

ANA ARAÚJO-COSTA

**PROPOSTA MULTIDISCIPLINAR DE ATENDIMENTO ÀS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA:
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES**

CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO

SÃO PAULO

2010

ANA ARAÚJO-COSTA

**PROPOSTA MULTIDISCIPLINAR DE ATENDIMENTO ÀS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA:
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Centro
Universitário FIEO como exigência
parcial para a obtenção do título de
mestre em Psicologia Educacional.
Área de concentração:
Psicopedagogia. Orientadora: Dra.
Cleomar Azevedo.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO

SÃO PAULO

2010

*Aquele que observa o vento, não plantará,
e o que fica observando as nuvens não
colherá. Eclesiastes 11.4*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu a dádiva da saúde e autoria de pensamento para chegar até aqui.

A minha saudosa mãe, Maria de Lourdes, que até seu último suspiro de vida desejou que eu tivesse um futuro brilhante.

Ao meu pai, Adriano, pelo investimento em minha pessoa.

A minha amada irmã, Neusinha, companheira incondicional na intercessão, nos acertos sobre o trabalho e por não medir esforços quando foi solicitada, inclusive nas madrugadas.

Ao meu esposo, Natanael, por seu carinho e por compartilhar as experiências tristes e as exitosas. Obrigada pelas noites sem dormir para me apoiar.

As minhas filhas, Acsa e Nauany, por existirem e me mostrarem que vale a pena continuar.

Às professoras Dra. Cleomar Azevedo, Dra. Márcia Siqueira de Andrade, Dra. Ingrid Hötte Ambrogi, Dra. Marisa Irene Siqueira e Dra. Maria Laura Puglisi Barbosa Franco pelas imensuráveis orientações na produção deste trabalho.

Aos meus sogros, Deraldino e Jeseni, pelas orações e pelo prestígio a minha pessoa.

As minhas amigas: Helena Clara, pelas incansáveis intercessões por mim; Lúcia Gusson, pela revisão de texto e pelo imensurável apoio; Sônia Carvalho, pelo incentivo e apoio; e Telma Maranhão, companheira de grupo, que compartilhou comigo experiências de aprendizagem no curso de mestrado.

À equipe da Secretaria de Educação pela permissão da pesquisa.

Aos diretores e professores das escolas que me receberam e cooperaram, de forma voluntária, com esta pesquisa.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO

Ana Araújo-Costa

**PROPOSTA MULTIDISCIPLINAR DE ATENDIMENTO ÀS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA:
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES**

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Cleomar Azevedo

Profa. Dra. Márcia Siqueira de Andrade

Profa. Dra. Ingrid Hötte Ambrogi

SÃO PAULO

2010

SUMÁRIO

Resumo.....	07
Abstract.....	08
Introdução.....	09
Capítulo I - Aprendizagem	15
Capítulo II - Leitura e Escrita.....	25
2.1 – Importância da leitura e escrita.....	25
2.2 – Psicogênese da Língua Escrita.....	33
Capítulo III – Metodologia da pesquisa	42
3.1 – Tipo de pesquisa.....	42
3.2 – Coleta de dados/ instrumentos.....	42
3.3 – Universo e amostra/ participantes.....	43
3.4 – Organização e análise dos dados.....	43
3.5 – Procedimentos.....	44
3.6 – Desenvolvimento da pesquisa.....	45
3.6.1- Contextualização do município.....	45
3.6.2 – Transcrição de entrevistas às professoras.....	47
Capítulo IV – Análise conteúdo: resultados e discussão.....	65
Considerações finais.....	107
Bibliografia.....	113
Anexos.....	117
A – Aprovação do Comitê de Ética.....	116
B – Roteiro de entrevista à equipe multidisciplinar da S. E.....	117
C - Roteiro de entrevista aos profissionais da escola.....	118
D - Sobre o Projeto Letras e Livros (PLL).....	119
E – Modelo de ficha de atendimento PLL.....	120
F - Quadro de promoção/ retenção na 4ª série – 2008 das escolas municipais de Ensino Fundamental I.....	121
G - Caracterização das escolas selecionadas para a pesquisa.....	139
H - Amostra de produção de alunos da escola 3.....	140

ARAÚJO-COSTA, A. (2010). Proposta multidisciplinar de atendimento às dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita: percepção dos professores. São Paulo: 2010. [Dissertação – Mestrado – Programa de Pós-graduação em Psicologia Educacional, Centro Universitário FIEO].

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo analisar a percepção dos professores sobre a atuação da equipe multidisciplinar de atendimento às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita entre alunos das quartas séries do Ensino Fundamental I de escolas de um município da grande São Paulo. No último trimestre do ano letivo de dois mil e oito, das dezessete escolas de Ensino Fundamental I, existentes neste município, duzentos e quarenta e dois alunos se encontravam no nível de escrita pré-silábica ou silábica, de acordo com classificação de Ferreiro (2007). O número de participantes desta pesquisa foram quatro professores de escolas municipais de Ensino Fundamental que fizeram os atendimentos individuais aos alunos durante o desenvolvimento da proposta multidisciplinar. Cada professor pertencia a escolas diferentes. O critério utilizado para escolha das quatro escolas (dentre as dezessete de Ensino Fundamental existentes no município) foi relacionado à posição geográfica das mesmas. A primeira escola localizada próxima ao centro da cidade, a segunda no extremo sul da cidade e a terceira e quarta unidades escolares situadas em bairro intermediário aos dois, anteriormente, citados e considerado o mais populoso. Esta pesquisa teve abordagem qualitativa, cuja modalidade foi a pesquisa de campo. O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, com questões relacionadas à atuação da equipe multidisciplinar no interior da escola, abrangendo parecer dos professores sobre a chegada da equipe à escola, o objetivo, o embasamento teórico, o material utilizado nas intervenções, a contribuição à escola, a realização de diagnóstico dos alunos, a atuação específica das formações, a continuidade da ação, a aprovação e reprovação, os pontos positivos, negativos e sugestões. E, para tratamento das entrevistas realizadas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo das questões propostas, segundo as contribuições de Franco (2008). Os referenciais teóricos para a análise foram embasados nas contribuições dos estudos de Jean Piaget, Levy Semyonovitch Vygotsky, referente ao processo de aquisição de aprendizagem e nas contribuições dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita. Dos duzentos e quarenta e dois alunos atendidos por esta proposta multidisciplinar, cento e noventa e sete foram aprovados ao final do ano letivo. Destarte, este resultado, foram apontados pontos positivos (atenção dada aos alunos e distribuição de materiais específicos para alfabetização) e negativos (pouco tempo de desenvolvimento da proposta, ausência de projeto norteador e descontinuidade das ações), sobre a proposta. Acreditamos que este trabalho representa um importante instrumento indicador para efetivação de políticas públicas educacionais tanto para o município em estudo quanto para outros municípios.

Palavras-chave: Aprendizagem; Alfabetização; Equipe Multidisciplinar.

ARAÚJO-COSTA, A. (2010). Proposal of the equip service multidisciplinary to the difficulties in learning reading and writing: the teachers' perception. São Paulo: 2010. [Dissertation – Masters – Postgraduate Program in Education Psychology, Center Academics FIEO].

