam e diz:

- "Quem terminou começa a limpeza da sala".

Imediatamente quatro crianças começam a varrer.

Muitos se juntam no local onde há pás e vassouras.

Dois meninos lutam no chão. Três terminam as dobraduras. A professora junta as tesouras.

Uns pedem para ver livrinhos e para desenhar, mas a professora diz que irão para o pátio.

Algumas meninas desenham no quadro de giz (apagam e desenham constantemente).

Quando terminam de limpar o chão as cadeiras estão todas sob as mesas - a professora chama para fazer uma fila na frente da porta. Todos vão até lá e formam a fila para sair.

Demais atividades observadas:

- Rodinha/conversação (sobre animais, conhecimento do corpo/profissões/sobre desenhos feitos e meios de comunicação);
- Histórias lidas (diversas vezes);
- Dramatização com fantoches/faz-de-conta (livre);
- Impressão de folhas de papel/modelagem com massinha;
- Músicas simples/diversas;
- Jogos de montar;
- Quebra-cabeças.

### A.3. Atividades extra-classe

As atividades extra-classe se reduziam às aulas de educação física - diferentemente da outra pré-escola observada aqui as aulas de educação física não tinham qualquer relação com as atividades de sala de aula. Esta falta de relação, aliás, também foi característica no ensino de 1º Grau. A professora de educação física apanhava as crianças na porta da sala e as entregava depois de 40 minutos. A professora da turma ficava na sala, ou em outra atividade (ou sem atividade) dentro da escola.

Fora isto, durante as observações, foi realizado um passeio nas proximidades da escola e uma visita à casa de uma colega doente - não houve qualquer aproveitamento na continuidade deste trabalho na sala de aula.

#### A.4. Conteúdo

O conteúdo é aqui identificado com a própria atividade. Isto pôde ser percebido no dia-a-dia da classe, no transcorrer do trabalho pedagógico, e explicitado nos Planos Mensais e Diários.

Vejamos o quadro do Plano Mensal do mês de março apresentado pela professora:

Objetivo Geral	Objetivo Específico	Conteúdos
Aspecto Cognitivo	Conhecimento Físico do objeto de modo a descobrir suas propriedades.	Cores, forma, temperatura, textura, Peso/Corpo/Consistência.
Afetivo	Dependência para pesquisa. Quer saber.	Artes, Música, Dramatização, Histórias de Contos.
Social	Interação com os pares - adultos - amigos.	Trabalhos em grupo Jogos de regras
Perceptivo-Motor	Coordenação Motora-fina Habilidades com as mãos	Encaixes, laços, recorte, dobradura
Recreação	Orientar atividades livres	Parque/Pega-Pega
Higiene	Mãos e Dentes	Saúde - cabeça limpa

Vê-se que os aspectos gerais do desenvolvimento são colocados como os próprios objetivos gerais - isto acaba centrando o trabalho no desenvolvimento e não na aprendizagem, tal influência se dá principalmente pelo construtivismo de Piaget que norteou a orientação geral do trabalho nas pré-escolas da rede municipal - (ver PROEPRE).

É importante observar, contudo, que este plano revela interpretações fragmentadas e incompletas das propostas pedagógicas baseadas no construtivismo. Os objetivos específicos apontam para os aspectos decorrentes, em cada área de desenvolvimento. Apesar de não estar descrito claramente, em alguns casos, nota-se haver a intenção de "atacar" cada uma das partes das áreas gerais. A dificuldade de descrição do plano revela, contudo, uma falta de percepção da totalidade a ser trabalhada. Assim, ao selecionar uma parte, esta fica inviabilizada. Não há um critério de seleção do aspecto a ser trabalhado - poderia ser tanto um, como outro qualquer, pois não há uma sequência prevista de forma global.

Há em todo o Plano, problemas de ordem conceitual e ordem "técnica" - ou seja, em termos de instrumento de apoio e de planejamento do trabalho pedagógico, o Plano não define os objetivos, e nem tampouco como estes serão trabalhados.

Com excessão do aspecto cognitivo, onde se define quais as propriedades físicas dos objetos que se irá enfatizar - como conteúdos, nas demais áreas a atividade confunde-se com o próprio conteúdo.

Isto nos revela uma UNIDADE em relação aos conteúdos trabalhados no 1º Grau - onde, muitas vezes, não se tem o conteúdo bem claro e definido. O conteúdo trabalhado é a própria atividade e está bem definida, assumindo o núcleo do trabalho pedagógico. Enquanto na pré-escola a ação sob o objeto é posta como parte da aprendizagem, no 1o. Grau o

exercício é posto como o processo essencial capaz de revelar o conhecimento em si - a aprendizagem se reduz, identificada ao exercício. Não ao exercício prático que envolve ação, uso e intercomunicação entre os indivíduos, mas o exercício posto como treino de mecanismos (no cálculo e na escrita) e exigindo apenas memorização, mesmo quando estão envolvidas algumas abstrações.

Vimos que mesmo quando são discutidas questões relativas a Animais, Meios de Comunicação, Corpo Humano, etc., não são trabalhados os conhecimentos referentes a estas questões. Apenas são feitas explorações superficiais a partir do que é dito pelas crianças.

Ex.: Numa rodinha separando figuras de Animais da Fazenda, de uma revista, a professora pergunta:

- "O que o Boi dá para nós?"
- "Quem dá leite. Quem ? O que mais?"
- "Vamos sentar em grupos para recortar os animais que eu vou dar para vocês."

Notadamente o objetivo é a atividade de recorte - e não o conteúdo: Animais, e isto se confirma pelo Plano Mensal.

De toda forma, sempre que algum conhecimento estava em jogo, a perspectiva da abordagem se reduzia ao nível da criança: às informações que já dispunha ou à compreensão que já possuía sobre a questão. Não se buscava ampliar esta perspectiva ou contrapô-la a outras informações ou idéias. Aquilo que a criança trazia consigo era considerado o ponto de chegada, e não o ponto de partida do processo.

### A.5. Avaliação

Não foram observados quaisquer procedimentos de acompanhamento ou avaliação do aluno, do trabalho ou do professor e da escola.

## B - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

### B.1. Dinâmica do trabalho docente

Para caracterizar melhor a dinâmica do trabalho docente nesta turma é preciso primeiro situar o espaço físico da sala, seus limites e possibilidades em relação ao ensino.

Esta sala situa-se no interior de uma Escola de 1º Grau e foi implantada numa "sala de biblioteca", o espaço físico é mais reduzido do que as salas de aula convencionais, mas permite acomodar tranquilamente os móveis (5 mesas de quatro cadeiras e um armário). Como não se trata de uma sala própria para o Pré-Escolar (como é comum nas Escolas da Rede) o ambiente foi se adequando no decorrer do ano dependendo das condições da Escola para adquirir os materiais necessários. Isto acarretou uma certa desorganização no espaço: os materiais eram guardados em caixas no chão, ou acomodados em prateleiras com tijolos, etc.

Além disto não havia um provimento de materiais suficiente para o trabalho, haviam poucos lápis e papéis - mas havia muita disponibilidade de jogos e alguns livros infantis, além de brinquedos para o faz-de-conta.

A arrumação da sala desta forma não favorecia uma separação dos materiais a serem utilizados a cada momento - as mesas ficavam bastante próximas aos "cantos" que foram sendo organizados.

Some-se a este dado concreto o fato da professora também não se preocupar com uma maior organização da sala, distinguindo os espaços para que fosse facilitado seu uso .

Um exemplo desta despreocupação com uma organização que facilitasse o desenvolvimento do trabalho era a acomodação das crianças nas mesas. Invariavelmente ficavam mesinhas vazias e outras com até 6(seis) crianças, sendo que em cada uma cabem somente quatro crianças. A disposição das mesas na sala também nunca permaneceu numa forma que garantisse o trânsito das crianças e a visualização da professora. Sempre estavam todas de um lado ou de outro da sala ao mesmo tempo - dificultando até mesmo a mobilização.

A variedade de jogos favorecia que a professora, muitas vezes, optasse pelas atividades livres, ou seja, manipulação dos jogos e brinquedos. Era comum haver uma diversidade de atividades ocorrendo simultaneamente. Esta diversidade não significava que fosse feito um trabalho diversificado. A diversidade se dava praticamente pelo acaso, acontecendo, inclusive, o caso de algumas crianças ficarem "sem atividade".

As observações revelaram que a prática da "brincadeira livre" foi gradativamente ocupando o espaço, em detrimento de um trabalho pedagógico mais intencional.

Foram poucos os momentos em que se estabeleceu um trabalho com todas as crianças da turma, como grupo, com a professora assumindo a direção do processo. Em geral havia uma grande dispersão e a professora atendia e orientava individualmente quando solicitada.

Havia uma rotina prevista para cada dia, mas esta quase não era percebida em função da dispersão das atividades, e pelo fato das crianças não trabalharem em uníssono.

Rotina prevista:

- Entrada - 8:00h
- Chamada
- Lanche
- Ajudante do dia
- Atividade
- Limpeza da sala
- Pátio - 9:30h às 11:00h
- Almoço - 11:15h - 11:30h
- Higiene
- Saída

Mesmo sendo pequeno o número de crianças que frequentavam regularmente as aulas, não se percebeu um ganho qualitativo do trabalho pedagógico - ao contrário - quanto menor o número de crianças na sala, menor era o número das atividades realizadas.

A própria professora costumava justificar que com poucas crianças não iria fazer nada, iria deixá-los mais à vontade.

Em relação a proposição das atividades a serem realizadas, o que se pôde observar foi a falta de ordens e instruções claras sobre o que iria se realizar. Muitas vezes, a dificuldade de trabalhar com todo o grupo envolvido devia-se à falta de orientação por parte da professora quanto ao que seria feito, quais os materiais que seriam utilizados e qual a continuidade.

Uma pequena descrição do início de um dia de aula, pode ilustrar estas constatações:

+-----+  
 | 19/04/89 - Atividade 1<sup>ª</sup>: Rodinha: |

Cantam algumas músicas. A professora procura perguntar que outras músicas querem cantar e isto provoca alguma dispersão. Ao mesmo tempo, a professora tenta contar quantas crianças vieram, mas várias crianças levantam e outras contam junto com ela. A professora desiste e convida todos para cantarem a música do índio. Algumas crianças dizem que não querem e ela procura perguntar o que as crianças conhecem sobre os índios, mas ela mesma acaba respondendo.

As crianças falam alto e a professora pede repetidamente que levantem a mão para falar ...

Há muita agitação - mas a professora acaba conseguindo fazer a chamada.

Afinal, todos se sentam nos lugares - distribuindo-se irregularmente nas mesas.

A merendeira traz uma bandeja com bananas - a professora distribui para quem está "mais quietinho". As crianças que trouxeram lanche de casa tiram da bolsa e comem. Repentinamente a professora sai da sala com uma criança com dor de dente. Não avisa nada para as outras crianças, mas volta logo.

Ao voltar escreve o nome dos ajudantes do dia no quadro e avisa a todos quem são. Em seguida distribui folhas para desenho. Algumas crianças ainda comem.

- " Vocês vão desenhar qualquer coisa sobre os índios. "

Os ajudantes distribuem os lápis, que não são suficientes, provocando discussões pela posse dos lápis mais coloridos.

A professora passa escrevendo os nomes de cada um nas folhas - às vezes, manda as crianças sentarem.

| |  
+-----+ +-----+

De maneira geral, o que se pôde concluir quanto a dinâmica do trabalho docente, é que esta não favorecia a aprendizagem, na medida em que não havia uma preocupação com qualquer sistematização que pudesse garanti-la.

Tanto a ação docente, quanto a própria rotina estabelecida e a organização do espaço físico, nos levaram a reconhecer o caráter "espontaneísta" do trabalho pedagógico nesta turma.

Este caráter vincula-se a uma concepção da infância como algo a ser "preservado", e da aprendizagem como algo que se dá pela simples ação sobre o meio. Estas idéias são depois reafirmadas pelas colocações da professora durante a entrevista. (Ver Capítulo 2 no corpo da dissertação).

## B.2. Disciplina

Em termos gerais, na Rede Municipal, nas classes de Pré-Escolar, as regras do grupo são organizadas com as crianças. O estabelecimento das regras tem como base a idéia de que para garantir a "disciplina" e o bom desenvolvimento do trabalho, é preciso que as crianças compreendam os motivos das regras, e mais do que isto, participem de sua determinação a partir das necessidades sentidas (respeito, organização, uso do material, etc). Este procedimento permitiria não só uma constante avaliação quanto ao cumprimento das regras, como a busca de solução em conjunto para problemas surgidos no grupo.

Por outro lado, tradicionalmente, as "regras" são ditadas pela escola ou pelo professor como "normas de conduta". Não tem sido, na verdade, decididas pelo grupo e, quase sempre, não tem relação com questões discutidas ou compreendidas pelas crianças. São estabelecidas, de fora para dentro, sem qualquer relação significativa para o grupo, e têm como meta apenas o controle disciplinar.

Nesta turma, observou-se que as regras apareceram muito mais como "normas de conduta" do que como "regras de grupo": a professora determinou-as e procurou trabalhar para que as crianças as assimilassem. Assim, por exemplo, a professora, no início do ano, escreve no quadro os seguintes "deveres" (procurando usar desenhos para representá-los):

- Higiene da sala (com um balde e uma vassoura)
- "Olhem o balde e a vassoura! É para todos ajudarem na limpeza da sala quando precisar. Não são só os ajudantes do dia, todos tem que ajudar!"
- "Agora vamos colar os desenhos na parede."

A professora somente fez colocações sobre estas duas primeiras regras. Depois, como houveram muitas dispersões na "rodinha", e mesmo no momento de colar os desenhos na parede, a própria professora colou os trabalhos na parede.

No decorrer das observações apenas uma vez as "regras" foram novamente lembradas: por oca "Olhem o balde e a vassoura! É para todos ajudarem na limpeza da sala quando precisar. Não são só os ajudantes do dia, todos tem que ajudar!"

- "Agora vamos colar os desenhos na parede."

A professora somente fez colocações sobre estas duas primeiras regras. Depois, como houveram muitas dispersões na "rodinha", e mesmo no momento de colar os desenhos na parede, a própria professora colou os trabalhos na parede.

No decorrer das observações apenas uma vez as "regras" foram novamente lembradas: por ocasião de uma repreensão feita pela diretora. As crianças haviam utilizado, no dia anterior, as canetas "hidrocor" da escola e devolveram sem as tampas.

Ao chegar, a diretora foi até a sala do III<sup>o</sup> período e ameaçou-os, dizendo que poderiam ficar sem nenhum material na sala:

- "Vocês estragam tudo que usam, têm quebrado todos os brinquedos e jogos."
- "Vocês não sabem bem as regrinhas?!"

A não ser nesta ocasião, a disciplina, de forma geral, era mantida com chamados individuais e tentativas de correção com recompensas: -"Vou chamar só quem estiver mais quietinho!"

Muitas vezes, percebe-se na atitude do professor a reprodução do modelo escolar convencional. No caso da "chamada do dia", por exemplo, a professora procura controlar o barulho dizendo: - "Olha aqui, ó! Quem não responder vai levar falta."

Qual o significado da "falta" para crianças de III<sup>o</sup> Período que estão na escola pela primeira vez? O que significa não ir à escola e levar falta, ou ir à escola, mas não receber presença?

Este é um mecanismo de controle usado pela escola de 1o. Grau relacionado ao rendimento escolar, à aprovação, enfim, ao desempenho do aluno. Esta mesma "reprodução" do modelo é percebida quando, ao pedir para que as crianças contem uma história sobre umas ilustrações referentes ao Dia do índio, a professora ameaça:

- "Quem não estiver quietinho eu vou chamar."
- "Quem estiver em silêncio eu não vou chamar."

Tal colocação leva justamente a uma idéia de que contar a história é uma coisa ruim, assim, serão recompensados (não tendo que contar) aqueles que ficarem em silêncio. Este controle disciplinar, no entanto, não é sistemático e contínuo, ele foi aparecendo com maior sistematicidade no transcorrer do ano e, mesmo assim, absolutamente dissociado de uma preocupação com a organização do trabalho em classe.

### B.3. Relação professor x aluno

O que caracteriza a relação professor x aluno nesta turma, é o "deixar fazer": não se pode afirmar que a professora determina as regras e nem que o ponto de vista infantil é levado em conta. Por um lado, há uma liberdade de espaço para o aluno, contudo, esta liberdade não se traduz em participação e interferência produtiva. A fala do aluno, na verdade, não é ouvida, é solta no espaço. As relações com o professor se dão de forma superficial e não são marcadas pela troca, pela comunicação pela "interlocução" significativa.

Os diálogos, em geral, só se dão no momento da "rodinha", e aí, praticamente, se resumem a perguntas cujas respostas já estão previstas, ou a "aparentes" comentários sobre as produções das crianças (desenhos, colagens, etc).

Pela característica do trabalho pedagógico desenvolvido, que enfatiza a "atividade espontânea", há muito espaço para as interações criança x criança, as crianças se articulam muito entre si, formando grupos e brincando. As interações significativas (de troca) entre professor x criança ou professor x crianças, não são percebidas. Os momentos onde o relacionamento é mais próximo, são os momentos do parque. Aí, a professora cuida das crianças de forma geral e conversa sobre os interesses delas descompromissadamente. "Descompromissadamente" porque não tem como preocupação discutir as respostas obtidas ou orientar a formulação de novas hipóteses, tal como nos

apontam DAVIS e OLIVEIRA (1989) ao discutir a atuação docente no desenvolvimento da criança.

Nota-se uma intenção em abrir a participação e estabelecer o diálogo, no entanto, o objetivo desta abertura não parece estar definido. Não chega a se estabelecer uma rede de participações de tal forma que comportamentos como: perguntar, expor, escutar, debater, explicar e ilustrar, resultem numa construção sistemática do conhecimento .

Esta prática não favorece a domínio dos instrumentos científicos e tecnológicos imprescindíveis para a inserção do cidadão na sociedade (política e civil). A atividade de não diferenciação entre o principal e o secundário, na relação pedagógica, faz com que toda a dinâmica docente e os procedimentos de ensino contribuam para a consolidação do senso-comum.

Por esta via, a aprendizagem escolar se constrói de forma distanciada e desenraizada da prática social. Se dá independentemente da história e das condições de existência de seus sujeitos.

O maior exemplo desta falta de relacionamento como interlocutores foi a atividade proposta em seguida à interferência da Diretora (citada anteriormente):

- "Agora vamos voltar! Eu quero que vocês imitem um carro!"

Todos estão sentados na rodinha. alguns imitem o som.

- "Agora um leão!"

- "Um cachorro!"

E só. Depois que imitam um cachorro, alguns levantam, dispersam pela sala e simplesmente não há continuidade...

#### B.4. Planejamento/Currículos e Programas

O professor organiza seu trabalho a partir de um Plano Mensal conforme citamos no item - D.1. Conteúdo. O que orienta esta elaboração não está bem claro para mim. Melhor dizendo, percebe-se a utilização de diferentes partes inclusive do Programa Municipal. O que prevalece, no entanto, é uma "síntese precária" da professora em relação às referências usadas, de tal forma, que não se pode identificar qual o aspecto que se refere a cada uma das referências. Não se pode identificar os princípios norteadores dos planos e da ação pedagógica - ao menos não se pode enxergá-los a "olho nu".

Por muitas vezes foi observada a não correspondência entre o "planejado" e o "executado", o que leva a crer que o que prevalece no momento da ação é a prática convencional estabelecida e construída pelo professor no desenvolvimento de seu trabalho. Este "fazer", quando não está associado a uma incorporação e a uma reflexão de seus princípios, de forma crítica consciente, leva a uma simples reprodução - não se constitui em "práxis" (uma prática surgida da necessidade, planejada e orientada por uma reflexão teórica que tem como critério de verdade os seus resultados práticos e sociais coletivos mais abrangentes).