ABSTRACT

To present research had for objective to analyze the teachers' perception regarding performance of the equip service multidisciplinary to the difficulties in learning reading and writing among students of the fourth series of the Teaching Fundamental I of schools of a municipal district of great São Paulo. In the last quarter of the school year 2008, of the seventeen schools Teaching Fundamental I, existent in this municipal district, two hundred and forty two students was in the writing level (pre-syllabic or syllabic), according to four teachers of municipal schools of fundamental teaching that made the individual services to the students during the development of the proposal multidisciplinary. Each teacher belonged to different schools. The criterion used for choice of the four schools (among the seventeen of existent Fundamental Teaching in the municipal district) is related to the geographical position of the same ones. The first school was located close downtown, the second at the southernmost and the third and fourth school units were placed in intermediate neighborhood to the two, previously, mentioned and it was considered the most populous. This research had qualitative approach, whose modality was the field research. The instrument used for collection of data was the semi-structured interview, with subjects related to the performance of the equip multidisciplinary inside the school, including to seem of the teachers on the arrival of the equip to the school, the objective, the theoretical basis, the material used in the interventions, the contribution to the school, the accomplishment of the students' diagnosis, the specific performance of the formations, the continuity of the action, the approval and disapproval, the points positive, negative and suggestions. And, for treatment of the accomplished interviews, the technique of analysis of content of the proposed subjects was used, according to Franco's contributions (2008). The theoretical reference for the analysis were based in the contributions of Jean Piaget's studies, Levy Semyonovitch Vygotsky, regarding the process of learning acquisition and in the contributions of Emília Ferreiro's studies and Ana Teberosky about the Psychogenesis of the Written Language. Of the two hundred and forty two students attended for this proposal multidisciplinary, one hundred and ninety seven were approved at the end of the school year. Thus, even with this result, were pointed positives points (attention gave to the students and the distribution of the specific materials to the literacy) and negatives (little time to the development of the proposal, absence of the guiding project and discontinuity in action) about the proposal. We believe that this work represent an important indicator instrument to effectuation of the educational publics politics both for the municipal district under study as to the others municipals.

Keywords: Learning; Literacy; Multidisciplinary equip.

INTRODUÇÃO

Alfabetização, segundo Ferreiro (2006), denota o direito da criança de se apropriar da língua escrita em toda a sua complexidade, o direito de saber ler criticamente a palavra escrita pelos outros e o direito de, escrevendo seus próprios textos, colocar suas próprias palavras.

Todavia, antes desta concepção de alfabetização ser significativa na educação brasileira, muitos percalços foram enfrentados. De maneira histórica, o processo de educação escolar brasileira está maculado pela exclusão das camadas populares da sociedade. E passou por intensas reformas¹ que, muitas vezes, foram fadadas ao fracasso ou até mesmo ao retrocesso das conquistas.

Devido a inúmeros fatores, a educação brasileira tem enfrentado dificuldades relacionadas à aprendizagem, porém outrora, ela possuía sua via de escape: exclusão da escola (não acesso) e exclusão na escola (evasão e repetência). A solução para o problema era livrar-se do próprio problema (o aluno com dificuldade de aprendizagem).

Segundo Patto (2002), a produção do fracasso escolar é fruto dos efeitos de discriminação das classes trabalhadoras, justificada pelo discurso psicologizante. Pautado neste discurso, o exame psicológico realizado nos alunos encaminhados pela escola, em via de regra, concluía pela presença de transtornos mentais, prática que teria resultados diferentes de acordo com a classe social a que pertencessem: em se tratando de crianças da média e da alta burguesia, os procedimentos diagnósticos levariam a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientações de pais que visavam a adaptá-las a uma escola que realizasse os seus interesses de classe; no caso de crianças das classes subalternas, ela terminava com um laudo que mais cedo ou mais tarde, justificaria sua exclusão da escola. Nesse caso, a desigualdade e a exclusão eram justificadas cientificamente (ou seja, com pretensa isenção e objetividade)

¹ - Serão tratadas no capítulo II

através de explicações que ignoravam a sua dimensão política e se esgotavam no plano das diferenças individuais de capacidade. (p. 65)

Patto (2002) afirma que algumas mudanças significativas na Educação têm ocorrido depois do início da defesa da Educação Inclusiva. No entanto, também a partir daí, a escola tem convivido muito mais de perto com o discurso psiquiátrico, já que tem recebido crianças que estavam excluídas da escola antes mesmo de nela ingressarem, por terem sido consideradas, a partir de seus diagnósticos, ineducáveis.

Alheios à estrutura social e à sua historicidade, o biologismo e o psicologismo mantêm-se à custa de uma análise a-histórica, quando não anti-histórica, das relações sociais antagônicas nas sociedades industriais capitalistas, análise na qual se enfatizam os elementos integrativos e normativos da vida social. (PATTO, 2002, p. 172)

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) deixou a critério dos estabelecimentos que utilizavam progressão regular por série, a adoção do:

(...) regime de progressão continuada no ensino fundamental, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (Lei de Diretrizes e Bases 9394/96: art.32:§2º)

No ano de 1998, as escolas da rede pública estadual adotaram, para o ensino fundamental, o regime de progressão continuada, permitindo que a organização escolar seriada fosse substituída por um ou mais ciclos de estudo. Essa medida alterou radicalmente o percurso escolar e, como resultado, a forma pela qual os alunos nele se movimentavam: se antes, ao final de cada ano letivo, aprovava-se ou reprovava-se os alunos com base no desempenho alcançado, espera-se a partir de então, que a escola encontre maneiras de ensinar que assegurem a efetiva aprendizagem de sua clientela e, conseqüentemente, seu progresso intra e interciclos.

A adoção do regime de progressão continuada, mesmo sendo uma boa proposta, em pouco mais de uma década, não efetivou seu objetivo. Deixando brechas para muitos que, em nome de uma *educação democrática* (grifo meu) e que, desprovidos de compromisso com o profissionalismo e com os seres que

estão em sua responsabilidade, prorrogam tudo para o ano seguinte. O aluno que dispunha de um ano letivo para adquirir a base alfabética, visto que se isto não ocorresse era retido, com este regime, tem quatro anos ou mais para esta aquisição.

Para fazer inferências sobre o artigo 32 §2º, Demo (2004) fala da importância de uma Lei flexível, que caiba no espaço educacional, para que tenha, por coerência, compromisso educativo. Neste aspecto a LDB (9394/96) parece bastante congruente, desenvolvendo um esforço insistente nessa direção. Porém, ao lado dessa virtude muito significativa, ele faz o levantamento de riscos, historicamente comprovados, de modo reiterado, dentre eles se encontra um, sobre a aprovação desenfreada dos alunos:

A flexibilidade pode ser confundida com o abuso do direito de interpretar; por exemplo, a progressão regular ou continuada será facilmente interpretada como 'progressão automática', introduzindo a farsa já comum de empurrar o aluno para frente sem qualquer comprovação da aprendizagem adequada; avaliações ainda preliminares de tais 'ciclos básicos' indicariam seu desacerto, porque podem obter resultados insatisfatórios de aprendizagem; todo o mundo passa, mas ninguém aprende. (DEMO, 2004, p. 25)

É válido lembrar que, quando se fala em democracia na educação, deve-se ter como ponto norteador que o aluno, razão da existência das escolas e da profissão de professor, tem o direito de aprender, não o direito de ser retido. Afinal, um ano faz muita diferença na vida de qualquer ser humano.

Não obstante, a nova LDB 9394/96, traz ainda, como premissa igualdade de acesso e permanência e qualidade de educação. Nos dias hodiernos, muitas são as ações desenvolvidas para que estes princípios ocorram efetivamente no interior da escola, entre elas: a formação em serviço para os profissionais da educação, HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual) semanais, assessorias, seminários, congressos, cursos, reuniões por segmento, oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Mas, apesar de tantos investimentos e esforços, persiste a problemática do analfabetismo entre alunos concluintes do ensino fundamental I, após tantos

anos de estudo. Há a garantia do acesso e da permanência, na maioria das situações, mas a qualidade, nem sempre tem sido efetivamente garantida.

No município, em estudo, foi efetivada uma proposta de atuação multidisciplinar, objeto desta pesquisa, junto aos alunos de quarta série que apresentavam dificuldade referente à leitura e escrita no último trimestre de dois mil e oito que se originou de um projeto maior que é o Projeto *alfabetização para todos*. Neste projeto está contido, em seu cerne, o Projeto Letras e Livros (PLL) (ANEXO D), que tem como foco principal atuação junto aos alunos do ensino fundamental que apresentam dificuldade na leitura e escrita. O PLL é parte de uma das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que rege, em seu artigo 24, a *“obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino e seus regimentos.”*

A proposta multidisciplinar de atendimento às dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita trata-se de uma ação emergencial de atendimento aos alunos de quarta série do ensino fundamental, comumente chamada de mutirão de alfabetização, que aconteceu no último trimestre de dois mil e oito. Sua principal meta era alfabetizar os alunos de quarta série que estavam no nível pré-silábico e silábico, até o final do ano letivo de dois mil e oito. Na época, foram apresentados pelas escolas municipais duzentos e quarenta e dois alunos nesta situação. Foi considerada como uma proposta multidisciplinar, pois contou com a participação de professores da rede municipal que eram de distintas formações (Pedagogia, Psicologia e Psicopedagogia). Estes professores foram convidados, pela Secretaria de Educação, a compor a equipe multidisciplinar de atendimento às dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, diretamente ligada à Secretaria de Educação, deixando temporariamente a regência de sala de aula. Esta proposta multidisciplinar não estava embasada por um projeto específico, anteriormente elaborado. A equipe fez acompanhamentos junto às escolas, supervisionou e orientou as ações diretamente aos professores que estavam fazendo os atendimentos individualizados aos alunos de quarta série com dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita. Os profissionais que realizaram os atendimentos aos alunos foram indicados por seus diretores de escola e escolhidos para tal função, por

serem bons professores alfabetizadores. Muitos atuavam no PLL, outros somente em sala de aula regular. Em suma, a ação multidisciplinar estava composta por duas equipes: uma que estava ligada diretamente à Secretaria de Educação cuja função era fazer a supervisão e orientação e outra que atuava dentro da escola fazendo o atendimento diretamente ao aluno com dificuldade de leitura e escrita.

A tarefa inicial da equipe multidisciplinar, que estava diretamente ligada à Secretaria da Educação, foi mapear quais escolas do município apresentavam problemas relativos ao analfabetismo entre os alunos concluintes do Ensino Fundamental I. Este mapeamento se deu através de levantamento feito pela própria escola. Após o recebimento dos dados, foi feita proposição de ações junto às escolas. Desde o atendimento individualizado ao aluno até o atendimento ao docente responsável pela sala em que o aluno, com esta dificuldade estava inserido; atendimento e levantamento de histórico do aluno junto à coordenação pedagógica, direção e reunião com os docentes de toda unidade escolar; visita às residências, em algumas situações consideradas como necessárias pela equipe multidisciplinar (exemplo: alto índice de ausências). Esta ação emergencial teve a duração de três meses, aproximadamente, com início em meados do mês de setembro e sem continuidade no ano seguinte.

As orientações gerais básicas para os atendimentos aos alunos eram os seguintes: atendimentos individuais e diários; duração de uma hora por aluno, sendo que quarenta e cinco minutos de atendimento, propriamente dito, e quinze minutos de elaboração do relatório; consideração da auto-estima do aluno; preenchimento das fichas (ANEXO E) todos os dias; oferecimento de jogos de leitura e escrita em todos os encontros.

Durante a realização da proposta multidisciplinar nas escolas de ensino fundamental, alguns jogos foram entregues nas escolas para atendimento. São eles: silabário (letras divertidas, sílabas complexas); dominó (com letras iniciais, figuras e frases); jogo da memória (figura e palavras); alfabeto ilustrado (com figuras, letras iniciais e palavras); soletrando (quebra cabeça letra por letra); figuras e letras; figuras e palavras; ler e escrever (figura para produção escrita); vocábulos do A ao Z.

Diante do exposto, a relevância desta pesquisa em mestrado acadêmico encontra-se na possibilidade de contribuir com os profissionais da educação do município em estudo, tanto do setor central (secretaria de educação), quanto no âmbito escolar (unidades escolares) através da análise realizada com levantamento de indicadores que subsidiem políticas públicas educacionais sobre a questão das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita no ensino fundamental e possíveis encaminhamentos.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é analisar a percepção dos professores sobre a atuação da equipe multidisciplinar de atendimento às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita entre alunos das quartas séries do Ensino Fundamental I.

O presente trabalho compreende a seguinte estrutura: No capítulo I, “Aprendizagem”, apresentamos a temática sobre a aprendizagem com enfoque nas contribuições de Piaget e Vygotsky; No capítulo II, “Leitura e escrita”, apresentamos a relevância do processo de leitura e escrita, perpassando pelo relato sobre sua importância para a humanidade e a contundente contribuição de Emília Ferreiro e Ana Teberosky na psicogênese da língua escrita; No capítulo III, “Metodologia da pesquisa”, apresentamos a pesquisa e seu desenvolvimento, desde a elaboração dos materiais, procedimentos, contextualização do município até a transcrição das entrevistas; No capítulo IV, “Análise de conteúdo: resultados e discussão”, apresentamos a análise de conteúdo das entrevistas realizadas à luz das teorias ora propostas e, por fim, as considerações finais.

CAPÍTULO I – APRENDIZAGEM

Para a realização desta pesquisa contamos com a contribuição dos estudos de Jean Piaget, tendo em vista que, uma das contribuições mais contundentes de seus estudos é a afirmação de que o conhecimento não é transmitido, ele é construído progressivamente por meio de ações e coordenação de ações, que são interiorizadas e se transformam. “*A inteligência surge de um processo evolutivo no qual, muitos fatores devem ter tempo para encontrar seu equilíbrio.*” (PIAGET, 2004)

A partir de suas próprias ações, o sujeito, como ser ativo, constrói suas estruturas em interação com o seu meio, pois

(...) o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. (PIAGET, 2004)

Segundo Piaget (2004), a inteligência é um instrumento de adaptação do sujeito ao meio. As relações epistemológicas que se estabelecem entre o sujeito e o meio implicam um processo e reconstrução permanente que resulta na formação de estruturas do pensamento. Tais estruturas se formam, se conservam ou se alteram através de transformações geradas a partir das ações interiorizadas. Assim, as aquisições de estruturas são permanentes e cada vez mais complexas.

A assimilação e acomodação, de acordo com Piaget (2004), são os mecanismos básicos necessários à construção do conhecimento resultante de um processo de adaptação que se constitui na interação entre o sujeito e o objeto. Assimilação é a ação do sujeito sobre o objeto, isto é, o sujeito atua sobre o objeto e o transforma pela incorporação de elementos do objeto às suas estruturas, existentes ou em formação. Acomodação é a ação do sujeito sobre si próprio, ou seja, é a transformação que os elementos assimilados podem

provocar em um esquema ou em uma estrutura do sujeito. A adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Uma não pode ocorrer sem a presença da outra.

A assimilação é uma estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito. A acomodação é a combinação de esquemas ou modificação de esquemas para resolver problemas que venham de experiências novas dentro do ambiente. (PIAGET, 2004)

A condição para o conhecimento é a generalização que ocorre pela ação do sujeito em uma determinada situação histórica. Um conjunto de ações de mesmo tipo possibilita a aplicação de esquemas que levam à generalização.

O sujeito, acrescenta Piaget (2004), inserido em certo contexto histórico, político e social realiza reflexões sobre sua ação, ou seja, o sujeito apropria-se de sua ação, analisa-a, retira elementos de seu interesse e a reconstrói em outro patamar. A ação material do sujeito e suas possíveis evocações propiciam abstrações empíricas, enquanto as abstrações reflexivas resultam das coordenações das ações do sujeito.