### B.5. O trabalho docente

No caso desta professora salienta-se o fato de ser seu primeiro ano de magistério e de ter sido contratada como professora substituta. Não integra o quadro próprio do magistério municipal e nem tem uma história na rede de forma que esta possa influenciá-la mais contundentemente, em termos de orientação pedagógica.

Percebe-se uma falta de apoio ao professor quanto ao material pedagógico disponível e à orientação pedagógica propriamente dita. Há um serviço de orientação que funciona em termos de região: a mesma orientadora atende esta escola e a creche mais próxima, mas suas visitas no período da manhã são mais esporádicas e não chegaram a ser sistemáticas durante o ano, porque a P.M. optou pela suspensão do quadro de orientadoras. Como todas eram professoras lotadas em caráter especial na Secretaria de Educação, na mudança de governo foram removidas para assumir classes nos Núcleos de Educação Infantil ou creches.

**IDENTIFICAÇÃO**

: Pré B

**Série** : Pré - III<sup>o</sup> Período**Número médio de alunos** : 12 alunos (8/16)**Turno** : Manhã**Formação do docente** : 2<sup>o</sup> Grau - Aprofundamento em  
Ciências  
3<sup>o</sup> Grau - Em fase de Conclusão**Escola** : Núcleo de Educação Infantil**Observações:** : 21 dias, 10 meses, +/-42 horas**Vínculo Empregatício/Cargo** : Professor substituto em caráter  
temporário

## A - PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS

### A.1. Atividades iniciais

Durante todo o ano, as atividades que objetivavam uma "preparação" para a alfabetização, tais como: treino de coordenação-motora e exercícios de discriminação perceptiva, foram trabalhadas apenas de forma esporádica. Em todo o período de observação foram realizadas, em termos de "preparação", as seguintes atividades:

- Exercícios de traçado (grafo-motores) (uma vez);
- Cópia do nome a partir do modelo, constantemente;
- Apresentação das vogais, cópia e associação com as palavras a partir de sua inicial;
- Desenhar, recortar e colar objetos e figuras que comecem com as vogais.

Estas, no entanto, não foram as atividades mais enfatizadas. Cotidianamente a escrita aparecia nos murais relativos aos temas (alimentos, profissões, etc) e nos cartazes relativos a frequência, ao tempo, etc.

Havia sim, uma ênfase quanto ao desenvolvimento da linguagem de forma geral, e não especificamente à sistematização da escrita. As atividades relacionadas à "linguagem de forma geral" se faziam sistematicamente presentes no dia-a-dia da classe, como por exemplo:

- Histórias contadas, lidas, criadas pelas crianças, recontadas pelas crianças, ouvidas dos discos, etc;
- Dramatização de histórias livres, a partir da história contada, com fantoches, com fantasias....
- Conversação na rodinha a partir da "surpresa" (ver item a.2).

Contudo, não se pode afirmar que havia uma direção intencional em nenhum dos dois casos. Conforme a própria professora afirmou em uma entrevista, ela tem uma preocupação com a aprendizagem posterior das crianças, mas não sabe como realizar isto. A orientação do "Programa" (síntese em anexo), por sua vez, enfatiza o desenvolvimento da linguagem em termos de expressão oral e da capacidade representativa (desenho/jogo simbólico) sem referir-se à linguagem escrita.

A professora acaba seguindo esta orientação, mas procura complementar com atividades que possam, no seu entender, ajudar na alfabetização, contudo, sem muita certeza quanto às estratégias utilizadas. Isto explicaria a pouca ênfase dada aos "exercícios preparatórios".

Já na matemática havia, por parte da professora, uma freqüente preocupação em aproveitar as situações surgidas em classe para sistematizar conhecimentos elementares.

No primeiro dia de aula, por exemplo, a professora já anotava no quadro-negro o número de meninas e meninos presentes. Este era um procedimento comum, assim como:

dividí-los em grupos para uma atividade, (dando o número máximo de elementos do grupo), dividindo as bolachas no lanche, contando as folhas ou as cadeiras que faltam, etc.

Sempre se procurou partir de situações concretas e da problematização (com a participação das crianças) para estabelecer as quantidades, agrupamentos e demais relações lógicas.

Na escrita este não era o procedimento. Quando surgiu a escrita foi preciso "formalizar", criar uma situação para que pudesse aparecer, aos poucos, quando muito, vogal por vogal, palavras avulsas acompanhando desenhos ou identificando gravuras. Uma situação sempre desenraizada e estanque, separada do uso social, da vida cotidiana. Seu uso só é permitido fortuitamente. Só aparece como algo mistificado e meticuloso, cuja apropriação só poderá se dar quando "for a hora", quando "tiver maturidade" ou "quando forem à escola", como dizia a professora. Mesmo esta formalização, ou melhor, esta intenção em trabalhar com a escrita, não tem continuidade como poderia parecer a princípio.

Ainda no mês de Abril, por exemplo, o tema trabalhado girou em torno da "Semana do Livro" - as crianças visitaram uma livraria no centro da cidade e compraram livrinhos (com um fundo de recursos da escola). No outro dia, fizeram seus próprios livros, copiaram de cartões "Meu Livro" e fizeram desenhos livres. Na primeira página a professora pede para

copiarem qualquer uma das palavras do quadro que comece com a letra a. No dia seguinte, fizeram ainda uma história a partir da história contada pela professora. A professora atuava como "escriva", anotando para cada um em baixo dos desenhos dos livrinhos. As histórias são muito criativas, diferem uma das outras, e aparecem muitos ensaio de escrita junto aos desenhos. Neste dia, a professora vem conversar comigo por ter dúvidas quanto ao tipo de letra que deveria usar. Me pergunta qual é a utilizada na escola do 1º Grau (para a qual vão as crianças) - e concluiu sobre o uso simultâneo da "script" e da "cursiva".

Este tipo de atividade, contudo, não ganhou força no decorrer do ano. O máximo que aconteceu foi a repetição quanto à apresentação das vogais e à anotação da escrita junto a desenhos livres.

## A.2. Atividades cotidianas

As atividades mais comuns sob as quais se baseava o trabalho desenvolvido diariamente eram: o desenho livre (sem tema), livre (com tema), com materiais variados, a pintura, o recorte e a colagem também livre ou a partir de um desenho pronto, os jogos de montar de regras simples (dominó, ludo, baralho, memória), construções com sucata, etc.

No princípio do ano, todas as atividades se davam a partir de um tema escolhido pelos professores nas reuniões pedagógicas (ver item d.2). Depois gradativamente as atividades iam se organizando aleatoriamente. A rotina se constituía de uma sequência de atividades propostas sem qualquer articulação intencional.

Observe-se, por exemplo, estas duas anotações datadas do 1º e do último bimestres:

1º Bimestre: Eu como pessoa. 2ª Feira - Conversação: "Eu"

- Jogo do espelho
- Desenho: Meu retrato
- Montagem do painel  
com os retratos

4º Bimestre: \_\_\_\_\_ 2ª Feira - Passeio na praia

- Coleção de conchas
- Desenho livre com  
colagem de conchinhas
- Contagem das conchas
- Desenho livre ("o que  
quiser")

Mais para o final do ano, houve uma ênfase nos trabalhos de construção com sucata, a partir de modelo. Ex.: flor, boneco, robô, centopéia, caminhão, etc, feito com caixas, jornais, palitos, etc. Repetidamente (em 3 dias seguidos de observação) esta era a atividade realizada durante todo o período.

### A.3. Atividades extra-classe

A atividade extra-classe mais sistemática era a aula de educação física. Elas eram dadas três(3) vezes por semana durante quarenta (40') minutos e havia uma professora especial para ministrá-las. Em geral a professora da classe não acompanhava diretamente estas aulas mas algumas vezes observava.

Geralmente eram dados jogos simples e competitivos e algumas vezes eram feitos exercícios coordenados (ex.: circuito integrado). Notava-se uma preocupação da professora (assim como a professora de classe) em chamar as crianças para contar os elementos de um grupo, quantos acertaram, quem ganhou o maior número de pontos, etc.

O recreio também se caracterizava, neste caso, como atividade extra-classe, porque havia um acompanhamento e uma orientação sistemática da professora de classe. Propunha brincadeiras, organizava outras surgidas espontaneamente, auxiliava com os materiais quando necessário, etc. O tempo do recreio era prolongado e durava cerca de uma hora.

Regularmente eram realizados passeios relacionados ao tema que estava sendo trabalhado, como no exemplo da visita à Livraria. Realizavam-se também festas com a participação das crianças e dos professores para comemorar alguma data especial como o "Dia da criança", "Páscoa", "Primavera", etc. Nestas festas, como acontece comumente nas pré-escolas - as professoras ensaiavam com as crianças músicas gesticuladas ou danças escolhidas pelo professor para serem apresentadas.

#### A.4. Conteúdo

Todo o trabalho pedagógico nesta escola (N.E.I.) se organizava em termos de Aspectos do Desenvolvimento (social, afetivo, psicomotor e cognitivo) segundo modelo do PROEPRE (Mec). (ver B.4.)

Os aspectos que deviam ser trabalhados eram determinados mensalmente, e semanalmente eram definidas as Unidades de trabalho (ex.: Animais/Profissões)

Vê-se bem claramente aqui que os temas eram apenas para dar um tratamento mais "pedagógico" às atividades que objetivavam o desenvolvimento de algum aspecto específico. Tanto é que primeiro eram definidos os aspectos (no interior de cada área, e depois se definia qual a Unidade da Semana).

De acordo com uma orientação geral dada pelo órgão central, os conteúdos são assim definidos. Por exemplo:

Mês de Junho: Aspecto Cognitivo: - Linguagem oral

- Cores
- Formas
- Espaço
- Imitação
- Família

Aspecto Social: - Trabalho em grupo

- Jogos e regras
- Etc.

Ao mesmo tempo, são definidos detalhamentos referentes à:

1. Coordenação Motora : desenho, pintura, recorte e colagem dobradura, traçado de letras e números.
2. Discriminação Visual: maior, menor, fino, grosso, igual, diferente, longe e perto....
3. Disc. Auditiva : sons fortes e fracos, ouvir histórias.
4. Disc. Gustativa : doce, salgado, azedo e amargo.
5. Percepção Tátil : distinguir áspero, liso, macio.
6. Matemática : conjuntos (muito e pouco). Numerais de 0 a 9: Leitura e escrita. Formas geométricas.
7. Esquema Corporal : partes do corpo/Figura humana.
8. Orientação Espaço-  
-Temporal : em cima, em baixo, longe, perto, dentro, fora, direita, esquerda.

Nota-se que o conteúdo é considerado como os diferentes aspectos no interior dos grandes grupos (Cognitivo, Social, Afetivo e Psicomotor). Ex.:

Objetivo Geral	Objetivo Específico	Conteúdo	Unidade
Aspecto Social	Interação com adultos e com seus pares	Trabalho em grupo Jogos	Família

### A.5. Avaliação

Não foram observados procedimentos sistemáticos de avaliação. No entanto, enquanto foram realizadas de forma mais sistemáticas, as reuniões de planejamento (antes de mudar a direção do N.E.I., em setembro), eram feitas avaliações referentes aos procedimentos usados no mês anterior: sua adequação a faixa etária, os recursos utilizados, os resultados percebidos, etc. Nestas reuniões, cada professor relatava, informalmente, sobre estes aspectos de tal forma que destas avaliações surgiam as idéias para os planejamentos seguintes.

## B - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

### B.1. Dinâmica do trabalho docente

Todo o trabalho se organizava em torno de uma rotina, de tal forma que havia uma tranquilidade na realização das atividades. Os procedimentos eram conhecidos pelas crianças nas diferentes situações propostas uma vez que a professora sempre orientava quanto ao que iriam fazer, qual o material iria ser utilizado, como deveriam se organizar, etc.

Exemplo :

+-----		-----+
Dia: 08/06/89	5ª Feira	Pré B
Depois das crianças brincarem livremente com jogos,		
o professor chama todas as crianças para sentarem, em		
círculo, sobre um tapete. Avisa que agora vão formar		
equipes de quatro elementos. Pede ajuda para uma		
criança na contagem.		
- "Quantos mais você precisará para formar seu grupo?"		
A menina chama mais três colegas.		
- "Agora vocês vão combinar uma história, cada grupo no		
seu cantinho. Bem baixinho para os outros não ouvirem".		
- "O que vocês querem, máscaras ou fantoches?"		
Pergunta, se aproximando de um dos grupos.		
Todos trabalham. A professora atende grupo a grupo.		
Voltam para o grande grupo. A professora define e		
explica a ordem de apresentação das histórias.		

Cada grupo se apresenta. Em geral não há uma sequência na história e a fala não é clara.

A professora reúne novamente a rodinha e faz uma

	avaliação quanto ao volume da voz, a combinação prévia,	
	a caracterização dos personagens, etc.	

-----+

Adotando sempre esta forma de orientação das atividades havia uma garantia quanto à sua realização - favorecendo, sem dúvida aquele aspecto do desenvolvimento que se pretendia trabalhar.

Pode-se dizer que esta dinâmica de trabalho favorecia a aprendizagem uma vez que o ponto de vista da criança era levado em conta e o professor garantia o seu papel de interferência e organização. Eu diria até que esta dinâmica poderia ter permitido uma maior sistematização de conhecimentos, se assim se pretendesse. (ver item B.3.)

A rotina de trabalho fazia com que as crianças conhecessem os procedimentos (ex.: buscar os tapetes para sentar, apanhar os potes com lápis para a mesa, etc.). E as orientações claras sob a sequência do trabalho a ser realizado no dia faziam com que as crianças trabalhassem de modo organizado e tranquilo.

O ambiente e as condições do espaço certamente são favorecedores de um bom desenvolvimento pedagógico. A sala era ampla, dividida em cantos (faz-de-conta/mural/ higiene/ quadro-negro/materiais/etc.), os materiais eram de uso comum e identificados por mesas (em termos de cores). Para se ter uma idéia do quão agradável era o ambiente: as mesinhas eram enfeitadas com trabalhinhos e vasinhos de flores de papel

feitas pelas crianças. Quando chegavam pela manhã, imediatamente dobravam as toalhas e guardavam os vasos até o fim do dia.

Ainda em termos de espaço havia uma "sala de recursos" completamente equipada com todo o tipo de recursos necessários para uma pré-escola. Esta sala era de uso comum da Escola e o Pré B a utilizava todas as 5<sup>as</sup> Feiras.

A sala dispunha de equipamento de som, guarda-roupa para dramatizar, cozinha (mini), canto de jogos de montar, de memória, quebra-cabeças, canto de brinquedos (pedagógicos), biblioteca (com tapete), almofadões e... muito espaço!

Seu uso era dividido geralmente em "exploração livre" por escolha, em grupos e atividade dirigida pelo professor como dramatizações, histórias, etc.

Sem dúvida que esta condição de materiais à disposição, não correspondia à realidade geral dos Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal. Havia por parte da Prefeitura uma distribuição periódica de materiais e brinquedos, mas não era suficiente e não correspondia ao nível de qualidade que foi encontrado aqui. Ocorre que a Direção desta N.E.I. estabeleceu a "melhoria das condições físicas e materiais" como uma prioridade. E conseguiu atingí-la através de promoções com a comunidade, colaboração de empresas e até mesmo por uma "pressão" sistemática junto ao setor competente da Administração Municipal.

## Rotina:

1. Rodinha - inicial. Aqui o professor teve pelo menos três

tipos de encaminhamentos:

- Conversação livre - "Hora de Novidades"
- Conversação em termos de Temas (da semana)
- "Surpresa" - descoberta de um objeto escondido num saco ou embrulho. Explorando suas propriedades físicas. Ex:

"É mole ou duro? Grande ou pequeno?  
Comprido ou curto? Etc".

2. Lanche

3. Atividade principal - Histórias, recortes de gravuras, construções, etc.

4. Atividade Decorrente - Desenhos, mural, pintura, etc.

5. Arrumação de sala

6. Apresentação - Volta ao grande grupo

7. Recreio - com a participação do professor - no parque

8. Almoço - (Quando havia alimentação suficiente)

9. Atividade final - Jogos de montar, recreação dirigida, livrinhos de história, faz-de-conta, etc.

A rotina e a dinâmica de trabalho não se alteravam mesmo quando havia a substituição do professor. Havia uma integração tal entre os docentes da escola (3 professoras, 2 auxiliares e 1 professor de Educação Física), neste turno, que garantia uma coerência do trabalho pedagógico (ver item A.3.).

## B.2. Disciplina

Para todas as situações as regras eram colocadas claramente no princípio. O professor se encarregava de lembrar o seu cumprimento sempre que necessário. Por exemplo: sempre era combinado que todos guardariam o que utilizassem e limpariam a sala. Quando alguma coisa ficava fora do lugar, a professora chamava à atenção para que guardassem. Imediatamente alguns vinham guardar.

Isto era usado: em relação à permanência nos lugares durante o trabalho, ao falar baixo na sala, etc. E sempre era obedecido quando lembrada a regra. Às vezes reforçava-se o motivo pelo qual aquilo fora estabelecido. Ex.: "Precisa falar mais baixo, porque atrapalha o que os outros estão fazendo".

Quando alguém se negava a fazer o combinado. A professora insistia: - "Foi combinado, tem que fazer".

Havia uma permanente insistência quanto ao cumprimento das regras. Ex.: No almoço - cada dia uma criança desenhava no quadro-negro uma boca com um X em cima, que significava: "Não falar enquanto come". Ainda no almoço: as crianças serviam-se sozinhas e diariamente o professor alertava: "Peguem somente aquilo que conseguirem comer".

"Solução Coletiva": algumas vezes a professora discutia com as crianças soluções para questões/problemas surgidos, como por ex.: no dia em que um menino falou:- "Velho Viado". Logo todos vieram contar para a professora e ela perguntou para a classe:- "O que se faz com quem diz palavrão?"

Imediatamente sugerem sanções como: - "Dá um cascudo!" -  
"Bate na boca!" - "Tranca no banheiro!" - Etc.

Profa.: - "Mas aqui na escola se faz isso?"

Crianças: - "Não .....!"

Profa.: - "Então vamos ver .....!" - Vamos fazer ele  
fazer alguma tarefa".

Profa.: - "Mas o que é isso? Me explica....." Se  
aproximando do menino.

- "Não se diz o que não se sabe o que é". "Você  
sabe o que é?"

O menino chora. A professora diz que tudo bem, que  
não é para falar mais. Tudo bem!.

Algumas vezes a ida ao recreio foi usada como ameaça,  
quando o controle da agitação estava difícil. E algumas  
vezes esta ameaça foi cumprida para uma ou outra criança que  
não obedeceu às regras.

Sempre as regras foram colocadas a partir da  
necessidade do trabalho e da organização coletiva, e não  
como atitude meramente autoritária do professor. A  
explicação quanto a consequência decorrente do não  
cumprimento da regra, em relação ao funcionamento do  
trabalho, tinha efeitos muito positivos.

### B.3. Relação professor x aluno

Além do que já se colocou no item B.2., cabe relatar que a professora desta classe constantemente abria espaço para o ponto de vista infantil - solicitando inclusive que expusessem suas idéias quanto à organização do trabalho. Ex.: "Como podemos colocar as cadeiras para que todos enxerguem o quadro?" - "Como podemos fazer para dividir estas bolachas por igual, para todos?"

Havia uma preocupação para com a autonomia das crianças - a professora os incentivava para que solucionassem sozinhos questões práticas - participando junto nas brincadeiras, sentando alternadamente nas mesinhas enquanto trabalhavam.

Todo o trabalho era organizado em termos de grupo: as crianças trocavam informações e trabalhavam num sistema de entre-ajuda.

Em relação ao conhecimento e às informações mais sistematizadas, no entanto, havia uma postura de extremo "respeito às posições e ao ponto de vista infantil". Em várias situações as crianças tinham dúvidas ou pediam informações para a professora e ela: ou devolvia para o grupo ou limitava-se a reforçar a idéia no nível em que a criança a tinha manifestado.

Ex.: Durante um desenho livre a professora parava nas mesas e conversava sobre os desenhos, as cores, etc., perguntando: - "O que é isto?", "Para que serve?" - "Qual é o nome desta cor?", etc. Jamais contrapunha-se ao que as crianças diziam. Num certo momento surgiu entre duas

crianças uma dúvida quanto a cor de um lápis. Um dos meninos dizia que um lápis amarelo era laranja. O seu colega contestou e chamou a professora. Ela imediatamente devolveu a questão para o menino que havia se confundido: - "Que cor é essa? E essa? Ah é? Ah tá...! (o menino continuava errando).

O outro menino continuava contestando. A professora dizia:- " o seu colega tem que aprender ainda". Sem dizer, em nenhum momento, o nome das cores para um ou para outro.

Freqüentemente a afirmativa: "Ah tá...!", era usada pela professora como uma forma de não afirmar e nem negar, só aceitar as respostas das crianças.

(No caso acima, a professora chamou à parte o menino e perguntou as cores presentes nas coisas da sala, tentando compará-las com as cores usadas por ele no seu desenho).

"A questão de chamar de TIA" -

Desde os primeiros dias a professora insistiu para que a chamassem pelo nome e não como "Tia". Mas, é tão comum esta forma de tratamento que as crianças tem dificuldade em não repetí-lo.

A professora insiste: "Eu não sou tia". "Eu já disse, só atendo pelo meu nome!"

Mas não adianta.

A relação professor x aluno nesta turma se caracterizava especialmente por uma participação conjunta em todos os trabalhos: o professor não as deixava trabalhar sem que estivessem opinando, sugerindo, reconduzindo suas ações. Havia uma cooperação recíproca garantindo sobretudo o espaço da criança.

#### B.4. Planejamento/Currículos/Programas

O Planejamento era sistemático (mensal e semanal) - baseava-se no quadro do PROEPRE (em anexo), em pesquisas feitas durante a reunião pedagógica, além das informações pela troca de experiências entre os professores. No decorrer do ano usou-se como referência, também, o "Programa de Educação Municipal", elaborado em 1988 pela S.M.E. - Divisão de Educação Pré-Escolar.

A professora mantinha regularmente um caderno diário e um relatório dia-a-dia das atividades desenvolvidas, de situações surgidas em classe e do desenvolvimento de cada criança (grupo a grupo).

Nas reuniões eram definidos os temas (para cada semana) e os aspectos a serem trabalhados em cada área do desenvolvimento. A partir disto a professora elaborava um plano semanal das atividades em torno do tema e tendo como objetivo os aspectos selecionados, da seguinte forma:

Diário: Composto do plano do dia - com objetivos por Semana e Relatórios também diários com referências à participação das crianças, fatos, etc.

Objetivos da semana: :::::

Atividades: 2<sup>ª</sup> f. | 3<sup>ª</sup> f. | 4<sup>ª</sup> f. | 5<sup>ª</sup> f. | 6<sup>ª</sup> f. |

Plano:

Objetivo Geral	Objetivo Específico	Conteúdo	Unidade
(Aspecto do desenvolvimento)	(Aspectos Específicos)	(O que?)	(Tema)

Nota-se que havia uma correlação entre os Planos e a prática desenvolvida - ressaltando apenas que em geral as alterações eram no sentido de repetir as atividades costumeiras, e não no sentido de apresentar inovações.

Os temas serviam apenas como organizadores das atividades - não se trabalhava sistematicamente os conhecimentos no interior dos temas.

Buscava-se seguir uma coerência quanto aos princípios - apesar da fonte de informações ser exclusiva. A incoerência aparecia apenas naquilo que dizia respeito aos "treinos de habilidades" (Ver item A.1).

## B.5. Trabalho docente

Nos N.E.I's as condições de trabalho docente eram mais favoráveis - havia em geral auxiliares de classe que cobriam os dias de folga\* e possíveis necessidades de estudo e preparação de aulas durante o período.

Aconteceram duas greves durante o ano, por melhores salários e benefícios (hora-atividade), que atingiram não só o pré-escolar, mas toda a Rede Municipal.

\* Dia de folga - As professoras se reúnem fora de horário para o Planejamento. Em troca podem (de acordo com a Direção) tirar o correspondente em dias de folga.

**IDENTIFICAÇÃO** : Turma A

**Série** : 1<sup>a</sup> Série

**Número médio de alunos** : 26

**Turno** : Tarde

**Formação do Professor** : 2<sup>o</sup> Grau - Magistério

**Escola** : Básica - 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> Série

**Observações:** : 12 dias (em 6 meses)  
+/-42 horas - frequência 12

## A - PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS

A.1. ATIVIDADES INICIAIS

As atividades iniciais indicavam uma "preparação" para alfabetização uma vez que privilegiavam o treino de habilidades específicas como:

- Exercícios de discriminação visual: Ex: Ligar figuras iguais/marcas maior e menor.
- Exercícios de coordenação motora: Ex: Pintar desenhos mimeografados, cobrir traçados diversos e traçados de vogais (traçando no quadro, no ar e na carteira), amassar e colar bolinhas de papel sobre um círculo.

Os exercícios de traçado eram os mais frequentes. No dia 23/02 por exemplo, foram feitas 5 folhas em sala, além das que foram mandadas para casa como deveres.

Além disso todos os exercícios que vinham com ilustrações eram pintado depois por aqueles que tivessem lápis de cor. Os demais não faziam e esperavam (B.1).

Eram realizadas também outras atividades que não implicavam somente em treino, mas estas apenas ocupavam um mínimo do tempo de trabalho, senão vejamos:

- Linguagem oral - Histórias contadas e músicas, especialmente no final do período antes de terminar a aula.

**Conversação:** No início com duração de +/- 1 minuto - o que vocês fizeram em casa, o que comeram?

O uso destas atividades objetivava especialmente preencher o tempo, uma vez que não se pretendia iniciar a "alfabetização propriamente dita". Nestes 30/45 primeiros dias - a idéia era "ir devagar" para adaptá-los à escola, depois iniciar a aprendizagem.

Tal "conversação" me remeteu à idéia de que o professor estava preocupado em considerar a "participação da criança", mas sem muita convicção.

**Escrita** - As crianças podiam, e eram até solicitadas a escrever os seus nomes nas folhas. A professora fazia uso do cabeçalho (local e data) desde os primeiros dias.

Cartão com nomes - foram apresentados crachás para modelo de cópia do nome completo em letra cursiva.

Cópia de encontros vocálicos e ditado.

Em toda esta fase foram utilizados exclusivamente folhas mimeografadas e cartazes com vogais, na parede. O material para execução dos trabalhos era trazido pelas crianças.

## A.2. ATIVIDADES COTIDIANAS

As atividades cotidianas praticamente se reduziam a uma única forma: Os Exercícios - a professora passava uma série por dia, iniciando já no primeiro momento, e às crianças cabia copiá-los e resolvê-los.

Os exercícios mais utilizados, conforme veremos a seguir, referiam-se particularmente à MATEMÁTICA e LINGUAGEM. Nesta turma durante as observações feitas não foram trabalhadas atividades referentes a Estudos Sociais, a não ser no dia de Tiradentes em que foi pintado o retrato mimeografado dele.

### Matemática:

- Apresentação dos numerais até 9 - com cartazes com o número correspondente.
- Corresponder número ao numeral  
Ex: Desenhe 8 bolinhas  
Desenhe uma dezena de laranjas
- Sequência de numerais  
Ex: Cópia/complementar numerais em sequência.
- Soma - de algarismo (1, 2 e 3 elementos)
- Problemas com soma simples (introdução explicação da situação/exercícios) a.2.
- Subtração simples

### Língua Portuguesa:

- Silabação - Cópia de sílabas e palavras correlatas.
- Leitura em conjunto - "Silabando".
- Encontros vocálicos - Ex: ligue os iguais.
- Leitura individual de sílabas e palavras correlatas.
- Identificação de iniciais. Ex: Recortes em cartilhas (velhas) palavras que iniciam com a vogal dada.

Obs.: As crianças em geral recortam só a letra inicial e não reconhecem uma palavra inteira.

- Formação de palavras - a partir das sílabas dadas e encontros vocálicos, e "somando" sílabas (continha).
- Associação do tipo de letra - cursiva e script - Ex: Ligue .... ou passe para a....
- Cópia - do quadro das famílias silábicas e de palavras avulsas (chegaram até 22 palavras numa vez), também no caderno de caligrafia.
- Cópia do nome - no caderno.
- Ditado de palavras simples (ver B.1. e B.2.)
- Separação em sílabas
- Leitura de frase - todos e por fila.

Estas mesmas atividades apareciam diversas vezes a cada nova família silábica apresentada. O único recurso que variava em termos de lápis e caderno era o uso das cartilhas velhas para localizar, colar e recortar palavras.

### A.3. ATIVIDADES EXTRA-CLASSE

As atividades extra-classe se caracterizavam desta forma: os deveres e as aulas de Educação Física.

A Educação Física, apesar de não ser propriamente extra-classe, ganhou aqui este sentido por ter sido desenvolvida totalmente à parte do trabalho do professor de classe. Da mesma forma que o recreio do qual a professora não participava e nem dava continuidade às experiências ocorridas. Inclusive quando coincidia o horário com a primeira ou com a última aula o professor não permanecia na escola (\*).

Os deveres sempre apareciam como repetições dos exercícios trabalhados em aula com o sentido de reforço e treino.

(\*) Esta dispensa está relacionada a um problema da categoria docente vinculada ao município: os professores de 1<sup>ma</sup> a 4<sup>ma</sup> série recebem 40% de hora-atividade mas usam estas brechas como uma espécie de "compensação", com a aquiescência das direções.

#### A.4. CONTEÚDO

Os conteúdos trabalhados puderam ser verificados apenas a partir dos exercícios/atividades dados uma vez que não se dispunha nem de planejamento, nem de diário de classe ou relatório. (B.4.)

Em termos de abordagem, pode-se dizer que poucas vezes os conteúdos foram tratados de forma a sistematizá-los: tudo era apresentado em termos de exercícios, não se discutia nem se apresentava o conhecimento que cada um deles envolvia. Pode-se afirmar, portanto que a perspectiva era sempre a do professor. O conhecimento era posto como algo pronto e imutável a ser apreendido. A criança deveria responder somente quando solicitada, tendo em vista o preenchimento e a resposta das lacunas. (B.3.).

## A.5. AVALIAÇÃO

Rotineiramente os exercícios eram passados no quadro em sequência e copiados pelas crianças que depois respondiam no caderno. A correção era feita no quadro. O professor chamava algumas crianças para colocarem as respostas e auxiliava quando necessário. Periodicamente o professor recolhia os cadernos para corrigí-los. Às vezes as crianças levavam até a mesa para que o professor corrigisse, assim que terminassem a tarefa.

O ditado diário passou a servir também como instrumento de avaliação. Em 18/05, por exemplo, a professora me ofereceu os cadernos de ditado para ver. Ela dizia que estava muito contente porque estava fazendo diariamente ditado e eles estavam muito melhores.

- "Dá para ver do começo até agora! Estou gostando!"

A cada dia as correções eram feitas em voz alta para toda a turma, (ver c.2.). O número de erros era enfatizado.

Mensalmente eram feitos os testes que seguiam praticamente a forma do primeiro realizado - variando apenas a família silábica e número de palavras referentes às famílias trabalhadas anteriormente (modelo anexo).

O conjunto de exercícios que constavam do teste eram do mesmo tipo usado em classe - assim como os aspectos exigidos:

- Identificação de sílabas;
- Formar palavras;
- Ligar palavras iguais;
- etc.

## B - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

### B.1. DINÂMICA DO TRABALHO EM CLASSE

Entre os aspectos que caracterizam a dinâmica do trabalho em classe, as estratégias colocam-se como aquelas formas pelas quais o professor orienta, explica e introduz o conteúdo.

No início do ano o professor seguia sempre a mesma dinâmica: distribuía as folhas mimeografadas ou os cadernos com os exercícios de traçado e, em pé na frente da sala explicava, onde, e o quê, era para fazer. As crianças avisavam quando acabavam e o professor passava para olhar. Em alguns casos auxiliava um pouco.

Invarialmente as crianças trabalhavam de forma individual - em carteiras umas atrás das outras. A sala não se alterou do primeiro ao último dia de observações. Os trabalhos de desenho (mimeografados) que foram postos nos varais no fundo da sala no "período preparatório", ali permaneceram.

O único recurso diferente do quadro de giz e das cartilhas velhas foram os pequenos cartazes que continham: os numerais e o número correspondente - as famílias silábicas com o desenho correspondente à palavra chave/famílias.

Após o "período preparatório" o trabalho em classe passou a organizar-se em torno da execução de exercícios. Logo no início da aula eram passados os exercícios (cópia, forme palavras, etc), para serem copiados e respondidos pelas crianças nos cadernos. Isto causava uma dificuldade para as crianças: a falta de explicação sobre como organizar e usar o caderno provocava uma constante interrogação: - "É para virar a folha?" - "É para pular linha?" etc. Havia uma completa falta de compreensão quanto ao uso do caderno e isto gerava muita dependência da professora em todos os momentos.

#### Leitura:

Para as leituras feitas no quadro a professora costumava indicar com a régua cada sílaba, ou melhor sílaba a sílaba, pausadamente. Ao dar esta paradinha entre uma e outra sílaba fazia com que o "coro" se confundisse: a leitura ficava "cruzada", pois as crianças que já sabiam ler seguiam falando ininterruptamente a palavra, ou o conjunto de sílabas indicado.

Depois disso a professora chamava alguns alunos, individualmente, sempre variando as palavras indicadas no quadro:

- "Para não repetirem por memorização". Explicava a professora. (A sílaba inicial das palavras era continuamente relacionada pelo professor à palavra-chave) (\*).

\* Ex.: - "Aqui, vejam! O bê da família da barriga."

Ditado:

A partir de abril a rotina desta turma constituiu-se basicamente de Ditado no início da aula, leitura no quadro e cópia e resolução dos exercícios. Após o recreio em geral(\*) eram passados exercícios de matemática e às vezes de caligrafia para, em seguida, passar à cópia dos deveres e aguardar o sinal.

Sempre que entravam na sala, as crianças automaticamente tiravam os cadernos e copiavam o cabeçalho e o nome, enquanto a professora fazia a chamada. Em seguida a professora perguntava: - "Prontos para o ditado?" Ao que uma ou outra criança questionava: - "Pode deixar ver?" - "Não, não pode deixar ver!" , respondia a professora... nisto todos arrumavam seus cadernos para que os outros não pudessem enxergar, usando, inclusive, penais e livros para fazer "muretas".

O professor seguia:

- "Escutem primeiro, depois repitam e façam!"
- "Dado! Todos diziam "dado". - "Agora façam!"
- "É o da do dado e o do do dado".

Esta explicação fazia com as crianças perguntas: - "Duas vezes tia?" - "É". Respondia a professora. Esperava um pouco, e passava pelas carteiras... Dizia que estava tudo errado... Ditava individualmente para um ou outro... Mostrava no quadro onde estava o cartaz, e perguntava: "Pronto?"... E continuava com outras palavras.

A referência da palavra-chave servia em todos os casos, por exemplo: - "Dedo!" de de dado e do de dado. A referência é do conjunto de sílabas, ou seja, não concreta e dissociada da relação fonema/grafema, pois o óbvio é que da não se representa da mesma forma que o de.

Esta dinâmica leva sem dúvida a uma automatização em relação à aprendizagem da língua escrita - favorece apenas à aquisição "mecânica" da escrita.

A pobreza da utilização do espaço não favorecia nem mesmo a aquisição/domínio do mecanismo da escrita/leitura - não eram usados nem mesmo os reforços visuais. As crianças não participavam do espaço da sala e da escola - apenas transitavam por ele, sem integrá-lo.

## B.2. DISCIPLINA

Desde os primeiros dias de aula a professora procurava manter as crianças sentadas e em silêncio, como pré-requisito para desenvolver o trabalho. Para isto, usava chamar à atenção individualmente pelo nome. Já no terceiro dia, quando um menino levantou-se na hora de cantar em conjunto, a professora tomou a seguinte atitude:

- "Fulano! Quietos, senta se não vai lá para trás de pé!"

Em um outro momento, onde houve muita dúvida sobre o uso do caderno, as crianças falavam muito, e alto. Face a isto, a professora procurava coibir em tom bem alto.

- "Ah! mas que feio! Tá muito feio! Que falta de educação!"

Como as crianças continuassem a conversar alto, e alguns, até batucassem na carteira, a professora disse:

- "Chega! Com vocês é só no grito! Silêncio! Agora todo mundo copiando o que está no quadro. (A professora senta. Muitos cantam ou murmuram enquanto copiam e a professora chama atenção individualmente).

Outra hora, as crianças reclamaram demais de uma leitura no quadro, e a professora ameaçou: - "Vão ficar sem Educação Física de novo! É assim que vocês querem aprender a ler e escrever, é?" (Silêncio total. As crianças se calaram imediatamente).

### "Desespero"

As crianças cada vez menos se concentravam na cópia das tarefas passadas no quadro - levantavam do lugar, perguntavam alto, o professor respondia também em alto tom. Neste quadro, mandava um e outro sentar, colocava outros nas carteiras, mas eles levantavam tanto que a alguns ela não chegava a repreender. De repente uma menina se levantou e dirigiu-se para os fundos da sala. A professora foi até lá, e, enquanto ela estava de costas, deu-lhe uma palmada. E ameaçou: - "Agora eu vou dar uma palmada em quem estiver de pé! Vocês aí também vão querer? Estão falando desde o início da aula."

Depois, com o ambiente mais tranquilo, a professora procurou orientar para que levantassem o braço para falar.

### "Mais realista que o rei"

Ao sair da sala a professora costumava deixar um aluno para "ficar olhando". Assim que ela punha o pé para fora da sala ficava um silêncio absoluto. As crianças apenas se comunicavam por sinais e era possível ouvir os menores ruídos. Quando a professora voltava, imediatamente todos se punham a falar: queriam contar quem tinha se mexido, levantavam-se do lugar, se alvoroçavam e chegavam a até brigar. A professora ameaçou não deixar que fossem para a quadra e chamou quatro ou cinco de "bagunceiros".

### "O jogo do silêncio"

Enquanto aguardava que todos concluíssem os exercícios, a professora chamava uma criança lá para a frente que deveria escolher outra para a substituir que estivesse bem quieta. O "jogo" não funcionava para manter o silêncio mas quando quem estava lá na frente era um aluno que tinha maior liderança e preferência, o silêncio voltava. O "jogo" era usado em diversos momentos quando havia tumulto.

### Ditado x Disciplina

Com a sistematização do ditado a professora passou a usá-lo como um recurso disciplinar. Enquanto as crianças faziam as tarefas do dia, a professora ia dizendo em voz alta os resultados da correção do ditado do dia, um a um:

- "Fulano, nota 8. Errou 2!", etc.

Esta sistemática acabou criando uma competição tal entre as crianças, que cada um queria mostrar que era mais esforçado que o outro. Ao mesmo tempo que faziam a tarefa, ficavam atentos aos resultados anunciados - comentando vaiando, debochando, etc.

A nota passou a ser usada então, como uma "recompensa". A sua divulgação "pública" fazia com que a imagem de cada um perante o grupo se fortalecesse, ou não. Não eram trabalhadas as dificuldades encontradas no ditado, nem tampouco consideravam-se os erros como parte do processo de domínio da escrita. Desde o início se exigia e se passava para a criança a expectativa de que ela já sabia tudo. Errar se colocava como motivo de vergonha. (ver B.3.).