Para Piaget, “a ação constitui um conhecimento autônomo” (2007), cuja tomada de consciência parte de seu resultado exterior e atinge as coordenações internas das ações, que conduzem à conceituação. Assim a experiência que propicia a construção de conhecimento não se caracteriza simplesmente por um fazer, mais sim por uma reflexão sobre o saber fazer. A isso Piaget chamou abstração reflexionante.

O desenvolvimento das estruturas da inteligência é analisado por Piaget (2004) por períodos denominados estágios ou estádios:

O estágio sensório-motor é caracterizado pela centralização no próprio corpo, objetivação e a inteligência prática; esse estágio tem duas tarefas essenciais: a aquisição da capacidade simbólica, incluindo a linguagem, e a aquisição do objeto permanente.

O estágio sensório-motor é composto por subdivisões, pois segundo Piaget (2003), se trata do momento em que se processa o nascimento da inteligência, a passagem da filogênese para a ontogênese: estágio dos reflexos,

estágio pré-conceitual ou pré-operacional, sub-estágio simbólico e sub-estágio intuitivo.

No estágio dos reflexos, toda interação que a criança tem com o mundo a fim de começar a conhecê-lo se processa através do que ela dispõe no momento: os reflexos (estrutura herdada filogeneticamente).

Piaget (2003) afirma que as condições que a criança apresenta ao entrar no estágio pré-operacional centralizam-se numa percepção de mundo egocêntrica. O aparecimento da linguagem é o grande acontecimento desse período, que confere um novo dimensionamento qualitativo à experiência da criança, gerando novos esquemas e a reconstrução daqueles já formados. Como já exposto, anteriormente, o estágio pré-operacional foi dividido em dois sub-estágios: simbólico e intuitivo. No simbólico a criança começa a usar a imitação. Aos poucos se torna possível a imitação na ausência do modelo, o que revela que o ato de imitar é significativo de alguma coisa. Dá-se início à representação, caminho para o pensamento propriamente dito. Nesse movimento surge o jogo simbólico. A criança atribui significados variados e diferenciados aos objetos, como exemplifica Piaget, “(...) *segura uma garrafa vazia e faz com que ela se mova dizendo que é automóvel.*” (PIAGET, 2003)

Como formas de raciocínio típico do estágio simbólico, Piaget considera:

A transdução que é o raciocínio que vai do particular ao particular, sem generalização. “*J. acha que o sol e a lua são vivos porque se movem, mas uma bicicleta não é, porque precisa ser empurrada, nem os rios porque o ar faz com que se movam.*” (2003)

A justaposição refere-se a quando uma criança faz dois julgamentos sucessivos relacionados, mas que na verdade não se relacionam e até se contradizem. “*Um barco grande flutua porque é pesado, um pequeno porque é leve, uma jangada porque é chata, uma agulha porque é fina.*” (2003)

O sincretismo refere-se a quando uma criança relaciona coisas que não estão relacionadas. “*Foi dito a J. que não chupasse laranjas porque não estavam amarelas. Depois quando foi tomar chá de camomila disse: ‘A camomila não está verde, já está amarela... dê-me algumas laranjas.’*” (2003)

Por sua vez, o animismo é um processo de raciocínio pelo qual as crianças atribuem vida aos objetos.

A criança traz para o sub-estágio intuitivo as características básicas de pensamento que se iniciaram anteriormente, de acordo com Piaget (2003). Seus julgamentos e conclusões ainda estão marcados pelo egocentrismo. Porém, à medida que aumenta a interação da criança com o mundo físico e social e os elementos dos processos de assimilação e acomodação se complexificam, o egocentrismo cede lugar, aos poucos, para a objetividade.

O pensamento intuitivo atua como intermediário na passagem do estágio pré-conceitual para o conceitual, mantendo características pré-conceituais mas, organizando-se com mais proximidade da lógica formal, preparando o período posterior.

Até cerca de sete anos a criança permanece 'pré-lógica' e suplementa a lógica pelo mecanismo da intuição; é uma simples interiorização das percepções e dos movimentos sob a forma de imagens representativas e de experiências mentais que prolongam assim, os esquemas sensório-motores sem coordenação propriamente racional. (PIAGET, 2005)

O estágio operacional corresponde ao período da inteligência representativa e das operações concretas de números, classes e relações. O estágio formal ou das operações representativas é constituído pela utilização da lógica formal e do raciocínio hipotético-dedutivo.

Piaget (2005) considerou que os estágios se desenvolvem em ordem sequencial, num processo contínuo de construção progressiva do pensamento lógico. Entretanto dependendo de situações específicas, como influências culturais, sociais, educacionais, ou mesmo experimentações, pode ocorrer aceleração ou atraso no desenvolvimento dos estágios, mas nunca alterações em sua sequência. As situações somente poderão influenciar no desenvolvimento do indivíduo se ele já construiu estruturas que lhe permitam assimilar essas situações, apropriar-se delas e empregá-las na construção de novos conhecimentos.

Se as estruturas lógicas do pensamento são adquiridas pela própria ação do sujeito sobre o meio, é preciso propiciar condições para a construção progressiva dessas estruturas, por meio de métodos ativos que envolvam a experimentação, a reflexão e a descoberta. Piaget (2004) é muito explícito nesse

sentido, ao enfatizar que “(...) *compreender é inventar, ou reconstruir por invenção.*”

Portanto é preciso considerar a distinção entre o fazer e o compreender para que a prática educacional tenha uma perspectiva reflexiva, não se restringindo ao fazer.

Fazer é compreender, em ação, uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas (...). (PIAGET, 2007)

Portanto, fazer é uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão. Esta consiste em atingir um saber que antecede a ação e que pode ocorrer mesmo na sua ausência - o que não significa apenas acrescentar novos dados ou informações, mas sim reelaborá-los, reconstruí-los a partir da ação do sujeito. A teoria piagetiana estabelece uma continuidade entre o desenvolvimento e a aprendizagem sob a ótica do sujeito, que, em interação com um objeto de conhecimento, desenvolve “(...) *um processo de reinvenção ou redescoberta devido à sua atividade estruturadora.*” (PIAGET, 2007)

Em linhas gerais, a teoria piagetiana é apresentada como vertente do desenvolvimento cognitivo nos termos de um processo de construção de estruturas lógicas, explicada por mecanismos endógenos e para a qual a intervenção social externa só pode ser facilitadora ou obstaculizadora. É uma teoria universalista e individualista do desenvolvimento, capaz de oferecer um sujeito ativo, porém, abstrato (epistêmico) e que faz da aprendizagem um derivado do próprio desenvolvimento.

Além das contribuições dos estudos de Jean Piaget, a presente pesquisa está embasada no referencial teórico dos estudos de Vygotsky.

A teoria de Vygotsky (2006) tem como perspectiva o homem como sujeito total enquanto mente e corpo, organismo biológico e social, integrado em um processo histórico. A partir de pressupostos da epistemologia genética, sua concepção de desenvolvimento é concebida em função das interações sociais e respectivas relações com os processos mentais superiores, que envolvem

mecanismos da mediação. As relações homem-mundo não ocorrem diretamente, são medidas por instrumentos ou signos fornecidos pela cultura.

O conceito de mediação decorre da idéia de que o homem tem a capacidade de operar mentalmente sobre o mundo, isto é, de representar os objetos e fatos reais através de seu sistema de representação simbólica, o que lhe dá a possibilidade de operar mentalmente tanto com objetos ausentes como com processos de pensamento imaginários.