.....

Estes mecanismos demonstram claramente por onde caminha a construção da falta de confiança da criança em sua capacidade de aprender, levando-a a uma perda da auto-estima e a um possível fracasso....

As regras não são absolutamente articuladas a uma necessidade de organização do trabalho. Como o que se exige, é uma produção mecânica (a base de exercícios) e individual, as regras, e as conseqüentes sanções, têm como meta a manutenção do silêncio e da postura necessária para essa prática - o que pode ser também percebido pelas relações professor x aluno e aluno x aluno.

### B.3. RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

Muitas vezes se ouve dizer, como uma forma de crítica às propostas escolanovistas, que não se pode esperar que as questões a serem trabalhadas surjam espontaneamente das crianças, sob o risco de deixarmos de fora questões fundamentais. Contudo, não há dúvida que articular os conhecimentos aos interesses das crianças, ou melhor, partir do interesse delas e de situações significativas para elas, faz com que a aprendizagem ganhe força e vitalidade.

Vejamos, nesta turma, um exemplo da dificuldade de se trabalhar com esta situação que se comenta:

Enquanto as crianças faziam um exercício de traçado (mmm) passava pelo muro, um gato. Ele parou, se lambeu e continuou. As crianças se voltaram todas para a janela: chamando, miando e comentando.

A atitude da professora foi a de chamar a atenção para que sentassem corretamente e ficassem em silêncio.

O gato?... Parece que não passou por ali.

No início do ano, o espaço de intervenção das crianças era maior. Aos poucos a lei do "silêncio" levou a uma desconsideração pelas intervenções orais - mesmo quando eram relacionadas à aprendizagem - como perguntas e comentários sobre as palavras, etc.

Durante o "período preparatório" as crianças reclamam muito:- "Ah!, demora muito!"; - "Que canseira!" etc. A professora procurava estimular e não as repreendia por terem se manifestado: - "Quem faz rápido não aprende, tem que fazer devagar!". - "Isto, isto mesmo, continuem!"

Mais tarde, a reação às intervenções passaram a ser do tipo: não considerar as falas das crianças. Por exemplo: no dia em que introduziu os problemas simples, a professora usou o exemplo do "papai comprou 12 abacaxis e 5 cajus. Quantas frutas papai comprou?" E dizia:- "Vocês tem que fazer a continha. Qual é o número maior? Qual continha temos que fazer?" - enquanto passava pela sala olhando nos cadernos. Aí, um menino comentou:

- "ô tia!, Meu pai não comprou nenhuma fruta. Zero frutas mais zero frutas, é zero frutas!"

A professora não respondia ao menino e continuava a dizer: - "Olha, não pode esquecer da linha da continha!"

Sem dúvida foi uma intervenção muito rica, o menino refletia sobre a sua realidade, ao mesmo tempo em que revelava o nível do seu conhecimento sobre a adição. Teria sido, certamente, o momento de levantar situações concretas para criar novos problemas.

Noutra situação onde as crianças iriam fazer palavras que começassem com de, um menino perguntou: -"Tia, vale Dedé? Ao que a professora respondeu: - "Não!, olhem lá no quadro (apontando para as cartilhas das famílias silábicas)."

Quer dizer, só valem as palavras já apresentadas pelo professor. Caberia a pergunta: porque não vale "Dedé"? Não começa com de?

Nesta mesma tarefa notava-se que as crianças procuravam se ajudar. Um mostrava para o outro, dava uma idéia. Uma das crianças disse para a professora que copiou e a professora insistiu que era para fazer sozinha, sem ajuda. De tal forma que as crianças passaram a fazer "muros" em volta do caderno, usando penal, caderno, etc.

Algumas formas de relacionamento instituído entre o professor e os alunos acabam sendo incorporados pelo conjunto dos alunos. No caso da expectativa sobre a capacidade de aprender de alguns alunos isto fica bem marcado. Por ex.: No ditado feito no Teste de Língua Portuguesa, ao serem ditadas as primeiras vogais, uma criança começou a chorar:

Professora: - "Miriam, porque você está chorando? O que foi? Não tá fazendo certo? Todo dia você chora! Choras demais!"

A menina responde:

- "Eu quero fazer mas eu não sei!" A professora diz:

Professora: - "Foi mandado estudar em casa. Não estudou porque não quiz!"

- "O problema é que vocês falam demais".

Isto foi assumido pelas crianças de tal forma, que passaram a censurar a aprendizagem e o comportamento dos outros, e o seu próprio .

- "Ô tia! Bota ela de castigo que ela 'tá querendo fazer bagunça." (comentário de uma criança).

- "Ha!ha!ha! a Miriam tirou zero! Ha, Ha. Tirou, tia?"  
(outra criança).

A Professora, incisiva: - "Não interessa para vocês!"

No caso do comentário da nota a própria professora incentivou o controle dos resultados obtidos por cada um. De tal forma que torna-se necessário coibir quanto às tentativas de menosprezar os colegas.

Em um dia de leitura no quadro, a professora só não chamou uma das alunas, todos questionaram. A professora disse que não era para se preocupar com ela, que ela estava aprendendo com a professora Sandra (reeducadora), e ainda iria "passar na frente de vocês".

Criança: - "Vai nada, duvido!"

Profa.: - " Duvida é? Você vai ver."

Criança: - " Na minha frente, não!"

Profa.: - " Cala a boca!" Disse, encerrando o assunto.

A interação criança x criança não era de forma alguma estimulada, digo até que não era permitida. Todas as situações de "entre-ajuda" e de troca foram coibidas. Disto resultou uma total dependência do professor para resolver os problemas enfrentados. O professor indubitavelmente se situa como o centro do processo e senhor das decisões e atitudes.

#### B.4. PLANEJAMENTO/CURRÍCULOS/PROGRAMA

O professor não seguia nenhum programa previamente estabelecido. Houve um planejamento conjunto elaborado pelas professoras da primeira série (ver reuniões dos professores), mas esta professora seguia as sugestões de livros/apostilas e das atividades usadas pelos colegas, mesmo porque, o conteúdo básico era de seu domínio, conforme pude constatar nas entrevistas - principalmente o mecanismo da escrita/leitura.

## B.5. TRABALHO DOCENTE

As professoras de 1<sup>ma</sup> a 4<sup>ma</sup> série da rede municipal de ensino recebem, como direito, em seus salários, um percentual de 40% relativo à hora-atividade. Os professores de 5<sup>ma</sup> a 8<sup>ma</sup> série e especialistas também têm 40% de hora-atividade em seu regime de trabalho (a cada 20 horas, somente 12 horas são com aulas). Por algum motivo, os professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série entendem que também teriam direito a uma liberação de aulas. Não estando resolvida esta questão "oficialmente", as diretoras dispensam as professoras no horário da aula de Educação Física, como forma de compensação desta perda. Isto acarreta uma completa falta de relação entre o professor de classe e o professor de Educação Física. Por iniciativa própria das escolas são feitos, inclusive, revezamentos nos horários de aula de Educação Física, de tal forma que, alternadamente, os professores de 1<sup>ma</sup> a 4<sup>ma</sup> série possam chegar 40 minutos mais tarde e sair 40 minutos mais cedo. Sem dúvida, os baixos salários fazem com que a hora-atividade e as aulas de Educação Física sejam consideradas como horário de folga dos professores.

As dificuldades econômicas dos professores não permitem que eles tenham as questões básicas resolvidas, de tal forma que possam dedicar-se profissionalmente ao seu trabalho. Nesta classe por exemplo, por algumas vezes a professora ficou cuidando de sua filha pequena durante a aula. Ela a trazia de casa e pagava a uma menina próxima à escola para que cuidasse. É óbvio que ela não dispunha de tranquilidade para dedicar-se, inclusive porque a distância da escola em relação a sua casa fazia com que perdesse muito tempo na locomoção.

**IDENTIFICAÇÃO** : Turma B

**Série** : 1<sup>ª</sup> Série

**N<sup>º</sup> Médio de Alunos** : 22

**Turno** : Tarde

**Formação docente** : Magistério 2<sup>º</sup> Grau

**Escola** : Básica 1<sup>ª</sup> e 8<sup>ª</sup> Série

**Observações** : 15 : de 23 de fevereiro a 28 de agosto

## A - PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS

### A.1. ATIVIDADES INICIAIS

Nesta turma também as atividades iniciais se desenrolaram em torno de uma "preparação" para a alfabetização. Por orientação da escola (supervisão) todas as professoras deveriam seguir a mesma rotina de atividades durante o período "preparatório".

As atividades variaram em torno das seguintes práticas:

Traçados grafo-motores (em folhas mimeografadas)

Colagem, Pintura a dedo, Picar Amassar papéis.

Exercícios com o contorno das vogais.

Apresentação das vogais (todos os tipos de letra ao mesmo tempo) Ex.: A a (ver B.1)

De acordo com algumas observações do Diário de Classe nota-se que eram previstos vários objetivos, mas na prática enfatizava-se a fixação das vogais. Os objetivos estavam voltados para o treinamento, como pode ser visto (na maioria deles):

- Identificar cores (não foi trabalhado).
- Desenvolver a coordenação-motora.
- Linguagem oral e auditiva (sic) - transmitir recados (este objetivo, que não implicaria em simples treino, mas em desenvolvimento da oralidade, não foi trabalhado).

- Desenvolver memória auditiva - (músicas religiosas).
- Deslocar-se no espaço com mobilidade e movimentos coordenados - (não foi trabalhado).
- Identificar posição/espessura e tamanhos (não observado).
- Perceber semelhanças e diferenças (não observado).

Ao enfatizar a fixação do traçado das vogais a professora explicou que as letras eram só para exercitar a coordenação motora - não se falava o nome, e nem mesmo o que era uma letra.

- "Por enquanto só alguns sabem porque já vem de casa! As mães dizem!"(profa. Turma B)

A execução de infinitos exercícios em letras maiúsculas, minúsculas, manuscritas e em tipo de imprensa me davam a impressão de estar assistindo a uma fabricação de "pequenas máquinas de escrever" cuja principal função era "imprimir" letras. Não estava se ensinando a escrever, no sentido de alfabetizar, mas sim, e apenas, no sentido de aprender a grafar sinais.

Durante todo o período inicial (e veremos que durante todo o período observado), não se fez uso da palavra escrita como comunicação. Não se percebeu sequer o seu sentido. Nem mesmo os nomes foram vistos ou escritos ..... (somente mais tarde).

Qual o sentido disto?

Sem dúvida o que se tinha em vista era apenas o domínio do sistema gráfico. A linguagem escrita era tratada como algo distante, difícil, apresentada de forma absolutamente artificial. Artificial porque dissociada de seu uso cotidiano e do contexto.

Existe a idéia de que deve haver uma "facilitação" nesta aquisição da escrita, porque ela é muito difícil. Por isso não se dá a informação sobre o que era letra, para que serve, como se usa, que relação tem com a fala, etc. desta forma não se favorece a compreensão da criança sobre como se organiza a linguagem no sistema escrito.

Ao não se fazer uso da escrita no dia-a-dia da sala de aula - em seus usos e funções reais - está se impedindo também a compreensão de sua função social. A língua escrita era apresentada como algo artificial e seu uso só permitido na "versão escolar". Sílabas a sílabas, palavras a palavras, juntando pedaços, adivinhando sons que nem sempre fazem sentido, apenas servem para memorização de novos "desenhos" de letras.

Qual o fundamento desta prática? Qual a concepção de linguagem (e de alfabetização) implícita? Onde estão o professor e o aluno na relação com o conhecimento nesta forma de "alfabetizar"?

## A.2. ATIVIDADES COTIDIANAS

Nesta turma as atividades cotidianas também referiam-se exclusivamente à Linguagem (alfabetização) e à Matemática.

No trabalho com a Escrita eram privilegiados os exercícios de cópia, ditado individual no quadro negro e exercícios a partir das famílias silábicas trabalhadas da seguinte forma:

- Cópia de palavras simples. Ex.: ema, uva, ovo e ave.
- Leitura oral das vogais no quadro.
- Apresentação da 1<sup>ª</sup> família silábica: apresentação do b (ver A.4). Apresentação do bo-bi-be-bu-ba (nesta ordem) (\*).
- "A letrinha b com a vogal o, faz bo, a letrinha b com....., etc".
- Leitura conjunta das sílabas e de palavras a partir da família silábica.
- Ditado no quadro de palavras com b - individualmente
- Ditado de uma frase no quadro: "A babá e o bebê".

---

\*) A professora justifica a mudança de ordem na leitura da família silábica como uma fórmula para que as crianças não "decorem" sem ler. A professora explica: "Fazendo ba-be-bi-bo-bu, eles conhecem o ritmo e fazem a "cantoria" por repetição sem ler. Variando a ordem eles tem que ler. Isto nos revela um BOM SENSO.

- Apresentação da família silábica - em manuscrito  
maiusculo - imprensa minúscula - imprensa maiúscula.
- Releitura de algumas palavras e das sílabas.

Fora o procedimento de introdução das famílias silábicas que praticamente se repetiam a cada nova família - as atividades de escrita mais usadas eram:

- Cópias do quadro. (início da aula) (\*)
- Formar frases com: exercícios rotineiros no caderno
- Formar palavras com: exercícios rotineiros no caderno
- Ditado no quadro
- E outros exercícios repetidos continuamente como:
  - . "Junte os pedacinhos".
  - . Escrever o nome dos desenhos. Ex. O e a
  - . Separe os pedacinhos.
  - . Completar palavras.
  - . Escrever o nome completo.
  - . Dar as famílias. Por ex. anjo - ja,je,ji,jo,ju.
  - . Dar o masculino e feminino.

-----

\*) Nas cópias do quadro em geral eram passados textos como os utilizados nas cartilhas (alguns inclusive eram copiados de cartilhas que o professor dispunha)

Ex.: Edu caiu

O dedo de Edu dói.

Bia cuida de Edu.

Bia era boa e educada.

cocada - bebida - cabide

As atividades de Leitura e Escrita eram constantemente repetidas. Por exemplo, mesmo quando já estava trabalhando a 4ª ou 5ª família. Este procedimento revelava a intenção de se fazer um "reforço de aprendizagem" através da repetição dos exercícios já trabalhados para uma "fixação".

O texto do exemplo era fragmentado, as sílabas não eram complementares e seu sentido se perdia. Isto foi percebido até mesmo pela professora (não de forma explícita), quando ao fazer uma leitura individual no quadro procurou auxiliar a aluna dizendo:

- "O Edu caiu e cortou o dedo, então o dedo de Edu ... o que?" A menina repetiu a resposta dada por outros alunos: -"Dói!"

A professora insistia na indicação da leitura e a menina não conseguia ler, a professora lia para ela e a fazia repetir.

Percebia-se também, que toda e qualquer palavra trabalhada sofria um controle quanto a sua composição. Não eram apresentadas e nem mesmo eram permitidas as palavras ou frases que contivessem sílabas novas, especialmente se fossem as consideradas "complexas". Assim cada vez que se apresentava uma "nova família" se ampliava o universo vocabular, uma vez que aumentavam as possibilidades de descoberta de novas composições de sílaba.

A medida que o trabalho ia se desenvolvendo o "controle" ia ficando cada vez mais difícil, havia uma variedade de letras e sílabas permitidas, o que em alguns casos poderia até facilitar, contudo isto não ocorreu: por um lado porque o professor mantinha o controle sobre as

escritas das crianças (que aparecem apenas nas respostas dos exercícios) sugerindo muitas vezes a resposta esperada; por outro, porque as próprias crianças acabam aprendendo a não criar outras escritas senão aquelas permitidas, de tal forma que raramente surgiram nos exercícios de formação de palavras e de frases, outras palavras que não fossem as já usadas pela professora. (\*)

Desta forma é que vai se estabelecendo a "versão escolar" da escrita, distanciada do seu uso verdadeiro, social e comunicativo.

Na matemática todo o conteúdo era trabalhado em forma de exercícios. Algumas relações fundamentais como identificação de semelhanças e diferenças e união de conjuntos eram apresentadas em uma única vez durante as observações. Rotineiramente eram trabalhados exercícios relativos á:

- Relação Número = numeral
- Ordenação de numerais. Ex.: - Dê os vizinhos.  
- Faça de 20 a 29.
- Soma/Subtração simples.
- Unidade/Dezena.

-----

\* Observando os enunciados dos exercícios um menino pergunta para a professora o que significava o pl, apontando para a palavra complete. A professora responde que era o p do pato. Note-se que nunca eram lidos os enunciados - apenas copiados.

### A.3. ATIVIDADES EXTRA-CLASSE

Como na Turma A, os "deveres" se constituíam de repetições dos exercícios trabalhados em classe. Sempre abordando habilidades de escrita e matemática.

Quanto à Educação Física - o processo era o mesmo da Turma A.

#### A.4. CONTEÚDOS

A prática desenvolvida nesta classe baseava-se, como vimos, nas atividades de leitura e cópia e na execução de exercícios. A professora mantinha um caderno Diário onde registrava os objetivos/atividades - nos quais se podia identificar o conteúdo trabalhado. No entanto, o que era previsto nem sempre era o trabalhado - a rotina vencia as "inovações" (em termos de atividade). E o que era trabalhado em termos de conteúdo não variava, como pode ser notado nos seguintes casos:

<u>Objetivos Previstos</u>	<u>Realizado?</u>	<u>Conteúdos Implícitos:</u>
(1) Saber transmitir recados	- Não	- Oralidade
(2) Desenvolvimento motricidade fina	- Sim	- Desenvolvimento/habilidade
(3) Identificar cores	- Não	- Desenvolvimento Discriminante Perspectiva
(4) Linguagem Oral e Memória Auditiva	- Sim	- Memória Auditiva
(5) Perceber semelhanças e diferenças	- Sim	- Discriminante Visual

Nos exemplos acima cabe explicar que no período inicial todos os dias eram trabalhados exercícios que visavam o desenvolvimento da coordenação motora-fina.

Percebi que quando eles apareciam não eram realizados de fato ou eram trabalhados uma única vez como no caso da "Percepção de semelhanças e diferenças". Neste dia foram dadas quatro folhas mimeografadas onde as crianças teriam que marcar o objeto menor ou maior, e ligar as figuras iguais.

O mais significativo de ressaltar quanto a questão dos conteúdos nesta turma, se refere a como o professor abordava o conteúdo no decorrer do ano, após o "Período Preparatório". No decorrer do ano notou-se dois aspectos importantes quanto ao tratamento do conteúdo por parte do professor: os artifícios para "facilitar" a aprendizagem; e a exclusividade da perspectiva do adulto no trabalho pedagógico.

No último caso pôde-se notar a inexistência da participação da criança no processo de conhecimento desde o início da alfabetização. Já na apresentação da 1<sup>a</sup> família silábica (b), por exemplo, a professora apresentava a "letrinha" b, e iniciava o levantamento de palavras que começassem com a letra b, induzindo o aparecimento das respostas. Não havia tempo nem mesmo para ouvir as tentativas das crianças porque a professora já havia definido anteriormente quais as palavras que deveriam aparecer. Por exemplo:

- "Quem cuida do bebê quando a mamãe trabalha fora?"  
(Uma criança diz o que se esperava)
- "A babá, muito bem!"
- "O que os meninos gostam de chutar?"
- "Bola".

Nota-se que já havia uma definição prévia das palavras porque apesar de serem dadas outras repostas a professora só ouve o que lhe interessa, e desconsidera completamente as demais interferências. Ex.:

- "Quando a gente tem em casa uma criança pequena. Como é que se chama?"

As crianças responderam: - "Nenê".

A professora imediatamente disse:

- "Bebê! é o bebê.

E escreveu no quadro, "bebê".

Da mesma forma, quando a maioria das crianças respondia que quem cuidava do bebê era a avó, a tia, a cunhada, etc, a professora ignorava sem qualquer retorno ou explicação - apenas quando a professora deu a dica "ba ...", foi que uma menina disse: - "Babá".

Assim, em todos os momentos em que haviam interferências, perguntas e comentários sobre o assunto apresentado estes não eram considerados. A professora continuava falando, explicando e muitas vezes exigindo o silêncio por parte daqueles que se manifestavam.

Em um dos momentos em que se viu a professora pedindo sugestões de frases sem induzi-las, uma menina sugeriu: - "Edu caiu bebê". A partir daí a professora passou a definir o que ia ser escrito, dizendo. - "Então: - Edu caiu"... E continuou sugerindo frases. É interessante perceber que a frase sugerida pela criança em questão reflete a falta de sentido das palavras, frases e textos usados em classe.

Estes procedimentos vão delineando uma aprendizagem que não inclui a participação das crianças na elaboração de seu próprio conhecimento.

Em relação ao conteúdo especificamente, observou-se um outro mecanismo muito revelador "da feição escolar" dos conhecimentos: o uso de "artifícios" facilitadores. Artifícios porque não correspondiam à explicação do conhecimento procurando revelá-lo. Para explicar a existência de determinadas acentuações a professora os relacionava a uma figura (correspondente a sua forma). No caso de "bebe", por exemplo, sendo de beber água, não leva acento, o "bebê" do nenê leva. "A mãe de vocês às vezes não põe o chapéuzinho no bebê. Então?"

Havia a idéia de que era preciso facilitar algumas informações porque eram impossíveis de serem entendidas pelas crianças. No entanto, se demonstrasse gradativamente a diferença de entonação, certamente estaria favorecendo a compreensão da regra ortográfica e a autonomia da criança em suas produções escritas. Não entendendo isto, a criança dependerá sempre de memorizar os "artifícios" ou de consultar os adultos.

Foi isto também que ocorreu com a explicação da professora referente ao significado de " frase".

- "Olhem!" (disse olhando para o quadro onde estava escrito Biba e a babá). "Entenderam o que é formar uma frase? é escrever isso tudo. Não é escrever só uma palavrinha."

Não há nesta fala elementos para que as crianças possam compreender a diferença entre palavra e frase. Para quem está construindo sua aprendizagem sobre a escrita, saber que frase não é só um "punhado" de palavras é uma informação importante.

Neste dia a professora fez uma observação que me confirmou uma impressão inicial: nesta escola o fato de estar com o conteúdo adiantado era sinônimo de competência. Esta professora era considerada uma boa alfabetizadora, especialmente pelo seu tempo de serviço.

Ela me dizia, no momento em que estava trabalhando com frases no quadro:

- "Viu eles já estão fazendo frases!"

Para quem veio de casa, né? " (para quem não fez pré-escola).

Isto ocorreu no início de abril quando as outras professoras recém iniciavam as famílias síblicas.

Obs.: Apenas uma vez foi considerada uma palavra fora do previsto. Uma criança trouxe num papel escrito banana, a professora elogiou por ser uma palavra diferente - passou no quadro para todos copiarem explicando que apesar de não terem ainda aprendido o na, do navio - eles iam copiar porque a colega já sabia fazer.

A criança aprendeu quando seu papai escreveu num papel para ela ir comprar banana.

Na matemática, a soma e a subtração eram trabalhadas sempre a partir de "abstrações/situações hipoteticamente colocadas pela professora.

Ao passar as contas no quadro a professora ia dizendo:  
- "Eu tenho quatro pirulitos, chupei 3. Vou ficar com .... Vocês vão fazendo os "risquinhos". Repetindo o procedimento a cada continha. Ex.:  $4 - 3 = 1$ "

### A.5. AVALIAÇÃO

A correção dos exercícios diários era feita muitas vezes em sala, com a professora percorrendo as carteiras, ou as crianças indo até sua mesa ao terminarem a tarefa.

Não foram observados outros procedimentos de avaliação. Sabe-se apenas que eram seguidos os mesmos procedimentos das outras turmas - provas bimestrais. (Ver Turma A - item A.5.).

No entanto era comum a professora emitir parecer quanto ao desempenho dos alunos, especialmente dos que eram "mal sucedidos". Tais avaliações eram feitas tanto diretamente como de forma sub-reptícia nos momentos em que estas crianças eram solicitadas para desempenhar alguma tarefa no quadro, como por exemplo: (Ver B.3.).

- "Olha! Ela já sabe escrever o nome. Que bom se todos fossem assim!"

Ou mais diretamente.

- "Você não sabe nada. Isto aqui está tudo errado".

- "Olha! estes que não sabem eu vou deixar por último para ver se vão aprendendo mais". (se referindo a uma leitura no quadro).

Inúmeras situações revelavam avaliações individuais, na maioria das vezes de forma negativa - estigmatizando os destinados ao fracasso. Hoje já se sabe que estas expectativas negativas vão sendo incorporadas pelas crianças e o próprio professor, com o tempo, passa a determinar o "insucesso" quando deixa de crer na possibilidade de aprendizagem destas crianças.

## B - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

### B.1. DINÂMICA DO TRABALHO EM CLASSE

Não houve variação quanto aos recursos utilizados nesta classe em relação à Turma A. Os únicos recursos eram o próprio quadro-de-giz e os pequenos cartazes com a palavra chave e as famílias correspondentes, e os cartazes com numerais até nove.

Da mesma forma as crianças trabalharam invariavelmente de forma individual. Percebi haver uma mudança nos lugares que cada um ocupava na sala dependendo de seu desempenho. Já no segundo bimestre havia se definido uma fila no canto direito para os mais "fracos" - outros que não acompanhavam o nível de participação da classe ocupavam os últimos lugares da fila.

A professora justificou este procedimento pela necessidade de fazer um trabalho diversificado na própria sala. Ela considerava que as dificuldades advinham da desnutrição (diagnosticada pelo médico do posto de saúde), de pelo menos três crianças. (Em um outro trabalho devo discutir a relação nutrição x aprendizagem no ideário do fracasso escolar).

Ao diagnosticar a heterogeneidade da classe como uma das dificuldades para o desenvolvimento do trabalho a professora optou por fazer uma diversificação no trabalho, passando a dar exercícios referentes ao período preparatório para os que considerava mais fracos. Por todo o ano seguiu

passando em seus cadernos exercícios de cópia de vogais, cópia do nome, cópia das famílias silábicas iniciais e dos numerais até 10 - especialmente para manter as crianças ocupados, sem preocupação com o avanço da aprendizagem.

Como afirmei antes, o ensino se desenvolveu praticamente através dos exercícios. Acabava um passava para o outro, ininterruptamente. A forma de "ensinar o conteúdo" resumia-se na explicação para a execução do exercício.

Nesta classe a professora enfatizava a leitura no quadro de giz, tanto coletiva quanto individualmente. Atribuía grande ênfase também ao ditado individual. Sempre chamava um a um. Diariamente havia este exercício de leitura e escrita a partir da família silábica que estava sendo trabalhada.

Na leitura coletiva em geral o procedimento era o seguinte: escrevia uma a uma as palavras no quadro e aguardava até que um ou outro acertasse. Ela ia ouvindo uma a uma as adivinhações até que quando um acertava, dizia: - "Alguém já disse, alguém já disse!" Ou quando ninguém acertava: - "Não, não!..."

Algumas vezes ela pareceu perceber este processo, e chamou a atenção das crianças:

- "Leitura não é adivinhação gente! Tem que ler, prestar atenção. Vocês estavam muito apressados, não é assim!"

Quando um acerta então ela pedia para repetir, e soletra para todos repetirem juntos.

Muitas vezes chamava alguém que quizesse escrever algumas palavras como um desafio. - "Quem vem escrever para mim a palavra: baú?!"

Sempre haviam voluntários. Naturalmente entre os que estavam acompanhando melhor a aprendizagem.

Na organização dos trabalhos em classe notava-se, em alguns casos, que a atividade ou o trabalho em si eram de curtíssima duração, enquanto que a correção pela professora levava muito tempo. Durante a correção as crianças permaneciam sem atividade, a não ser aguardar na fila para mostrar o caderno.

Por exemplo, na volta do recreio, como sempre, a professora passava exercícios de Matemática. Certo dia orientou: - "Pulem uma linha (do caderno diário) e escrevam, Matemática." E Em seguida passa no quadro:

1. Some:

$$\begin{array}{rcccc}
 +1 & +2 & +3 & +5 & \\
 & 1 & 2 & 3 & 5 \\
 --- & --- & --- & --- & ---
 \end{array}$$

As crianças fizeram o exercício em poucos minutos (+/-3). A professora sentou à mesa, e eles formaram uma fila para mostrar a tarefa.

Os procedimentos de correção variaram entre os descritos acima e as correções coletivas no quadro. Nas correções no quadro nem sempre as crianças compreendiam como proceder, passando a copiar novamente do quadro o que haviam feito nos cadernos.

A organização do espaço físico da classe e o da escola não tinha nenhuma diferença . Numa havia variação quanto à sua utilização em relação a outra turma (A).

## B.2. DISCIPLINA

Nesta Turma analisar disciplina e relação professor x aluno separadamente foi ainda mais difícil do que em outras. O trabalho, ou melhor o dia-a-dia da classe era marcado por acontecimentos relacionados a estas duas questões. Elas estavam sem dúvida interrelacionadas, mas era preciso discernir quais os procedimentos que se referiam mais especificamente às regras, sanções e relação disciplina x trabalho pedagógico.

Exatamente como num protótipo de uma sala convencional de 1<sup>ma</sup> Série a professora não estabelecia regras claras de trabalho ou de comportamento em classe. O "permitido" e o "proibido" iam sendo definidos a partir de sua atitude frente aos acontecimentos e manifestações das crianças. Mesmo esta definição não era facilmente compreendida porque não havia coerência e manutenção das atitudes frente a situações idênticas. Em geral as reações, as ordens e mesmo a repreensão variavam de acordo com o estado da professora. Percebia-se nitidamente haver uma vulnerabilidade nas atitudes - elas não eram pautadas por um "bom senso" e não se orientavam numa mesma direção. O que era sempre regular era a tranquilidade quanto aquele "barulho geral" causado pelas conversas paralelas e pela movimentação normal das crianças nas carteiras quando no uso do material. Em geral a professora não exigia um silêncio absoluto.

Um dos motivos de maior repreensão era o não cumprimento dos deveres de casa. Logo nos primeiros dias de aula a professora avisou que quem não trouxesse a lição de

casa não poderia ir para o recreio. Noutras situações (menos frequentes) ela utilizou apelos emocionais quando o resultado do trabalho da criança não estava a contento: - "Não gostei, isto é falta de vontade!" ou: - "Fiquei triste, triste mesmo!".

Havia sempre uma ambivalência na atitude da professora em suas relações com as crianças. Assim como usava apelos emocionais, utilizava também elogios como recompensa pelo bom desempenho no trabalho. Ao mesmo tempo que por uma simples distração do "pequenininho", ele ganhava um "puxão de orelhas", a professora punha ele no colo para fazer um exercício no quadro de giz incentivando e demonstrando carinho: - "Faz lá em cima, e desce. Que bonitinho! Que graça! Vai picorucho! Esqueceu de crescer né? Queridinho!"

Por diversas vezes a professora usou de agressão física como "canetadas" nas cabeças, empurrões na carteira e puxões de orelha. Sempre em seguida a estas atitudes exacerbava uma manifestação de carinho e atenção, certamente (talvez não conscientemente), como forma de recompensar e amenizar o sentimento de culpa pelas atitudes tomadas.

Procurava sempre chamar a atenção individualmente. Quando havia muita conversa usava de extrema rispidez mandando calar a boca e ameaçando de deixar sem Educação Física ou sem recreio.

As ameaças de deixar sem Educação Física eram muito frequentes, mas durante as observações nunca as vi realizadas.

Geralmente as sanções e ameaças se referiam ao não cumprimento das tarefas de acordo com as expectativas da

professora. Desta forma sempre os que eram mais reprimidos eram os que apresentavam um rendimento inferior ao esperado pela professora. Estas expectativas eram continuamente expressas (ver ítem B.3. e A.5.).

Anote-se que as repressões eram muito mais voltadas à aprendizagem do que ao comportamento (como no exemplo abaixo): a rispidez constante levava as crianças a uma submissão e "respeito" em todos os sentidos. As crianças se mantinham sentadas e obedientes no cumprimento das tarefas, quase que unanimemente.

Ex.: Ao apresentar uma nova letra a professora disse:

- "Cruzem os braços e olhem para frente. Agora vai ser assim, quem não aprender, quem não souber ler não vai para o recreio".

Noutro momento em que um menino dormia na carteira a professora foi chamá-lo, colocando-o de pé na frente do quadro, dizendo:

- "Vai ficar aqui para ouvir de perto a leitura e aprender". Aos poucos ele foi se encostando e sentou na cadeira da professora. Ela fez ele ficar de pé novamente.

### B.3. RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

Na relação professor x aluno, a professora se apresentou sempre como aquela que definia as regras, as atitudes e o próprio conhecimento. Havia uma centralização na figura do professor e uma conseqüente falta de espaço para a participação e interferência dos alunos em todos os momentos.

A atribuição constante de valores a respeito das produções individuais, acabou configurando uma dependência dos alunos quanto a aceitação ou não por parte da professora. Ao corrigir as tarefas nas carteiras ou à frente da sala a professora sempre avaliava em voz alta:

- "Você já sabe fazer." E para outros: - "Você não sabe nada. Isto aqui está tudo errado!"

Este tipo de atitude fazia com que as crianças se sentissem extremamente inseguras quanto a sua capacidade de aprender, ou mesmo de realizar as tarefas. Havia sem dúvida uma perda de auto-confiança para aqueles que frequentemente não conseguiam corresponder ao exigido.

Disto decorria também uma insegurança tal que levava as crianças a solicitarem frequentemente a presença da professora para auxiliá-las nas tarefas. Dificilmente, no entanto, os chamados eram respondidos, e muitas vezes os dedos levantados acabavam "murchando". Da mesma forma as interferências e comentários das crianças a respeito do que estava sendo trabalhado não eram considerados. A professora continuava falando ou atendendo "carteira a carteira" sem responder, como se não os tivesse ouvido.

O aspecto central da relação professor x aluno nesta turma se localizou nas expectativas reveladas pelo professor a respeito do "sucesso" ou "insucesso" de cada um. Foi possível perceber como esta expectativa ia imprimindo as marcas na aprendizagem dos alunos à medida que estas iam sendo incorporadas.

Na primeira semana de aula já se percebia uma diferenciação feita pela professora a respeito da aprendizagem dos alunos, quando durante a relação de uns exercícios (de coordenação-motora) no quadro a professora dizia: "Você, você e você, não precisam mais, já estão com coordenação. Quem não precisa mais eu não vou chamar, tá?"

Estas atitudes foram se repetindo durante todo o ano, cada vez mais fazendo com que os que "sabem" (do ponto de vista da professora), fossem reforçados, e os que "não sabem" fossem cada vez mais discriminados.

Não há dúvida de que estes juízos de valor acabam sendo completamente incorporados pelas crianças na sala diminuindo as possibilidades de uma interação positiva e construtiva.

Ex:

Ao chamar uma menina que costumava responder de acordo a professora pede que ela escreva "bebê". Ao apresentar dificuldades, a professora imediatamente "avalia":

- "Bebê - todo mundo sabe. Até o nenê, o José ...".

Isto era para que a menina se esforçasse ao máximo, porque se até "aqueles" sabiam, ela, que a eles não se igualava, não poderia deixar de fazer.

E o Renê? E o José? Será que se sentiram motivados a desenvolver um maior esforço?

Este tipo de comentário frequente foi o que acabou por criar uma separação na sala de aula, muito bem representada neste diálogo:

Quando uma menina acertou a resposta de três resultados de exercícios no quadro a professora comentou: - "Ela é muito espertinha!".

E a menina reage: - "Só as meninas é que são espertas, os meninos não. Só um menino era que era esperto."

Um dos meninos considerados "fracos", retruca:

- "Só porque vocês sabem? E daí? Só porque vocês sabem e a gente não sabe? Um dia nós também vamos saber!".

Menina A : - "É. Mas nós é que somos espertas".

Menino A : - "Mas vocês são choronas, qualquer coisa tão chorando!".

Menina B : - "E daí? Chorar é uma coisa saber é outra."

A professora simplesmente encerra a discussão com um: -"Chega! Vamos fazer a lição."

Não é de se estranhar esta incorporação tão acirrada, pois as opiniões da professora sempre foram dadas em alto e bom tom. Várias vezes aproveitando minha presença como observadora a professora comentou comigo sobre algumas crianças:

- "O "menorzinho" aprende e desaprende. O médico do posto disse que aqui tem três crianças que eram desnutridas. Ele era muito pequeno não entende nada, nada. Tem sete anos, mas é muito pequeno".
- "Este ali tem problemas. A mãe dizem que vive pela rua com o amante. Ele vive jogado".

Noutras vezes aproveitava minha presença para reforçar uma repreensão:

- : "Sabe, o José `tá muito malandro, um mandrião. A família não liga. Ele não faz nada. Não sabe nada que os outros sabem".

Ao me falar isto ela se exaltou, foi até ele e "socou" contra a carteira para ele sentar direito, dizendo:

- "Né, José? Tá muito malandro!".
- "Tratar com carinho não adianta". Disse, olhando para mim como que para justificar os empurrões.

Estas ações não passam apenas por uma desvalorização verbal, têm repercussões no próprio investimento quanto à aprendizagem. Como que por castigo (e de forma inteiramente inocente), a repreensão por não "fazer nada" resulta em não entregar ao José a folha de tarefas do dia. O castigo era não fazer nada.

Outro aspecto significativo era a não percepção da professora quanto às dificuldades concretas encontradas pelos alunos para seguirem o ritmo da aprendizagem da forma desejada. Especificamente um episódio me fez perceber esta indiferença quanto aos limites objetivos das crianças.

Eu vinha percebendo que justamente aqueles alunos que eram os considerados "fracos" não possuíam o material escolar, vinham sem lápis, com um caderno "despencando", de chinelo, ou sem calçado, com manga (de camisa) curta nos dias frios, etc.

Isto no entanto parecia não ser percebido.

Um dia ao perceber que o José não conseguia escrever porque seu lápis tinha apenas uns 2 centímetros, eu ofereci para ele o meu, emprestado. Outro menino, assistindo a cena, veio até mim e me mostrou o seu, que era ainda menor. Eu, como não dispunha de outro, disse para ele pedir emprestado à professora.

Ele foi até a mesa dela e falou: - "Eu não consigo escrever com este lápis!"

Profa.: - "Porque não?"

Aluno: - "É muito pequeno".

Profa.: - "Como? Se eu consigo escrever com ele tu também consegues. Tá com preguiça hoje?"

Ele voltou para a carteira, olhou para mim e sorriu envergonhado.

A partir deste dia o José sempre vinha pedir um lápis emprestado e eu passei a levar sempre dois sobressalentes para os empréstimos definitivos.

Concretamente eles não tinham lápis para fazer a lição. Por que isto não era considerado relevante pela professora a tal ponto que buscasse uma solução ?

As diferenças sócio-econômicas eram absolutamente ignoradas pela professora como fatores determinantes. Não o eram, todavia, quando se "rotulava" antecipadamente, pelas "marcas da pobreza", aqueles que não teriam sucesso.

#### B.4. PLANEJAMENTO/CURRÍCULOS E PROGRAMAS

O planejamento era feito em conjunto com participação da orientadora pedagógica da escola (supervisora). No período preparatório seguiam sugestões de uma apostila que dava indicações de treino de habilidades.