Vygotsky (2006), afirma que a linguagem e o desenvolvimento sociocultural determinam o desenvolvimento do pensamento. Assim, o sistema simbólico fundamental na mediação sujeito-objeto é a linguagem humana, instrumento de mediação verbal do qual a palavra é a unidade básica.

A fala humana, segundo Vygotsky (2006), além de ser um instrumento de comunicação verbal e de contato social, ainda funciona de forma completamente integrada ao pensamento: organiza os elementos do mundo, nomeia-os e classifica-os em categorias conceituais, de acordo com os símbolos de determinada linguagem. Portanto, a palavra como categoria cultural, é parte integrante do desenvolvimento, funciona como intercâmbio social e como pensamento generalizante, ao caracterizar uma classe de objetos do mundo.

A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte de conhecimento humano. Os instrumentos culturais - a fala, a escrita, e outros - expandem os poderes da mente, *“tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro”*. (VYGOTSKY, 2006)

Vygotsky (2006) analisa as características do homem ao longo do processo de evolução da espécie humana, através da formação da sociedade com base no trabalho, na qual se desenvolvem as atividades coletivas, a invenção e a utilização de instrumentos.

A transmissão racional e intencional da experiência e do pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho. (VYGOTSKY, 2006)

Para compreender o indivíduo é necessário compreender as relações sociais que se estabelecem no ambiente em que ele vive. Isso significa

compreender as relações entre atividade prática e trabalho, no sentido de que a atividade prática é transformadora e institucionalizada, envolve dialeticamente o trabalho manual e os processos comunicativos. Atividade prática não se restringe à ação sobre os objetos, mas, sobretudo ao posicionamento do homem em relação ao mundo historicamente organizado.

Desta forma, Vygotsky (2006), nos traz a concepção de que sujeito e objeto são criados em contínua interação que se realiza na atividade prática. O sujeito que atua no mundo é um ser social, histórico e cultural, que incorpora normas e sistemas simbólicos culturalmente construídos, transforma-os e transforma-se numa relação dialética, em que a atividade envolve desde o que inicialmente ocorre como atividade externa, através dos instrumentos mediadores, até a sua transformação por uma atividade mental.

Assim, a análise do processo de desenvolvimento não deve concentrar-se em seus resultados ou produtos, mas sim em todo o processo, deve acompanhar suas fases, buscar sua natureza, sua essência e suas causas dinâmicas.

O indivíduo internaliza as informações culturalmente estruturadas por um processo de transformação, de síntese, e não por absorção passiva.

Piaget e Vygotsky tratam a questão da internalização de forma diferente. Piaget (2004) considerou a interação com a realidade física como a internalização de esquemas que representam as regularidades das ações físicas individuais generalizadas, abstraídas e internalizadas. Essa visão de internalização relaciona-se diretamente com a linha de desenvolvimento natural vygotskyana.

Vygotsky (2006) refere-se à internalização como a transformação do fenômeno social e cultural em processo intrapsicológico. Quaisquer avanços no plano interpsicológico provocam desenvolvimentos adicionais no plano intrapsicológico, o que não significa a transmissão de um plano para o outro, mas sim, uma transformação.

Para Vygotsky (2006), o indivíduo interioriza formas de funcionamento psicológico apreendidas através da cultura, mas ao assumi-las, torna-as suas: reelabora-as ou as recria e as incorpora às suas estruturas. O indivíduo constrói

seus próprios significados e emprega-os como instrumentos de seu pensamento individual para atuar no mundo.

Vygotsky (2006) considerou que a criança só pode operar dentro de certos limites situados entre o seu desenvolvimento (já atingido) e suas possibilidades intelectuais. E relacionou a aprendizagem com o desenvolvimento em um constructo denominado zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento atual, como determinado pela independência na resolução de problemas por crianças e o nível superior de desenvolvimento potencial, como determinado através da resolução de problemas com ajuda de adultos ou em colaboração com outras crianças mais capazes.

Através da identificação da ZDP do aluno, pode-se diagnosticar o que ele já produziu, mas principalmente o que poderá produzir em seu processo de desenvolvimento.

O que é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia. (...) O aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado. (VYGOTSKY, 2006)

Esta teoria enfatiza que a aprendizagem se encontra envolvida no desenvolvimento histórico-social do sujeito e que esse desenvolvimento não ocorre sem a presença da aprendizagem - que é a fonte do desenvolvimento. Assim os processos de desenvolvimento e de aprendizagem não são coincidentes, o desenvolvimento segue a aprendizagem e esta origina o surgimento da ZDP. A aprendizagem origina-se na ação do aluno sobre os conteúdos específicos e sobre as estruturas previamente construídas que caracterizam seu nível real de desenvolvimento no momento da ação. A intervenção é realizada no sentido de orientar o desenvolvimento do aluno para que ele possa apropriar-se dos instrumentos de mediação cultural.

Vygotsky (2006) preocupa-se particularmente com a importância da intervenção pedagógica intencional para que ocorra o processo de alfabetização, de domínio do sistema de leitura e escrita. Mesmo imersa em uma sociedade letrada, a criança não desabrocha espontaneamente como uma pessoa

alfabetizada: a aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos deliberados de ensino. Do mesmo modo que, obviamente, não existe maturação espontânea, o mero contato com o objeto também não garante a aprendizagem. Deixada sozinha com a língua escrita, a criança não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta de toda a estruturação do sistema. A mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado.

Se, do ponto de vista de Vygotsky (2006), para haver desenvolvimento tem de haver aprendizagem, especialmente de funções psicológicas superiores onde a cultura é de fundamental importância, é necessário que haja mediação, no que diz respeito à questão específica da alfabetização. De um lado o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita se apóia na imersão da criança em uma sociedade letrada, em sua participação em um mundo que utiliza a palavra escrita. Por outro lado, esse desenvolvimento se apóia fortemente em processos de mediação deliberada, que ocorrem tipicamente na escola, para que a criança possa dar o salto qualitativo necessário à apreensão do sistema completo, sua estrutura, usos e funções.

Abaixo, a título de ilustração dos pontos convergentes e divergentes aqui expostos, elaboramos um quadro comparativo entre as duas contribuições teóricas. Este quadro está baseado no *Debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais* de Souza e Kramer (1991).

Pontos	Jean Piaget	Lev S. Vygotsky
Nascimento/ Morte	1896-1980	1896-1934
Principais obras	Décadas de 20 e 30	
Interesse	Gênese dos processos psicológicos adotando abordagens teóricas centradas simultaneamente sobre a história e sobre os mecanismos da aquisição ao longo do desenvolvimento.	
Origem	Marcado pela Biologia.	Marcado pelos estudos da estética e trabalhando como crítico literário.
Constituição Psicológica	Epistemologia Genética – Psicologia da inteligência.	Processo de mudança na história do sujeito – buscando uma psicologia historicamente fundamentada, materialismo histórico e dialético.
Perspectiva	Cognitivista-interacionista. Concepção sistêmica do pensamento, quando se refere aos diferentes patamares estruturais que este é capaz de alcançar ao longo da infância e da adolescência.	Histórico-social – Preocupação de compreensão dos aspectos da dinâmica da sociedade e da cultura que interferem no curso do desenvolvimento do sujeito, transformando tanto sua relação com a realidade como sua consciência sobre ela.
Sujeito	Indivíduo que se constrói na relação sujeito/objeto e um conceito de inteligência que se estrutura se estruturando. Sujeito epistêmico. Sujeito da cognição. É pelo interior do organismo que se dá a articulação entre as estruturas do sujeito e as da realidade física.	Fornecer elementos para que se possa compreender a construção do conhecimento, reconhecendo a interferência do sujeito e a dimensão do social. Sujeito social. Constroem o conhecimento socialmente produzido. Internalização de um sistema de signos produzidos culturalmente provoca transformação na consciência do homem individual sobre a realidade.
Conhecimento	Construção do conhecimento científico. Corpo de conhecimento variável, individualmente construído no mundo social. Construído sobre o que o aprendiz traz.	Construção do conhecimento social. Conhecimento socialmente construído, baseado no que os participantes constroem juntos.
Aprendizagem	Interacionismo objetual. Construção ativa, reestruturação de conhecimento anterior. Ocorrem através de oportunidades múltiplas e diferentes processos para associar-se ao que já é conhecido.	Recupera o sujeito. Construção cooperativa de conhecimento e valores socialmente definidos. Ocorre por meio de oportunidades socialmente construídas.
Ensino	Desafio, pensamento orientado em direção a entendimentos mais completos.	Construir conhecimento junto com os alunos.
Papel do Professor	Desafiador/ provocando desequilíbrios. Facilitador/ guia.	Facilitador/ guia/Coparticipante.
Papel dos Colegas	Não necessário, mas pode estimular o pensamento, levantar questões.	Parte comum do processo de construção de conhecimento.
Desenvolvimento do pensamento	É a adaptação do indivíduo ao meio físico e social. Busca compreender as estruturas do pensamento a partir dos mecanismos internos que as engendram.	É um processo essencialmente dialético, em que o sujeito transforma e é transformado pela realidade física, social e cultural em que se encontra. Procura compreender de que maneira se dá o reflexo do mundo externo no mundo interno.