No decorrer do ano como não foram entregues as cartilhas, a professora tirava modelos de exercícios de apostilas (do Positivo - Escola Privada) e naturalmente de sua própria experiência.

O planejamento da 1<sup>ma</sup> série - feito pelas professoras era dividido em disciplinas onde cada uma fazia uma parte. Não havia uma preocupação em segui-lo, tanto que ele só foi concluído no decorrer do 2<sup>o</sup> Bimestre.

### B.5. TRABALHO DOCENTE

Neste particular, o único aspecto diferenciador das demais turmas desta mesma escola, foi que a professora desta turma, por motivos de saúde, teve muitas ausências.

No segundo semestre as licenças médicas foram frequentes a tal ponto que a partir de um determinado período a auxiliar de ensino precisou assumir integralmente a classe.

**IDENTIFICAÇÃO** : TURMA C

**Série** : 1<sup>ª</sup>

**Nº Médio de Alunos nas obs.** : 14 obs. : Grande rotatividade

**Turno** : Manhã

**Formação Docente** : 3<sup>º</sup> Grau - Magistério

**Escola** : Desdobrada

**Frequência das Obs.** : 22

## A - PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS

### A.1. ATIVIDADES INICIAIS

As atividades iniciais realizadas nesta turma também indicavam uma "preparação" para a alfabetização. Todavia existiram algumas marcas diferenciadoras que procurarei relatar a seguir.

A primeira semana de aula foi centrada nos exercícios de traçado e desenhos livres (sem finalidade definida).

Algumas vezes foram variados exercícios de coordenação motora tais como: recorte com a mão, amassar o papel e costurar com lã.

Já na primeira semana foram introduzidas as vogais: a professora passou a letra "a" para copiarem em folha pautada. Após a escrita da letra as crianças deveriam desenhar numa folha grande uma fruta que começasse com "a" (individualmente).

Recortadas as frutas, foram coladas num cartaz onde a professora escreveu os nomes, identificando-as (ex.: abacaxi, abacate, etc).

Depois, em grupos de (4) as crianças deviam recortar e colar no caderno as letras "a" que encontrassem nos jornais e revistas trazidos de casa.

O procedimento de apresentação das vogais seguiu sendo o mesmo: escrever a vogal, desenhar coisas que comessem com ..., recortar letrinhas dos jornais e revistas, etc.

Havia bastante participação das crianças, os desenhos foram muito bem feitos e pintados, apesar da falta de material suficiente para todos.

Paralelamente a esta introdução era feita também a introdução dos numerais da seguinte forma: mostrava no quadro o desenho de um objeto no conjunto:

Iniciava também a sequência numérica em forma de exercício (ex.: Copie: 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6).

Na sala estavam disponíveis jogos, quebra-cabeças, caixa com sucata, etc. Apesar de não ter coincidido com a observação nesta fase, percebia-se que este material era utilizado de vez em quando em momentos mais descontraídos como o horário próximo a saída, na falta do professor de Educação Física, etc.

Já a partir do mês de março se estabeleceu uma rotina de trabalho baseada na resolução de exercícios que foram de certa forma repetidos cotidianamente como veremos no item A.2.

Ressalte-se nas atividades iniciais a diversificação dos recursos (além do lápis/caderno) envolvendo o contato com o material escrito (nas revistas e jornais) e a produção "original" das crianças nos desenhos e na descoberta de palavras que iniciam com o "som" (fonema) pedido.

## A.2. ATIVIDADES COTIDIANAS

As atividades cotidianas variavam entre a resolução dos exercícios (passados em sequência durante o dia), a produção em grupo ou individual de trabalhos como:

- Exploração, recorte e colagem de material impresso, desenhos relativos as sílabas trabalhadas, etc.

Os trabalhos de produção individual ou em grupo foram:

- Exploração, identificação, recorte e colagem de palavras e sílabas de material impresso (jornal, revistas, cartilhas velhas);
- Desenhos relacionados as palavras/sílabas trabalhadas;
- Formação de conjuntos com palitos ou tampinhas e barbante;
- Desenho livre com variação de materiais - incluindo recorte e colagem - Dobraduras;
- Montagem de um vocabulário - com os desenhos feitos sobre cada sílaba apresentada. Ex.: Cortar "vocabulário" da família silábica "ba" - bicicleta, beba, bola, barco, boca, balde;
- Cópia das palavras novas no caderno;
- Jogo de palavras (cartões com sílabas);
- Confeccão de fichas com sílabas conhecidas;
- Formação de palavras a partir das fichas e cópia no caderno;
- Leitura de fichas - individual/mais cópia e oralmente;

Os exercícios seguem o mesmo padrão das demais turmas observadas:

Lingua Portuguesa:

- Cópias de palavras do quadro;
- Leitura em conjunto - no quadro;
- Forme palavras (com sílabas dadas);
- Separe e corte as sílabas das palavras;
- Forme palavras com .....
- Passar para manuscrito e para "letra de máquina";
- Forme frases com .....
- Dê o plural;
- Dê o maculino/feminino;
- Ditado (esporadicamente);
- Cópia de frases e pequenos textos.

Matemática:

- Traçado de numerais;
- Cartas de somar e subtrair;
- Desenhar o número correspondente ao numeral;
- Ligar número ao numeral.

A sistemática de construção do vocabulário, recorte e colagem de palavras de material impresso segue até o final do ano - até as "dificuldades" ortográficas.

Não foi introduzida a cartilha - a professora optou por não utilizá-la.

Durante as observações também não foram registradas atividades referentes as outras áreas do conhecimento - apenas duas vezes foram feitas atividades com desenhos mimeografados sobre "Hábitos de Higiene" e um dia foi feito desenho livre sobre o "Dia do índio" e o "Natal" sem trabalhar outros aspectos ou discutir conhecimentos a este respeito.

### A.3. ATIVIDADES EXTRA-CLASSE

As aulas de Educação Física não eram relacionadas ao trabalho desenvolvido em classe - ao menos não havia uma preparação, um plano e uma ação conjunta entre os professores.

Quando não havia aula de Educação Física - a professora da classe costumava substituir por atividades de expressão livre ou jogos de montar/quebra-cabeças e dominó disponíveis.

Os deveres de casa, pelo que se pode observar não eram muito exigentes. Em geral a professora pedia para trazerem algum material, ou palavras recortadas, ou passava um ou dois exercícios sobre o que fora trabalhado em sala de aula.

#### A.4. CONTEÚDO

Como já foi demonstrado, foram trabalhadas, de forma sistemática, apenas os conteúdos relativos à Matemática e à Alfabetização propriamente dita. Os objetivos de ensino se situavam, portanto, no domínio da língua escrita - incluindo alguma iniciação gramatical - e no domínio do sistema de numeração e das operações básicas (soma e subtração).

Apesar de não se ter trabalhado a aprendizagem da língua numa perspectiva que já contivesse a compreensão de sua função social, tanto pelo uso e acesso aos diferentes tipos de texto quanto pela produção de escritos significativos, a professora buscava sempre envolver as crianças na descoberta de palavras (em leitura e escrita). Tanto que a princípio havia um grande entusiasmo das crianças durante as atividades. Esta participação foi notadamente desgastada durante o ano devido à "rotinização". De certa forma ela foi sendo também limitada no momento da construção de frases e textos. Estes eram sempre apresentados prontos pela professora, inclusive os textos usados nas fichas de leitura.

Já o trabalho com material concreto permaneceu sendo utilizado para a introdução de novos numerais e operações. As crianças participavam inclusive nas sugestões de situações para exemplificar operações de soma e subtração.

## A.5. AVALIAÇÃO

Percebi que a professora, além dos testes bimestrais onde eram exigidos os mesmos conteúdos e exercícios dados em sala, fazia anotações sobre a participação das crianças nos grupos, na execução das tarefas em sala e em casa, como se pode ver na seguinte situação (e no comentário feito pela professora):

- "Vocês vão pesquisar nestas revistas palavras com a família da faca e do gato;
- Quem não tem tesoura vai rasgar com os dedinhos e colar na folha. Vão por o nome, tá bom?"

Algumas crianças recortaram figuras ou sílabas e não palavras. A professora repetia várias vezes: - "Eu quero são as palavrinhas e não o pedacinho".

Enquanto faziam (ou não) a professora ia anotando a participação das crianças em grupos - um a um escrevendo sim ou não.

A professora comentou comigo: "Aqui há crianças que não sabem trabalhar em grupo. Querem tudo para si não sabem dividir, o Ezequiel nem fala, já tem sete anos, mas só o que ele fala é "presente" durante a chamada, mais nada".

## B - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

### B.1. DINÂMICA DO TRABALHO DOCENTE

Especialmente até a metade do período letivo havia uma grande variação em relação a forma de organização dos alunos para o trabalho e quanto as atividades propostas.

Apenas com o passar do tempo foi que a resolução de exercícios vai ganhando espaço e se constituindo em rotina na classe.

Mesmo assim as atividades eram realizadas ora individualmente, ora em duplas, ora em grupos. Algumas vezes simplesmente havia um agrupamento das carteiras em grupos, sem que se trabalhasse coletivamente. Havia uma preocupação com a diversificação do trabalho como forma de favorecer a interação entre as crianças. Tanto era que a participação nos grupos era registrada para efeito de avaliação do aluno. (ver item A.5.).

Outra marca diferenciadora da dinâmica do trabalho nesta turma foi que os exercícios apesar de se estabelecerem como rotina, não se constituíam na única atividade pedagógica oferecida. A professora tranquilamente alterava a sistemática de trabalho com orientações claras e objetivas, explicando a sequência do trabalho que seria realizado, determinando o material necessário e acompanhando passo a passo até que iniciem o trabalho. (Ver ex. próxima página 20/10/89).

Neste sentido, não só na introdução de atividades, mas também no desenvolvimento das atividades de forma geral a professora estava junto das crianças, olhando os cadernos um a um e incentivando. Muitas vezes ela se sentava ao lado das crianças que estavam com maior dificuldade na resolução das tarefas para auxiliá-las e desafiá-las a concluir.

Em termos de distribuição das crianças nas carteiras não havia uma rigidez quanto à manutenção dos lugares, mas a professora determinou que algumas crianças, que eram na sua opinião "mais distraídos", se sentassem nas posições mais à frente.

EX.: 20/10/89

Exercício Nº 2 - Copie a leitura da ficha.

Cada aluno tem uma ficha na mão e vão um de cada vez ler para a professora. Um aluno lê em voz alta, mas os demais não parecem se importar. A professora chama a atenção para saber se eles já terminaram de copiar.

Em seguida passa um a um, orientando onde deve haver parágrafo e letra maiúscula. Segue corrigindo e orientando como devem fazer. Ao concluir orienta:

- "Quem já terminou de copiar a leitura vem sentar aqui no chão. Nós vamos procurar as figuras e os seus nomes (escritos)". Haviam várias figuras e palavras dentro de uma caixa no chão.

As crianças gostam e falam todos ao mesmo tempo ...

\*\*\*\*\*

Ao introduzir novos conteúdos a professora sempre partia de um envolvimento dos alunos através de uma conversação. Explicava, perguntava e solicitava a participação das crianças como na seguinte situação:

Exemplo:

- Ao introduzir o numeral 1, a professora desenha uma maçã no interior do conjunto colocando o numeral. As crianças vão ao quadro copiar o numeral. A professora desenha outro conjunto e pergunta:
- "Como podemos representar que aqui tem uma fruta?"  
As crianças respondem: "Põe o um!" E repetem esta ação nos cadernos.

Geralmente era feita uma revisão do que fora trabalhado no dia anterior.

- "Vocês se lembram qual a letra que vimos ontem?"  
Agora vamos recortar a letra "o" da revista e colar no caderno diário".

A professora passava nos cadernos e mandava que copiassem duas linhas de "o" abaixo da colagem.

Como se vê estabelecia-se uma rotina e havia uma organização favorável a aprendizagem pretendida pela professora, qual seja: aquisição do mecanismo da escrita (como codificação/decodificação do código) e domínio do mecanismo de cálculo e memorização do sistema numérico.

Cabe ressaltar, no entanto, que apesar de haver uma organização e uma aceitação clara da professora nos trabalhos, era frequente a indisposição das crianças no decorrer da atividade, possivelmente devido à repetição

exaustiva dos procedimentos. Como veremos na análise dos itens seguintes, havia pouco esforço no sentido de manter as crianças ocupadas na atividade. As dispersões e o não envolvimento eram tolerados, e pareciam, na maior parte das vezes, não serem notados pela professora, o que certamente levava a uma "indisciplina" no sentido de não se garantir um esforço sistemático para o alcance da aprendizagem.

## B.2. DISCIPLINA

O número de crianças que frequentavam a turma e a forma da professora relacionar-se com os alunos deram à classe uma característica de calma, tranquilidade, num clima de movimentação normal. Momentos de inquietação, brigas ou agitação foram esporádicos e não chegaram a ter interferência na rotina do trabalho.

A professora absolutamente não privilegiava a manutenção do silêncio absoluto, as crianças se levantavam e conversavam normalmente. As intervenções eram feitas especialmente quando havia necessidade de ordem para execução das atividades.

Por exemplo, ao final de uma atividade de grupo a professora pediu que retornassem as carteiras às filas para dar início à nova atividade. Como havia agitação ela interferiu:

- "Deu?" Dá para fazer um pouco de silêncio?

E começou a explicar:

- "Como nós ainda não pesquisamos palavrinhas com estas sílabas, da família da faca e do gato"...

Nisto um aluno derrubou a carteira. A professora repreende: - "Assim não dá!" Será que hoje não vou conseguir explicar nada para vocês?

Fez uma pausa para que terminassem de enfileirar as carteiras e continuou explicando normalmente.

Vê-se que as interferências foram sempre neste sentido, jamais havia uma repreensão sem um motivo relacionado ao trabalho.

Algumas regras foram estabelecidas e seguidas durante todo o ano no sentido de manter a organização da sala e a continuidade das atividades. Sempre ao final de um trabalho a professora pedia que limpassem os lugares à sua volta para continuarem noutro trabalho. Ela aguardava que todos concluíssem de tal forma que este procedimento foi sendo "automatizado" pelos alunos.

Outra regra imposta que me leva a reconsiderar a colocação feita a respeito da falta de esforço da professora sobre a dispersão das crianças no decorrer das tarefas, era a regra de que não era permitido a qualquer aluno ir para o recreio sem concluir o que estava sendo realizado.

Durante as observações apenas uma vez foi registrada uma sanção não pertinente ao problema ocorrido. Foi quando a professora não deixou algumas crianças que fizeram mais bagunça realizarem a escovação dentária (esta atividade passou a ser feita sistematicamente a partir do 2º Semestre).

A sanção de maior peso tomada para manter a disciplina de um aluno foi executada pela diretora independentemente da professora. O menino foi privado do recreio e da Educação Física por vários dias até que a diretora decidisse que ele poderia voltar.

A professora comentou que a medida não estava resolvendo e que ele estava muito nervoso, irritado e "intratável". Ele passava todo o tempo dizendo que ia embora, pegava seu material e ameaçava sair, etc. A atitude da professora era de não enfrentamento - deixava que ele se acalmasse. Depois procurava fazer com que ele fosse uma espécie de "ajudante do dia", pedindo sua ajuda para pegar materiais, dar recados, etc. Isto fazia com que ele voltasse a fazer as tarefas, mesmo quando resmungava: - "Eu não vou fazer!"

Vê-se, portanto, que mesmo quando as regras não são construídas coletivamente com a participação das crianças elas podem não assumir um caráter autoritário, e sim organizador do trabalho pedagógico.

Disciplina não pode estar dissociada da organização para o trabalho e para que o trabalho seja produtivo é necessário que se estabeleçam algumas regras básicas. Disciplina se traduziria então em organização para o trabalho, esforço sistemático que produza resultados.

Pôde-se observar na turma Pré A - que as "regras do grupo" não assumiam esta característica de organização, e que, apesar de terem a conotação de regras, não passavam de normas de conduta ditadas externamente e sem vinculação com o trabalho pedagógico. Ao menos não surgiram da necessidade de organização do trabalho, eram ditadas à priori.

Em relação às interações criança x criança, estas eram extremamente favorecidas porque não lhes era proibido conversar, trocar idéias sobre o que estavam fazendo e inclusive se entre-ajudarem, ao contrário, isto era reforçado na forma pela qual se dinamizava o trabalho em sala (grupos, duplas, etc).

As crianças tinham uma certa autonomia no uso dos materiais da escola e nos empréstimos entre si.

No limite desta prática as crianças tinham até uma participação, como se deu no caso da introdução da subtração.

A professora sempre procurava envolvê-los:

Prof. : - "Outro dia vocês aprenderam um sinal, o de "mais" quando nós usamos as tampinhas, lembram?"  
Hoje nós vamos aprender outro sinal.

Aluno 1: - "Eu já sei é o de menos?" Corre até o quadro e faz o traço.

Prof. : - "E este sinal é para que?"

Aluno 1 e 2: - "É para tirar."

Prof. : - "Vamos ver quem consegue inventar uma situação de tirar?"

Várias crianças deram sugestões. A professora repetia para todos e eles iam trabalhando com as "tampinhas" para chegar ao resultado. Fizeram várias vezes.

Em seguida passava algumas continhas e pedia que resolvessem nos cadernos com a ajuda das "tampinhas".

### B.3. RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

Neste aspecto gostaria de ressaltar que não houve uma predominância do ponto de vista do professor como nas demais turmas observadas, ou pelo menos, houve uma tentativa de fazer valer a fala das crianças especialmente no tratamento do conteúdo. Esta consideração do ponto de vista infantil só não ganhou um cunho mais significativo porque a própria forma de trabalhar o conhecimento pela professora não permitia. Ou seja, se não se tem como entendimento que o conhecimento se constrói a partir dos sujeitos e de seu contexto num processo gradativo, mas sim que ele está "pronto", e que às crianças cabe apenas apreendê-lo, a sua participação, por mais que seja propiciada, será limitada. Só pode se dar dentro daquilo que já está previsto e é solicitado pela professora.

Quando haviam interferências das crianças, mesmo que pudessem ser mais significativas do que aquilo que havia sido previsto, isto não era levado em conta.

Um dia, por exemplo, as crianças passaram quase toda a manhã com brincadeiras e provocações sobre namoros e casamentos entre as meninas e os meninos. Na hora dos exercícios as crianças estavam muito agitadas com isto e sugeriram:

Aluno 1: - "ô tia, escreve aí: amanhã vai ser o casamento do Israel e da Raquel".

Aluno 2: - "Faz aí tia: um conjunto de noivos!"

Todos riem e se interessam.

A professora não considera o que foi dito:

- "Todos trabalhando! Quero todo mundo trabalhando".

Eles continuam.

Vários : - "Olha o casamento! Olha o casamento!"

Nestas interações criança x criança ocorreu um fato original - numa turma de 18 crianças em média - haviam 6 pares de irmãos. Isto formava uma cadeia de competitividade e de dependência dos irmãos menores em relação aos maiores.

De acordo com a própria professora os menores estavam "piores" na aprendizagem em relação aos irmãos, porque eram muito dependentes destes na resolução das tarefas. Os mais velhos por sua vez faziam "questão" de manter uma certa relação de poder com esta "maior" competência.

Fora esta Situação a professora estimulava a entreajuda e ela mesma interferia no sentido de ajudar, explicar novamente e desafiar para encontrar a resposta.

Numa atividade onde as crianças tinham que montar palavras a partir de um "jogo de sílabas", por exemplo, algumas crianças perguntaram se podiam montar esta ou aquela palavra, a professora respondeu: - "Não pergunta para mim, pergunta para os teus colegas." (repete isto para umas 4 crianças). As crianças montavam animadamente. Aconteceram muitas tentativas coletivas. Quando chegavam a um resultado apressavam os colegas para que todos do grupo copiassem na folha. Alguns não participavam só observavam os colegas. Os que formaram duplas trabalhavam sem parar.