Diante das propostas de aprendizagem aqui expostas, é possível verificar a importância do conhecimento e articulação destas contribuições para o processo de aquisição da leitura e escrita.

CAPÍTULO II – LEITURA E ESCRITA

2.1 – Importância da leitura e da escrita

A escrita e a leitura pertencem ao nosso cotidiano. Lemos rótulos de diversas embalagens, jornais, anúncios, outdoors, cartaz de filme, receitas etc. Mandamos bilhetes, elaboramos teses etc. Apesar de sua descoberta ter mais de cinco mil anos, continua moderna no que concerne a sua importância como instrumento de comunicação dos seres humanos. Não há avanço tecnológico que prescindia da escrita e da leitura. Estamos tão acostumados com elas que nem sempre nos lembramos como foi difícil aprender a ler e a escrever e que, por uma somatória de fatores, há seres humanos dentro da escola, por muitos anos que nem sequer adquiriram a compreensão de alguns subsídios para sua integração ao mundo moderno: a base alfabética. Antes de abordar a questão da alfabetização, propriamente dita, faremos um breve levantamento histórico sobre a leitura e escrita.

De acordo com Chartier (2002), a descoberta da escrita pelos povos sumérios, antiga região da Mesopotâmia (Ásia), aproximadamente, no ano três mil antes de Cristo significou uma das maiores aquisições do homem. O limiar de sua descoberta está relacionado ao desenvolvimento do comércio e ao sistema tributário desse povo e dos povos circunvizinhos, atualmente o Iraque. Devido a não poder dispor somente da memória, pelo volume de vendas, precisavam registrá-las de alguma forma.

Chartier (2002) afirma que o desenvolvimento da escrita se deu de forma paulatina ao longo dos séculos e sofreu diversas transformações, perpassando por povos distintos, tais como Egito, Israel e Fenícia. Contudo, foram os povos da Grécia que engendraram o nosso conhecido alfabeto, que, etimologicamente, vem das duas primeiras letras do alfabeto grego (alfa e beta), de onde se procede a palavra alfabetizado. Segundo Ferreiro (2006), este processo nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende. Essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa,

buscando compreender esse objeto social, particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade.

Durante o processo de desenvolvimento da escrita, segundo Chartier (2002), a maioria da população se posicionou de forma marginalizada perante a leitura e escrita. Outrora, esta situação se dava por dois principais motivos: o povo não tinha motivação para o seu uso, por conta de em seu dia a dia não se fazer necessária em suas relações e outro fator era o pouco número de material escrito, pela lentidão na produção. Porém, os séculos XV e XVI, respectivamente, com a descoberta da imprensa por Guttenberg e a Reforma Protestante, por Martinho Lutero, marcou a história com a substituição dos demorados manuscritos, pelos livros impressos e mais rápidos, tornando mais acessíveis os textos da Bíblia e da religião.

Apesar destes avanços significativos, no Brasil, o processo de educação escolar, conseqüentemente o acesso à leitura e à escrita, foi marcado pela exclusão das camadas populares da sociedade. Ocorreram inúmeras reformas, sendo que algumas representaram avanço no processo educacional e outras, retrocesso nas conquistas.

Podemos perceber a veracidade desta afirmativa através de um breve levantamento histórico, sobre a educação no Brasil, a partir do período da Primeira República¹ (1889 -1929), em que se deu a instituição do ensino público do Estado e para o Estado.

De acordo com o Decreto 510/1890 do Governo Provisório da República, art. 62 item 5º, “*o ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário.*” No que tange a legislação, isto significou uma avanço na educação brasileira, quando 85%² (12.213.356) da população brasileira (todas as idades – 14.333.915) era analfabeta.

Segundo Ribeiro (2007), dentre as várias reformas, em 1911, surge a Lei Orgânica de Rivadávia Correia, estabelecendo o Ensino livre e retirando do Estado o poder de interferência no setor educacional. Quatro anos depois, concluía-se que a referida Lei não poderia continuar, pois teve resultados

¹ - Período considerado pela pesquisadora para levantamento histórico sobre a Educação no Brasil.

² e ³ - Dados baseados no Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico o Brasi, ano II, 1936, p.43. (In: Ribeiro, 2007)

desastrosos para a Educação. Surge, então, a Lei do ministro Carlos Maximiliano que reoficializa o ensino em 1915. Contudo, em 1920, a população total do Brasil alcançava 30.635.605, da qual 75%³ era analfabeta. Considerando os números absolutos, o analfabetismo crescia, consideravelmente.

No Período da Segunda República (1930 - 1936), afirma Ribeiro (2007), a nova realidade brasileira, marcada pelo ingresso ao mundo capitalista (Revolução de 30), passou a exigir mão de obra especializada e para tal era preciso investir na Educação. Desta forma, foi criado, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública, seguida de decretos que organizam o ensino secundário e as universidades brasileiras existentes. Dentre eles, o decreto 21.241 de 04/04/1932, que consolida a reforma do ensino secundário visando “*a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional*”. Este decreto resultou na implantação de um currículo enciclopédico.

Ribeiro (2007) afirma que o governo provisório passou por uma série de instabilidade, inclusive para exigir uma nova constituição para o país. Ocorreu, então, em 1932, pela primeira vez, que a “*educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos*”.

Por conta desta instabilidade política, Getúlio Vargas, num golpe de Estado, instala o Estado Novo e proclama uma nova Constituição, comumente conhecida por *Polaca*. Através de tendências fascistas, no período do Estado Novo (1937 – 1945), é outorgada uma Nova Constituição em 10/11/1937, a qual rege em seu texto, a preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado, enfatizando o ensino pré-vocacional e profissional. Esta Constituição mantém a gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino, porém, como retrocesso na educação brasileira, retira de seu texto o preceito de que a educação é direito de todos.

Segundo Romanelli (2006), no contexto político, o estabelecimento do Estado Novo faz com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente rica no período anterior, incorram “*numa espécie de hibernação*” (p.153). As conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas nesta nova Constituição de 1937.

Ribeiro (2007) afirma que é importante destacar que, esta Constituição marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais

favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas.

Com o fim do Estado Novo, de acordo com Ribeiro (2007), deu-se início ao período da Nova República (1946-1963), que se consolidou na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. Esta nova Constituição, na área da educação, determinou a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e deu competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da Educação Nacional. Além disso, a nova Constituição fez voltar o preceito de que a Educação é direito de todos, inspirada nos princípios proclamados pelos pioneiros, no Manifesto dos Pioneiros da educação nova nos primeiros anos de 1930.

Após treze anos de intensas discussões, foi promulgada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961 e prevaleceu em seu texto as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para o oferta da educação aos brasileiros.

Ainda em 1962, foi criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo MEC, inspirado no método Paulo Freire.

Segundo Pilletti (2008), o período da Nova República, pode ser considerado o mais fértil da história da educação brasileira. Neste período atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações, entre eles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paulo Freire.

De acordo com Germano (2005), em 1964, um golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a Educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram “*comunizantes e subversivas*”. Durante o Golpe Militar que perdurou até 1985, muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos ideológicos.

Para erradicar o analfabetismo foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, através da Lei 5370/67 e começa a funcionar em 1970. Pautado, em sua didática, no expurgado Método Paulo Freire¹, o

¹ - O Método Paulo Freire é um método de palavração global não-fonético, no qual as palavras são selecionadas dentro do universo vocabular dos alunos. Paulo Freire inovou quando propôs alfabetizar adultos partindo de palavras que estivessem fortemente ligadas à sua realidade. A relação afetiva com as palavras impulsiona a aprendizagem. A conotação política e libertária do trabalho de Paulo Freire faz dele um dos educadores mais conhecidos no Brasil.

MOBRAL propunha erradicar o analfabetismo em dez anos. Porém, foi extinto em 1985, sem alcançar seu objetivo.

Foi no período mais cruel da ditadura militar, segundo Germano (2005), onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, que foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71. Esta Lei regulamentou o ensino de primeiro e segundo graus. Entre outras determinações ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, aglutinou o antigo primário com o ginásial, suprimindo o exame de admissão e criando a escola única profissionalizante. A característica marcante desta Lei era dar a formação educacional um cunho profissionalizante. Planejava-se fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva para o aumento da produção brasileira.

Em 1977, foi lançado o programa Alfa Um, visando alfabetizar pessoas através do método da Fonação condicionada e repetida.

Segundo o Censo de 1980, a população brasileira em idade escolar era de 22.968.515, da qual 7.540.451 não frequentavam a escola (cerca de um terço). Na área rural, a população brasileira em idade escolar era de 9.229.511 para 4.816.806 que frequentavam (quase a metade). Neste mesmo ano, o índice de analfabetismo no Brasil era de 25,5%.

De acordo com dados da Secretaria de Educação e Cultura do MEC, de mil crianças que ingressaram na primeira série do 1º grau em 1963, somente cento e uma concluíram a oitava série do 1º grau em 1970, setenta e cinco concluíram a terceira série do segundo grau em 1973 e setenta ingressaram na faculdade em 1974.

No período da abertura política (a partir de 1986), foram executados muitos projetos na área da educação, entre eles podem ser citados o FUNDEF, SAEB, PCN e ENC.

Segundo dados do INEP, em 1988, 22,8% dos alunos repetiram a 1ª série do primeiro grau e 22,5% repetiram a 5ª série; as taxas de evasão foram de 15,2% na 1ª série e 18,9% na 5ª série. Apenas 32,21% dos alunos completaram o 1º grau.

Em 1989, o TSE divulgou uma pesquisa em que 68% dos eleitores eram analfabetos, semi-analfabetos ou não completaram o 1º grau.

No ano de 1990, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania com o objetivo de reduzir em até 70% o número de analfabetos até 1995. Em 1991, o índice de analfabetismo estava na faixa dos 18%.

Em 1996, foi sancionada a LDB 9394/96, que ficou oito anos em discussão no Congresso, trazendo grandes transformações para a educação brasileira.

De acordo com os dados do INEP - 2008, entre as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade, faixa etária correspondente ao ensino fundamental, o ensino está praticamente universalizado (97,6%). Porém, entre as 28,3 milhões de crianças de 7 a 14 anos, que pela idade já teriam passado pelo processo de alfabetização, foram encontradas 2,4 milhões (8,4%) que não sabem ler e escrever.

Segundo destacam os técnicos do IBGE, *"isto não significa que estas crianças não estejam na escola: 2,1 milhões delas, ou seja, 87, 2%, das que não sabiam ler e escrever, frequentavam estabelecimento de ensino"*. Deste grupo de 2,1 milhões, 1,2 milhão vivia no Nordeste do País.

De acordo ainda com INEP (2008), entre as crianças de 10 anos, idade adequada à 4ª série, que não sabiam ler e escrever, 85,6% destas crianças estavam na escola. Aos 14 anos, idade em que se deveria concluir o ensino fundamental, o percentual de crianças que ainda não sabe ler e escrever é menor (1,7%), o que representa 58,1 mil pessoas. Porém, quase metade destas (45,8%) estava na escola.

Considerando os dados estatísticos aqui expostos, é possível perceber que houve uma notável diferença na questão da alfabetização no Brasil, sem pautarmos a situação dos analfabetos funcionais. Porém, estes dados, que outrora pertenciam à categoria dos analfabetos, hoje fazem parte da categoria dos que estão dentro da escola por muitos anos e nem se quer dominam a base alfabética (dados que não aparecem na estatística).

O analfabetismo afeta, desigualmente, os povos das áreas rurais e urbanas, porém, suas taxas vêm gradativamente caindo nas últimas décadas. As mudanças se devem, de um lado, à ação de movimentos populares que reivindicam seus direitos à escolarização e, de outro, à expansão de uma política social direcionada para as necessidades do povo. No entanto, o analfabetismo só será erradicado de nosso país quando as conquistas sociais forem acessíveis a toda a população, como ocorre nos países desenvolvidos há dezenas de anos.

A sociedade, por sua vez, não pode eximir-se da responsabilidade de lutar pelo bem-estar social, físico e mental de todos os cidadãos.

Nas sociedades letradas, a escrita entrelaça as complexas relações sociais e as práticas culturais. Estamos distantes das primeiras anotações que registravam apenas o número de sacas de trigo ou de outros cereais, pagos como tributos para o rei ou o templo. Atualmente, o comportamento do homem, principalmente urbano, se regula pela escrita, nas várias instâncias da vida em sociedade.

A maior parte das ações do homem é acompanhada pela escrita. Mool (1998) cita dois níveis de escrita. O primeiro está relacionado a representação do oral, codificação/ decodificação. O segundo refere-se à escrita como representação do mundo, uma escrita significativa que exige leituras anteriores para que o novo texto seja compreendido.

Alfabetizar não é um luxo, é um direito. E é preciso garantir esse direito às crianças... Mas isso não é o mesmo que pretender que essas crianças saibam desenhar letras, ou que saibam pronunciar palavras que não entendem. Isto não é estar alfabetizado (...). Queremos é dar-lhes o direito de se apropriarem da língua escrita em toda a sua complexidade. Dar-lhes o direito de saber ler criticamente a palavra escrita pelos outros e o direito de, escrevendo seus próprios textos, colocar suas próprias palavras... Se a alfabetização não é concebida desta maneira, não vale a pena lutar pela alfabetização. (FERREIRO, 1989)

Infelizmente, existem escolas que trabalham de forma a considerar o ensino da escrita como representação do oral. E permanecem neste nível, acreditando que o que fizeram já é o suficiente. Neste ponto, podemos nos remeter aos exercícios repetitivos/ mecânicos, que não levam o sujeito a avançar sobre a escrita como representação do mundo, como uma tarefa significativa.