Noutro dia quando a mesma atividade foi realizada individualmente a interação entre as crianças para resolução foi constante. Um aluno que estava muito entusiasmado em montar as palavras fez uma tentativa e recorreu à professora: - "Professora, tá certo?" Apontando para a última palavra que escrevera. A professora respondeu: - "Tá errado." O menino ficou em pé olhando para a folha. Dirigiu-se para um colega e perguntou: - "Errado porque?" O colega respondeu que precisava trocar (inverter) as sílabas. Ele queria escrever "cabe" e fez "beca". Ele mudou e falou afirmativamente para a professora: - "Agora está certo." E saiu com ar de satisfação.

Pode-se concluir que nesta turma chegava a se estabelecer uma rede de interações. A troca comunicativa era favorecida pela professora, e pelas outras crianças "forçando" a autonomia na resolução dos problemas e na aprendizagem.

#### B.4. PLANEJAMENTO/CURRÍCULOS E PROGRAMAS

Não havia um plano de trabalho da escola ou um programa elaborado por série, ou por disciplina. A professora fazia um roteiro de suas aulas aos quais não pude ter muito acesso porque não houve disposição da professora em emprestá-los.

Quanto ao planejamento anual, este era feito da seguinte forma: cada professora da série fazia uma parte e numa reunião a diretora se incumbia de trazer as partes elaboradas pelas professoras da manhã para as da tarde e vice-versa, para que elas pudessem copiá-las.

Notou-se claramente, como também foi notado na outra escola, que esta elaboração cumpria uma exigência burocrática, mas não servia como planejador da prática a ser desenvolvida. Ou seja, não cumpria a função de orientação da ação pedagógica que era então realizada de acordo com uma condução própria, individual, de cada professor.

### B.5. O TRABALHO DOCENTE

Como professora substituta a situação funcional desta professora não era diferente das demais em relação à instabilidade, salário e benefícios.

O que se notava muito mais nesta escola era que os professores participavam mais dos encontros, cursos e reuniões promovidas pela Secretaria de Educação. Apesar disto, aqui também não se percebeu a constituição de um "Grupo de trabalho" entre os professores e funcionários - Não haviam reuniões para discussão de aspectos pedagógicos.

**IDENTIFICAÇÃO** : TURMA D

**Série** : 1<sup>ª</sup>

**N<sup>º</sup> Médio de Alunos** : 22

**Formação Docente** : 2<sup>º</sup> Grau Cursando 3<sup>º</sup>

**Escola** : Escola Básica

**Obs. :** Esta Turma foi incluída após o início da pesquisa por ser considerado que a professora tinha uma forma diferenciada de trabalhar.

As observações foram limitadas aos primeiros meses do ano e foram muito prejudicadas porque a professora aderiu à greve dos professores municipais (única professora que aderiu na Escola de 1<sup>ª</sup> a 4<sup>ª</sup> Série), e teve muitas outras ausências por motivo de licença médica. A Turma foi assumida por uma auxiliar de ensino durante longos períodos.

## A - PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS

### A.1. ATIVIDADES INICIAIS

As atividades iniciais só foram observadas a partir de 09/03, ou seja, não observei os quinze primeiros dias de aula. A professora me colocou que estava dando continuidade ao "período preparatório" e que não tinha pressa em acabar.

Nesta fase, disse que procurava dividir o tempo realizando as atividades de Educação Artística antes do recreio e, depois do recreio, as atividades do período preparatório.

Pude constatar que, em geral, há mesmo esta idéia de que o uso de "outras linguagens" como a pintura, o desenho, a literatura etc., são para momentos livres e funcionam como distração, como amenidades, ou até mesmo como "matação de tempo" em dias de chuva (palavras da própria professora). As atividades neste período inicial incluíram :

- Na Matemática : diferentes jogos com tampinhas para introdução dos numerais e contagem numérica.

Escrita do numeral: no pátio - Passar em cima dos numerais desenhados no chão - rolar a bola sob os numerais (1 a 5).

- Atividades descritas : - História seriada - com cartazes em  
no caderno Diário sequência.  
da Professora As crianças contam conforme  
entendem.  
A professora conta a "verdadeira  
história"
- Música - O ursinho.
  - Desenho livre sobre a história.
  - Imitação/Dramatização
  - Exercícios no pátio : Correr com  
ritmo, andar equilibrando objetos
  - Imitar animais
  - Atividades com Jornal : - rasgar em  
tiras, fazer rabos e inventar o nome  
dos animais
  - Desenhar um animal
  - Jogo : "Rabo do gato".
  - Recorte e colagem: de um boneco (em  
partes).
  - Copiar do quadro: uma sequência de  
exercícios de coordenação motora.
  - Identificação: de palavras que  
iniciam e terminam com o mesmo som.
  - Conversação: sobre como vieram à  
escola, o que fizeram.
  - Desenhar os acontecimentos do dia.

- Construção de um boneco com formas geométricas .
- Dobradura de diversas coisas.

Matemática:

- Confeccção de tiras coloridas para introdução dos sinais de igual e diferente.
- Desenhar coisas iguais e diferentes
- Correspondência número/numeral

A partir daí foram introduzidas atividades mais relacionadas com a própria escrita:

- Escrita do nome completo da criança e dos pais - em letra de imprensa.
- Escrita das vogais com figuras correspondentes.
- Escrita de encontros vocálicos.

Nesta turma, portanto, as atividades iniciais pretendiam fazer uma "preparação" para a alfabetização, mas extrapolavam o rol de atividades tradicionais realizadas tendo em vista este fim.

Incluíam-se atividades que privilegiavam outras formas de expressão e que abrangiam uma boa diversificação.

Os aspectos privilegiados são apontados no Plano Mensal de Março, através de seus objetivos/conteúdos:

CONTEÚDO	OBJETIVOS
1. Desenvolvimento de habilidades	- Levar a criança a ter domínio sobre o próprio corpo.
2. Coordenação motora - -Ampla	- Desenvolver grandes músculos e pequenos músculos; - Preparar para a escrita.
3. Coordenação motora - -Fina	- Coordenar movimentos do corpo com a visão.
4. Coordenação Viso- -Motora	- Preparar para a leitura e escrita.
5. Linguagem Verbal, Gestual e Gráfica	- Organizar pensamentos; - Favorecer a comunicação corporal; - Ser espontânea em seus pensamentos, sentimentos e ações.
6. Coordenação Tátil	- Sentir através da pele;
7. Percepção Olfativa/ Gustativa	- Comparar e discriminar odores.
8. Percepção Sonora/ Sinestésica	- Perceber a importância dos sons; - Situar-se no tempo e no espaço; - Identificar direita e esquerda

Havia diversificação de atividades, mas a utilização feita não permitia que fossem significativas para as crianças. Não havia espaço para as "marcas" das crianças. A sua execução, em geral, era "absolutamente" dirigida e previamente estabelecida. Esta dinâmica não possibilitava a participação mais ativa das crianças (e suas interações).

Todos os procedimentos utilizados nesta fase inicial tinham como objetivos e conteúdos aqueles mesmos que, em geral, também eram trabalhados pelas turmas de pré-escolar no que se referia à "preparação" para a alfabetização.

## A.2. ATIVIDADES COTIDIANAS

Assim que se considerou o fim do período preparatório as atividades começaram, cada vez mais, a se parecer com aquelas realizadas nas demais turmas observadas nesta escola.

Estabeleceu-se uma rotina de resolução de exercícios tendo em vista o domínio da escrita (memorização do código e transcrição) e fixação do sistema de numeração decimal e operações elementares.

Repetiam-se as atividades do tipo:

- Cópia/recorte e colagem de letras/sílabas e palavras (de cartilhas velhas);
- Exercícios de caligrafia, etc.

Foi feita uma introdução da cópia de textos já no mês de junho. Foram apresentados, várias vezes, para serem copiados, textos curtos, rimas e versos relacionados ou não à palavra chave/família silábica.

Os momentos dedicados à Matemática foram tantos ou até mesmo superaram os dedicados à alfabetização.

Houve também pelo menos duas oportunidades de criação de textos. Ex.: "O dia da Árvore" e sobre o "Fogo".

Algumas frases criadas nos textos sobre o fogo:

- "O Fogo não é muito importante porque queima a mata".
- "O Fogo é importante porque o fogo acende o fósforo".

### A.3. ATIVIDADES EXTRA-CLASSE

Educação Física ídem às turmas: T.A e T.B

Os deveres em geral são dados como reforço aos exercícios de classe, muitas vezes são apenas solicitados materiais ou recursos para serem explorados em classe:

Ex.: - Trazer jornais.

- Trazer figuras de animais.

#### A.4. CONTEÚDO

Os conteúdos que foram trabalhados podem ser identificados nos itens A.1 e A.2.

Cabe ressaltar que nesta turma, da mesma forma que nas demais, não foram observadas aulas referentes a conteúdos de outras disciplinas:

História/Geografia/Ciências, nem mesmo como atividades implícitas em outros conteúdos trabalhados.

## A.5. AVALIAÇÃO

De acordo com a professora ela não faz provas, procura dar algumas tarefas onde as crianças tenham que apresentar resultados sozinhos, por ex.: escrever algo sobre a árvore, para ver como estão em relação a alfabetização e a matemática.

## B - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

### B.1. DINÂMICA DO TRABALHO DOCENTE

A professora trabalhava de tal forma que estava sempre atenta às ações das crianças, mantendo o controle absoluto sobre os seus movimentos, colocando-se estrategicamente em pontos da sala que lhe permitiam uma completa visualização da turma toda.

Na execução das atividades fazia com que todos seguissem minuciosamente os passos usando estratégias como as que se discutirão no item seguinte, B.2 - Disciplina.

Algumas vezes, dispôs as carteiras em grupos, mas geralmente as crianças trabalhavam enfileiradas e em lugares fixos.

À medida que ia se desenvolvendo o trabalho, começava a organizar as atividades, ou melhor, exercícios diferentes para aqueles que considerava mais atrasados. Ex.: Uns copiavam as vogais do quadro, enquanto outros faziam bolinhas com papel jornal.

Em geral, a professora mantinha um tom áspero e sério não gritava nem fazia agrados, não permitia devaneios e controlava tudo o tempo todo para que as crianças se voltassem para as suas tarefas. As repreensões, muitas vezes, tomavam um tom bastante agressivo.

## B.2. DISCIPLINA

Durante todo o tempo a professora mantinha o "controle" das ações e movimentos das crianças na sala de aula. Não havia propriamente um conjunto de regras estabelecidas: as normas eram impostas e seguiam uma certa arbitrariedade, apesar da sua constância. A invariabilidade das normas se devia ao fato da professora ter uma meta comum quando as determinava: manter as crianças trabalhando, ocupadas e nos seus lugares.

Foram poucos os momentos em que se observou as crianças fora dos lugares, conversando, brincando ou correndo, como era comum nas demais turmas observadas. Mesmo nos casos onde a professora mantinha uma atitude de controle disciplinar mais autoritária, estas manifestações eram rotineiras.

Era comum a forma rígida e severa que a professora utilizava para repreender os alunos, ou mesmo para responder às solicitações de atendimento. Por exemplo:

- "Capricha mais, senão vou apagar!";
- "Vou botar uma rolha na boca de quem ficar só me chamando";
- "Faça até o fim da linha, não olhe para trás!".

Certa vez, uma menina levantou durante uma cópia e a professora disse: "A mais atrasada da sala e ainda se dá ao luxo de levantar para conversar, né lindinha?" O tom era sempre áspero e até agressivo.

Nas outras turmas era comum a professora centrar as repreensões sobre algumas crianças consideradas mais atrasadas ou mais agitadas.

Nesta turma mesmo quando era realizada uma atividade mais tumultuada (como recorte de palavras em grupos), quando se encaminhava o término do trabalho as crianças iam se pondo nos lugares.

Notava-se que a um simples sinal da professora (como por exemplo: ficar em pé à frente das carteiras), era suficiente para que se acomodassem.

A professora utilizava recursos como baixar a cabeça na carteira ou contar até 3 pausadamente. Ao terminar de contar todos estavam sentadas de braços cruzados sobre a carteira.

Todas as exigências em termos de comportamentos e de realização de atividades tinham como finalidade manter as crianças envolvidas com as tarefas. Neste sentido o autoritarismo garantia uma concentração maior e uma ocupação integral do tempo de aula. Pena que este esforço fosse muito mais no sentido do domínio de habilidades e não no sentido da construção e elaboração de conhecimentos relativos à linguagem escrita, matemática, ciências e estudos sociais, conforme veremos no item seguinte, relação professor x aluno.

### B.3. RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

A principal característica nesta turma era que a professora determinava todas as regras, as ações e o saber sob seu ponto de vista. Neste sentido se estabelecia uma contradição porque esta era uma professora que parecia atribuir grande importância às atividades de livre-expressão como forma de abrir espaço para o sujeito/criança. A própria professora explicitava esta contradição:

- "Eu dou bastante desenho, já acabaram com vários cadernos. Porque se eu peço para eles dizerem alguma coisa eles não sabem falar. Mas se eu contar uma historinha eles conseguem desenhar. No desenho eles fazem".

Vê-se que havia uma preocupação implícita nesta fala: que as crianças se comunicassem e que esta comunicação pela verbalização era importante. Como isto não se viabilizava (pela própria impossibilidade de se viabilizar num tal clima de autoritarismo), foi preciso utilizar uma outra linguagem (o desenho) que possibilitasse uma comunicação ou expressão do pensamento e dos sentimentos sem a interação direta. Tais recursos possibilitavam uma manifestação sem censura imediata e controle direto.

O controle constante para a manutenção do silêncio e da permanência nos lugares, também não favorecia as interações criança x criança que se davam sempre debaixo de uma vigilância da professora. Neste sentido as ações das crianças eram sempre muito dependentes, pois não havia um estímulo à autonomia, pelo contrário havia um cerceamento das iniciativas de cada um, e do grupo.

Em relação ao tratamento do conteúdo as interferências ou falas das crianças (que raramente apareceram) não eram consideradas como ponto de partida: aquilo que era estudado se apresentava como algo "pronto", independente do sujeito ao qual só cabia assimilá-lo.

#### B.4. PLANEJAMENTO/CURRÍCULOS/PROGRAMAS

- "Eu não programo estas coisas, chego aqui invento e dá certo"...

Ao ouvir esta afirmação não imaginaríamos que esta professora mantinha um diário com todo o plano mensal e semanal a ser trabalhado. De acordo com sua explicação, o plano é feito devido à exigência da supervisora. Sua prática era a de não planejar as aulas a serem dadas. Havia uma crença num certo "bom senso" na captação daquilo que era necessário trabalhar. De fato as estratégias usadas pela professora fugiam ao padrão exigido e aceito como satisfatório para o bom desenvolvimento da alfabetização: eram justamente as mais criativas e significativas. Este aspecto seria indicado claramente pela professora durante a entrevista, onde apontou sua inadequação ao sistema desta escola trabalhar.

## B.5. TRABALHO DOCENTE

Esta professora trabalhava em dois períodos com crianças, em escolas diferentes, e estudava à noite noutro município.

As dificuldades de salário e um ritmo de atividades de mais de 12 horas diárias foram sendo gradativamente sentidos no decorrer do ano. As faltas eram constantes, houve o acúmulo de licenças médicas e o próprio ânimo para trabalhar com as crianças foi fortemente alterado.

Somava-se a estes problemas uma pressão realizada pelas colegas e pela própria supervisora pelo fato de ser uma professora nova na Escola e por ter, em alguns momentos, partido para uma prática diferenciada da convencional.

**ROTEIRO BÁSICO PARA AS  
ENTREVISTAS**

## ROTEIRO BÁSICO PARA AS ENTREVISTAS

1. Razões para estar trabalhando nesta série (turma).
2. Opinião sobre os critérios para organização das turmas. (Quais ? Acredita que isto ajude ao trabalho ?).
3. Opinião sobre o trabalho da pré-escola . (Contribui ? Pode contribuir ? Qual a finalidade da pré-escola ?).
4. Quais aspectos identifica como determinantes da aprendizagem das crianças ?
5. Como caracteriza um "bom ensino" ? (Como se deve ensinar para que haja aprendizado ?
6. O que considera como essencial para uma criança aprender a ler e a escrever. (Por que? Condições prévias ?).
7. Qual o melhor momento para uma criança se alfabetizar ?
8. Como acha que a criança aprende a ler e a escrever ?
9. Qual a melhor forma para alfabetizar as crianças ?
10. Quanto tempo considera necessário para que uma criança se alfabetize ?
11. Quando considera que uma criança está alfabetizada ? Como avalia isto ?
12. Quando considera que uma criança deve passar do pré para a 1a. série ? E da 1a. para a 2a. série ?
13. Como acha que deve ser avaliada a criança durante o ano?
14. Em que pressupostos apoia o trabalho que realiza ?
15. Como vê a questão da disciplina ?
16. A que fatores atribui o fracasso escolar ?
17. Opinião sobre como se dá a formação dos professores ?
18. O que acha que deveria ser modificado no trabalho que realiza atualmente ?

**SÍNTESE DA PROPOSTA POLÍTICO  
PEDAGÓGICA**

**DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO PRÉ-  
ESCOLAR**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE  
FLORIANÓPOLIS**

**1986 - 1989**



*Proposta 1986 ~ 1989*

SÍNTESE DA PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA

DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA

A Divisão de Educação Pré-Escolar traçou um plano de ação, onde as diretrizes básicas se concentram principalmente na melhoria da qualidade de ensino e no investimento na formação de funcionários. É fundamental que os profissionais que atuam na Pré-Escola tenham a compreensão da criança de 0 a 6 anos sob todos os aspectos do seu desenvolvimento, isto é, nos aspectos afetivo, social, percepto-motor e cognitivo. Para tanto, buscamos a fundamentação teórica na teoria do Construtivismo de Piaget, pois entendemos que esta, viria a dar uma boa sustentação naquilo que abrangemos, ou seja pronunciar as crianças das camadas populares, atendidas pela Rede Municipal, condições para que desenvolvam sua autonomia moral e intelectual, crianças que tenham condições de construir seu conhecimento, de forma criativa com curiosidade, através de experiências e descobertas, crianças capazes de criticar, comprovar e não aceitar sem refletir tudo o que lhes é proposto.

Hoje não podemos negar a necessidade social da pré-escola, reivindicando pelas camadas populares do alternativo concreto para a liberação da mulher para o trabalho. Contudo ressaltamos a necessidade de desenvolver no interior da pré-escola, um trabalho que resgate sua função para além do assentencialismo.

Negando a Pré-Escola, como depósito de criança, como preparação exclusiva para o ensino de 1º grau, como corretora das condições sociais, postulamos que sua função reside, justamente no seu caráter educativo, enquanto espaço que possibilita e contribui para a construção da autonomia moral e cognitiva da criança.



Diante do grave problema da educação escolar (fracasso, re-  
petência, baixa qualidade de ensino...) as Instituições órgãos  
responsáveis pela formulação da política educacional tem colocado  
o método pedagógico como a panaceia para todos os males educacio-  
nais. Centram-se na questão do método como o elemento indispensá-  
vel junto a mudança de currículo, para dar resposta as necessida-  
des de atendimento escolar e de transformação social.

Porém, a utilização deste ou daquele método, não conseguiu  
dar conta de resolver os problemas educacionais já apontados.

Entendemos que, colocar o método como central, é escamote-  
ar as causas objetivas, ou seja, as condições sócio-econômicas e  
culturais de alunos e professores.

Se a realidade social é adversa, não será um método com  
passos organizados rigidamente que garantirá sucesso da prática, e  
a mudança da realidade. É assim, antes, a compreensão desta reali-  
dade por aqueles que concretamente fazem acontecer a prática edu-  
cativa.

Sustentamos que é imprescindível o conhecimento da criança  
(seu desenvolvimento, características, contextualizadas), a com-  
preensão da função da pré-escola, enquanto elementos que permitam  
uma prática efetiva, conseqüente e que apontem para a superação  
do que está dado, ou seja a prática da autonomia e da democracia  
apontadas enquanto objetivas primeiras da educação, não vai acon-  
tecer na determinação de um método, que preveja esta. Acontecerá  
pela compreensão das ações desenvolvidas pelos sujeitos envolvi-  
dos no processo educacional (professores, funcionários, diretores,  
técnicos, etc...).

Sendo os professores aqueles profissionais envolvidos na  
relação direta com as crianças e sendo estes, sujeitos histórica-  
mente determinados (trazem consigo valores, uma visão de mundo,  
etc) é importante investir na sua formação, no sentido de possibi-  
litar-lhes que caminhem para a construção de uma outra visão de  
mundo e de criança. De modo que, lhe permite exercer uma prática



reflexiva, compreendendo o que a criança necessita para sua formação enquanto sujeito de seu conhecimento.

B I B L I O G R A F I A

- ABRAMOVAY, Miriam & KRAMER, Sônia. "O rei está nú: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos Cedes, S.P. (9) : 27-38, 1984.
- KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 2 ed., Rio de Janeiro, Achiamé, 1984.
- \_\_\_\_\_ & BAIA HORTA, J.S. A idéia de infância na pedagogia contemporânea. Revista de Educação AEC (30), 1978.
- KAMII, Constance. A autonomia como finalidade da educação: implicações da Teoria de Piaget. Fn: \_\_\_\_\_. A criança e o número. São Paulo, Papirus, 1984. Tradução de Regina A. de Assis.
- Educação Pré-Escolar. Documento do IIº Encontro Estadual de Educação Municipal. Tubarão - SC, 1986. (Mimeog).
- MEC- COEPRE. Plano de Ação de 1986. (Mimeografado).
- KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. Cadernos de pesquisa, S.P. (58): 77-81, Agosto/85.

ANGELA MARIA KRAUJC-GARCIA DE FARIA  
Chefe da Divisão de Educação Pré-Escolar.



# PREFEITURA MUNICIPAL

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

## DIRETRIZES PARA ATUAÇÃO

### 1. Considerações Gerais

Como já foi explicitado anteriormente (conforme Fundamentação Filosófica) acreditamos que uma prática pedagógica consistente e competente não passa pela determinação de um método. Contudo, apontamos a necessidade, de se estabelecer diretrizes mínimas que orientem o processo dos educadores na construção de uma nova prática de educação pré-escolar ou seja, paralelamente ao investimento na formação de educadores e profissionais que trabalham nas unidades pré-escolares, para que avancem na construção do seu conhecimento, apresentamos diretrizes que podem contribuir no processo.

### 2. Organização do trabalho diário

Tendo determinado os aspectos que correspondem ao desenvolvimento da criança pré-escolar, bem como os objetivos inerentes a cada um dos aspectos, faz-se necessário dizermos da importância da organização destes itens básicos em forma de um planejamento diário.

Tal organização pode ser facilitada pela estruturação de "rotinas"<sup>1</sup>, que são realizadas diariamente pelo grupo e que contribuem com a organização das crianças individualmente, bem como pa

1. As "rotinas" são assim chamadas em função de serem práticas que acontecem todos os dias, sem uma imposição rígida mas, como práticas flexíveis.



ra a dinâmica do grupo como um todo. São estas práticas, muitas vezes tidas como "perda de tempo" ou "bobagens", que ajudam sobremaneira a criança e o grupo a se organizarem e construir sua autonomia.

Entendemos que, de nada valem atividades "lindas e maravilhosas" aos olhos do adulto, se as crianças estão "perdidas" na desorganização da sala e da dinâmica do grupo, estão completamente dependentes do professor, etc... Inclusive, a criação de uma rotina para o trabalho (que deve ser construída com o grupo) orienta as crianças para a construção da noção de tempo - por exemplo, a medida em que vão se dando conta do que acontece antes ou depois de uma tal atividade, o que ainda não fizeram no dia etc...

Quanto às rotinas, sugerimos algumas:

Planejamento do dia: Momento em que a professora discute com o grupo, de forma cooperativa, o que podem fazer naquele dia. A professora faz sugestões e considera as sugestões das crianças. Assim monta com elas o planejamento do dia (pode escrever num papel, desenhar, etc...). São as "combinações". E são muito importantes! As crianças vão se dando conta que podem expressar suas vontades, que têm que combinar, que "está marcado" o que vão fazer, etc...

Chamada: Momento em que o grupo se reúne e percebem quem veio para a escola, quem está faltando, etc. Pode ser montado com as crianças um painel com fichas desenhadas por eles, que representará cada um (pode conter também o nome de cada criança). Assim todos os dias fazem a chamada, utilizando-se de modos diferentes. Por exemplo, a professora pode combinar com as crianças: "quem for colocar seu símbolo no painel, tem que dizer um nome de flor, ou carro, ou comida, ou de um colega, ou fazer uma careta, etc...". Ou, quando a professora (ou uma criança, conforme combinarem) mostrar uma ficha, "o dono tem que dar um pulo, ou bater palmas, ou mexer a perna, etc...". E assim por diante, aproveitando a criatividade das crianças. Além do que, outros modos de montar a chamada devem ser



criados.

Ajudante do dia: É também importante criar uma dinâmica para apontar as crianças que ajudarão a professora e o grupo naquele dia. Também aqui vários jeitos ativos podem ser utilizados. A determinação do(s) ajudante(s) é interessante, quando percebemos que num grupo de crianças existem sempre aquelas mais solicitadas e aquelas mais tímidas (que muitas vezes se negam, inclusive, a participarem das atividades). Desta forma, esta dinâmica contribui na socialização e não cristalização de papéis, bem como contribui para a construção do grupo e de um ambiente cooperativo. As crianças na própria ação vão compreendendo que são parte do grupo e que podem ajudar na sua organização. Além do que, as "tarefas" não ficarão centralizadas nas mãos da professora, nem ficarão dispersas na "espontaneidade" de algumas crianças. É importante resaltar que a escolha de ajudantes não exclui, em determinados momentos, a cooperação de toda a turma em algumas tarefas (como por exemplo limpar e arrumar a sala).

Recreio: (ou tempo livre). É um momento que já está mais ou menos "institucionalizado" em nossas pré-escolas por estarem estruturadas segundo o modelo da escola de 1º grau. Por outro lado, é uma prática que traz consigo alguns mal entendidos. Por exemplo, o das professoras usarem este tempo para se "livrarem" das crianças. É o momento em que vai se tomar um cafezinho e descansar... Se queremos uma nova prática, estas atitudes devem ser rompidas. Precisamos conquistar um sentido para a hora do recreio.

Entendemos que esta hora, em que preferencialmente, as crianças vão para o pátio, ou porque, é uma hora muito rica que acontece mil coisas, mil jogos, mil fantasias sem a intervenção da professora e que é necessário a professora estar por perto observando atentamente; algumas vezes, pedem até a intervenção da professora.

O pátio também revela como estão as relações do grupo - quem brinca junto, quem é excluído, como se viram independentes ou'



dependentes, como resolvem conflitos. De forma que é fundamental a participação da professora até como forma de ganhar elementos para compreensão de cada criança.

Não é por ser "um tempo livre" que deixaremos as crianças "se loqueando" no pátio. A professora deve ser um membro ativo do grupo e como tal, alguém que também propõe jogos, histórias, etc... conforme o momento.

Hora da merenda: Nossa rede de educação pré-escolar oferece também a merenda, de forma que esse momento acontece como um lanche coletivo.

É também uma hora rica, se for explorada e aproveitada pela professora.

Desde a distribuição das canecas, do lanche, das colheres, garfos, pratos. É sempre uma oportunidade para a criança quantificar, corresponder, classificar. Experimentar diversos sabores, sentir a temperatura dos alimentos.

É interessante, por exemplo, que as crianças se sirvam sozinhas (ou umas ajudando as outras). A atitude precipitada de professores, de não permitir a experiência "porque vão se sujar" ou "porque vão derramar" ou ainda "porque vão se queimar", interfere negativamente na construção da independência e, inclusive, na auto-estima de cada criança. Essas atitudes revelam um descrédito, por parte dos professores, nas capacidades da criança.

As crianças estão sempre experimentando, se aventurando, se arriscando. Cabe ao professor não barrar essas atitudes mas sim, acompanhá-las de perto, como alguém que está compreendendo suas necessidades. A hora da merenda também merece esta atenção, pois não é um simples ato mecânico de se alimentar.

Outro aspecto relevante de ser colocado, é a possibilidade de algumas vezes as próprias crianças prepararem o lanche, fazendo bolo, saladas, pão, sucos, gelatinas, etc.



Reconstituição do dia: (ou avaliação). Neste momento, que poderá ser ao final do período de trabalho, coloca-se a possibilidade para o grupo de recordarem o que fizeram durante o dia. É uma hora de conversação, onde cada criança pode falar do que mais gostou de fazer, ou que não gostou, o que aconteceu de legal; quem foi o ajudante - enfim, relembrem o que planejaram e o que aconteceu.

Sem dúvida, é uma dinâmica que se vai construindo com o grupo de crianças. De modo que não se pode esperar que, espontaneamente, um grupo que nunca teve esta prática passe a tê-la, ficando organizado e concentrado repentinamente. Isto é um trabalho importantíssimo de se desenvolver na pré-escola. É a oportunidade, organizada e democrática, de cada criança avaliar e criticar o dia que passou, ouvir a opinião do colega. Até mesmo as crianças menores, que conversam em "monólogo coletivo" tendem a ganhar com esta prática. Ao recordarem suas ações, vão ampliando sua capacidade de representação.

Além do que, este momento possibilita a revisão do comportamento do grupo, inclusive o da professora, frente as regras combinadas. É importante também a professora se auto-avaliar junto às crianças. Com esta atitude, demonstra que os adultos também não são infalíveis, eles podem errar... e as crianças vão se sentindo mais compreendidas, mais soltas para falarem o que pensam, criticar e propor.

Contudo, não podemos descer a um outro extremo de tornar este momento uma grande "sessão punitiva" - em que a professora descarrega suas angústias, irritações, brigando com as crianças, intimidando-as e mesmo reprimindo-as. O professor deve tentar entender o ponto de vista da criança, respeitando-a.

### 3. Tipos de atividades

Comumente vimos acontecer em nossas pré-escolas, dentro



de sala, atividades coletivas na maioria das vezes - aquelas atividades em que a professora diz "agora faremos pintura" e todas as crianças pintam; "agora vamos jogar" e todos jogam. Avaliamos hoje que esta prática de determinar para o grupo todo uma única atividade, é um meio pobre e mesmo ultrapassado de se desenvolver o trabalho pedagógico; como também parece ser o referencial mais seguro dos professores que, então se perguntam "mas, se não é assim, como pode ser?".

Com base nestes questionamentos fazemos qui referências a outros tipos de atividades que devem estar contidas no trabalho diário, para enriquecê-lo e dar mais oportunidades à criança de se diversificar e se identificar com uma ou outra atividade.

Apresentamos 4 tipos de atividades: diversificadas, independentes, coletivas, com a professora.

Atividades diversificadas: São atividades livremente escolhidas pelas crianças (em grupo ou individual) .

Ou seja, as crianças combinam que atividade vão desenvolver naquele momento. Por exemplo: um grupinho vai desenhar, outro vai construir com sucata, alguém brinca com os blocos, etc... chamam-se diversificadas, porque todos estão em atividade, mas com objetivos variados.

Durante as atividades diversificadas, a professora vai chegando em cada grupo, ou criança, interessando-se pelo trabalho, questionando-os, intervindo convenientemente.

Atividades com a professora: Momento em que a professora privilegia trabalhar com uma criança individualmente, ou um grupinho. Por exemplo, enquanto a turma está organizada em atividades diversificadas, a professora aproxima-se de uma criança que, no caso, está trabalhando com os blocos. Interage com ela e lhe propõe alguns desafios com os blocos (por exemplo, classificá-los). A professora deve estar atenta ao interesse da criança.



Atividades coletivas: Quando toda a turma realiza atividade com um objetivo comum. Por exemplo, ouvir histórias, contar, lanche, etc...

Atividades independentes: As crianças trabalham individualmente ou em grupo, sem solicitar o auxílio da professora. É uma dinâmica que pode acontecer num pequeno espaço de tempo, inicialmente. Depois, com a crescente organização do grupo este tempo pode ir aumentando. Por exemplo, as crianças combinam o que cada uma, ou cada grupo, vai fazer. Preparam-se e a professora conversa com elas, dizendo-lhes que naquele momento elas vão trabalhar sem o seu auxílio (e a professora não lhes atenderá mesmo...). Este tipo de atividade contribui para que as crianças resolvam seus conflitos entre elas sem a intervenção, do adulto.

É uma prática que pode ir crescendo, de modo que as crianças cheguem a trabalharem independentes, confiantes e sobretudo com organização.

Quando consideramos os vários tipos de atividades, estamos ampliando o horizonte de experiências para as crianças. O ambiente torna-se flexível e agradável, porque são considerados também os desejos das crianças e respeitados seus pontos de vista.



## 2. Concepção de alfabetização

Em nossos dias, é muito difundida a polêmica "deve-se, ou não, alfabetizar na pré-escola?", indagando-se também qual a ida de ideal para iniciar a alfabetização e como procedê-la.

Respondendo tais questionamentos estão, sem dúvida, determinadas concepções de alfabetização que necessitam serem aclaradas, uma vez que se apoiam em diferentes modos de conceber o proceso de aprendizagem e o objeto desta aprendizagem.

Num sentido amplo, alfabetizar-se significa conhecer o mundo comunicando-se e expressando-se. Uma criança começa a alfabetização, quando começa a "leitura do mundo", quando descobre que o mundo é feito de coisas que pode pegar, cheirar, morder, apertar, etc... "e que pode ser representado: na imitação, na dramatização, na música, na expressão corporal, na dança, no desenho, na fotografia, na montagem, na colagem, na palavra falada, na palavra escrita" (Kramer, 1986, p.182).

Num sentido restrito, a alfabetização refere-se à aquisição de uma forma superior de representação da linguagem, que é a leitura e a escrita.

É especificamente neste segundo sentido que a polêmica se instala, vindo a tona, as diferentes concepções.

Ferreiro (1985, p.08) aponta duas possibilidades de se conceber a escrita: como uma representação da linguagem ou, como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Desta ou daquela idéia decorrem procedimentos pedagógicos distintos.

Quando a escrita é compreendida como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, o que se privilegia, essencialmente, é a discriminação perceptiva. A exer



citação da discriminação visual e auditiva é colocada em primeiro plano, como central no processo. Evidencia-se a idéia de que, não havendo dificuldade para discriminar entre duas formas visuais ou auditivas próximas, não deveria haver dificuldade para a aquisição da leitura e da escrita, uma vez que se trata de uma "simples" transcrição do sonoro para o código gráfico e visual. A partir de tal pressuposto, a aprendizagem da escrita reduz-se à aquisição de uma técnica.

Em contrapartida, ao se conceber a escrita como uma representação da linguagem, sua aprendizagem significará não mais a aquisição de uma técnica, mas sim a compreensão do modo de construção deste sistema de representação. Deixa de ser um treinamento repetitivo da "coordenação motora" e da discriminação visual e auditiva. Neste caso, a aprendizagem se desloca da simples mecanização para a "apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual" (Ferreiro, 1985, p.09).

Tradicionalmente tem prevalecido em nosso sistema de ensino a crença no treino das habilidades motoras e perceptivas como forma de se garantir a aquisição da leitura e escrita. Ou seja, prevalece a visão da escrita enquanto código de transcrição. Compreensão e procedimentos que não deram conta de responder os desafios que a escola de primeiro grau levanta, quanto aos problemas da alfabetização.

Diante pois, do grave problema do analfabetismo e do fracasso escolar na América Latina, pesquisas<sup>1</sup> têm sido realizadas com base na psicolinguística e em estudos sobre o desenvolvimento cognitivo que de certa forma, reorientam o debate sobre a alfabetização.

A partir de então, um novo elemento, antes desconsiderado, vem se juntar à ordem de fatores que pesam na alfabetização: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita e sua evolução

---

1. Emília Ferreiro & Ana Teberosky, no México e Argentina, e Carraher & Rego, no Brasil.



psicogenética. Ou seja, ao se considerar a escrita como uma representação da linguagem, considera-se também o sujeito que está construindo este saber, que está interpretando, recriando. Considera-se, sobretudo, que a criança que aprende é muito mais que "um par de olhos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons". (Ferreiro, p.17). Atrás dessas atividades existe um sujeito cognoscente - alguém que pensa, que constrói interpretações, agindo sobre o real para fazê-lo seu. É necessário levar em conta o ponto de vista da criança, tentando compreender os problemas tal qual elas os formulam. É salutar que abandonemos a "visão adultocêntrica" do processo, como diz Emília Ferreiro - visão que centraliza no adulto as decisões acerca do processo como, por exemplo, "quando" e "o que" ensinar as crianças, "dosando o fácil e o difícil", marcando o "início e o fim" do processo mantendo-o sobre seu controle.

Segundo nosso enfoque, pois, a alfabetização não acontece de forma controlada e num momento específico, determinado pelo adulto é sim, um processo de construção dinâmico, onde a leitura e a escrita se constituem numa parte integrante deste.

No contexto da pré-escola, desde a mais tenra idade, a alfabetização vai acontecendo (no sentido amplo, de reconhecimento e interpretação do mundo) e vai evoluindo através de diversas maneiras de representação: imitação, dramatização, desenho, etc... De forma que ao serem trabalhadas estas modalidades de representação e expressão (sensoriais, motoras, simbólicas) estaremos contribuindo para a aprendizagem da leitura e escrita (alfabetização no sentido restrito) além do que, permitir as crianças "livre acesso" às produções escritas (livros, cartazes, fichas, calendários, revistas) como objetos que também possibilitam pesquisas, descobertas, aprendizagem (combatendo por um lado, a visão de que tais objetos são proibidos para crianças não alfabetizadas, porque não compreendem o conteúdo e, por outro, a visão que tais objetos devem ser apresentados e manipulados só pelo professor) representam um avanço no caminho



da busca de respostas aos questionamentos.

As pesquisas nos orientam neste caminho, revelando que, é no seio de sua função social que a leitura e a escrita são melhor compreendidas. Ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita tem uma função social que se refere ao "para que" destas na sociedade - "Lemos e escrevemos para nos comunicar, para falar da nossa vida , dos objetos que conhecemos, das coisas que fazemos , gostamos e pensamos, das histórias ouvidas, dos trabalhos e brincadeiras que realizamos, e para conhecer as idéias, produções e sentimentos dos outros". (Kramer, 1986, p.p. 170-1).

As informações sobre a língua escrita vão sendo apreendidas em contextos sociais de uso - ouvindo histórias contidas num livro, por exemplo, é que a criança vai compreendendo que as informações passadas sobre a história estão contidas no livro, escrevendo o planejamento do dia junto com as crianças, transmite-lhes que, a combinação feita pode ser marcada para que não esqueçamos, etc...

Isso significa que a alfabetização na pré-escola extrapola o saber (mecânico) das vogais, o escrever o nome, ou a contar e copiar de zero a dez! Significa, antes, garantir a compreensão , por parte das crianças, do que é a leitura e a escrita, desenvolvendo as diferentes formas de expressão que já explicitamos, principalmente da linguagem, enfatizando a importância da leitura e escrita' como veículo de comunicação (para que lemos e escrevemos?).

**PROPRE**

**QUADRO ESQUEMÁTICO**

# PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