Após vencer o desafio da alfabetização, segundo Mool (1998), outro importante passo a ser dado é referente a necessidade de a escola se atualizar em seus objetivos e métodos, pensando na inclusão das diversidades no interior da escola, em especial as classes menos favorecidas.

Grande é a gama de pesquisas referentes à alfabetização, tal é a sua complexidade. Porém, a questão da não alfabetização dos alunos que estão cursando quarta série do ensino fundamental é uma situação que ainda incomoda muitos educadores, pais e alunos.

A escola tem o papel consagrado em humanização, é um dos espaços que a sociedade dispõe para permitir que o aluno adentre ao mundo da humanização. A escola é o lugar que permite que o aluno vivencie coisas próprias de sua fase de desenvolvimento, coisas que, em casa, muitos não têm acesso. A escola também é a base para a inserção no universo cultural, social e relacional. Incluem-se aqui todas as áreas do conhecimento.

Acredita-se que um dos pontos do fracasso escolar esteja situado na não participação da família na vida escolar. Porque, nem sempre, dão a devida importância ao que é proposto.

Por outro lado, a escola não mudou a forma de olhar o aluno, continua com olhar voltado para os alunos que outrora eram somente da elite e que agora são oriundos também da classe popular. Isto acarreta a exclusão: se não se encaixar a proposta não serve para continuar. Quando, insistentemente, afirma-se que a criança não tem jeito para a escola, ela acaba interiorizando e junto a esse tipo de afirmação há vários motivos que mostram isto para a criança, levando-a, possivelmente, a agressividade, rebeldia, evasão. A escola excludente contribui para reafirmar a situação do aluno como cidadão excludente.

Em suma, o primeiro ciclo do ensino fundamental tem a responsabilidade de estabelecer as bases para a formação de usuários competentes, autônomos e críticos da língua escrita. Essa responsabilidade, segundo Ferreiro (2006), vai muito além da simples alfabetização entendida no sentido estrito de ensinar o princípio que rege o sistema alfabético e os rudimentos da leitura e da escrita. A democratização do acesso ao conhecimento exige, hoje, a aceitação de todos os cidadãos à cultura escrita, exige a formação de todos como intérpretes e produtores eficazes dos diversos escritos que circulam na sociedade, requer da instituição escolar um compromisso efetivo dirigido no sentido de conseguir que o ingresso nela, para todos os alunos, seja o ingresso no mundo letrado e não somente ao conhecimento das primeiras letras.

2.2 - Psicogênese da Língua Escrita

A aprendizagem da escrita implica uma história no interior do desenvolvimento individual, iniciado pela criança *“muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”*. (VYGOTSKY, 2006)

Em contraposição às didáticas que priorizam os exercícios mecanizados: treino (que valoriza o aspecto motor e a *decoreba*, cópia (de palavras, frases e textos sem sentido), reforço ou estalo no processo de aprendizagem da escrita, as pesquisas desenvolvidas pela psicolinguista argentina Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (2008) demonstram que esta aprendizagem é resultado de um processo de construção cognitiva que se estabelece pela interação do sujeito com a escrita enquanto objeto do conhecimento culturalmente contextualizado.

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitos caminhos. Que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia (...) insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu (...). (FERREIRO E TEBEROSKY, 2008)

Ferreiro e Teberosky (2008), investigando como uma criança aprende a ler e a escrever, verificaram que a aquisição da lecto-escrita é uma aquisição de natureza conceitual, construída durante vários anos, não restrita às paredes escolares. Assim como a humanidade, ao longo do seu processo de desenvolvimento, construiu as formas de representação escrita das quais dispomos hoje, o sujeito ao longo de sua história pessoal, percorre um processo evolutivo similar e chega à escrita alfabética.

Baseadas na teoria de desenvolvimento cognitivo da teoria piagetiana, as autoras (2008) procuram demonstrar que, também em relação ao conhecimento da linguagem escrita, vale o postulado de que o conhecimento dos objetos é

muito mais tributário da direção e enquadramento dos objetos aos esquemas de ação do indivíduo. A constituição dos esquemas de assimilação engendrada pela generalização dos esquemas de ações e de sua aplicação a novos objetivos é, no caso do desenvolvimento cognitivo, o principal motor desse desenvolvimento. A obrigatória acomodação dos esquemas de assimilação às particularidades dos objetos e, portanto, aos dados da experiência é sempre monitorada pelo próprio esquema de assimilação e não decorre, conseqüentemente, de eventos puramente perceptuais.

Essa visão teórica é a base para a crítica das práticas alfabetizadoras presentes nos métodos de ensino da escrita. Até as contribuições de Ferreiro os estudos sobre a alfabetização registravam uma disputa destinada a definir o melhor ou mais eficaz método para alfabetizar, centrada, principalmente, na contraposição entre métodos sintéticos (partem dos elementos menores que a palavra) e analíticos (da palavra ou frase para unidades menores). Essa disputa foi, posteriormente, ampliada pela inclusão do método fonético que propõe como ponto de partida, para o ensino da escrita, a linguagem falada.

Na teoria de Piaget, então, um mesmo estímulo (ou objeto) não é o mesmo a menos que os esquemas assimiladores à disposição também o sejam. O que equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz a aprendizagem (o método, na ocasião, ou quem o veicula). E isso nos obriga - felizmente - a estabelecer uma clara distinção entre os passos que um método propõe e o que efetivamente ocorre 'na cabeça' do sujeito. Dizemos 'felizmente', já que a (...) conclusão que nos parece inaceitável: os êxitos na aprendizagem são atribuídos ao método e não ao sujeito que aprende. (FERREIRO E TEBEROSKY, 2008: 27)

Quanto aos objetos de conhecimento, estes, também, dependem para se fazerem presentes ao sujeito, da disponibilidade de instrumentos cognitivos decorrentes do próprio aparato cognitivo:

As propriedades desse objeto serão ou não observáveis para um sujeito. A própria definição de observável é relativa ao nível de desenvolvimento cognitivo de um sujeito, e não as suas capacidades sensoriais. Do mesmo modo que no desenvolvimento da ciência certos fatos não foram 'observáveis', porque não se

dispunha de um esquema interpretativo para eles, na história psicogenética há uma progressão nos 'observáveis', concomitante com o desenvolvimento dos esquemas interpretativos do sujeito. (O papel das teorias científicas é exatamente paralelo ao dos esquemas assimiladores.) (Ibidem, 29).

De acordo com Ferreiro (2002), no esforço de compreensão do funcionamento da escrita, o sujeito põe em jogo os esquemas de assimilação que o seu desenvolvimento cognitivo lhe provê, construindo teorias sobre a escrita em razão do caráter de seus instrumentos cognitivos.

Tais distorções ou 'erros infantis' constituem as formas idiossincráticas de assimilar o sujeito e expressam a lógica própria desse processo de aquisição. Isso ocorre particularmente quando a produção escrita não é resultante de cópia imediata ou da reprodução da escrita de palavras cuja forma gráfica foi memorizada anteriormente.

As situações experimentais utilizadas por Ferreiro e Teberosky (2008) consistiam em entrevistas individuais com crianças pré-escolares ou iniciantes da aprendizagem da escrita. A proposta de trabalho, inspirada pelo método clínico de Piaget, incluía tarefas de escrita e leitura. A tarefa relativa à escrita consistia em ditar aos sujeitos a escrita de um conjunto de palavras cujo significado fosse conhecido, com gradação segundo o número de sílabas (incluindo palavras com muitas sílabas até aquelas grafadas com apenas uma). Ao final desse conjunto era ditada uma frase. Após a escrita de cada palavra, a criança era solicitada a proceder à leitura sobre o que acabara de escrever, apontando os registros.

Foram acompanhadas inicialmente trinta crianças de classe social baixa, cursando pela primeira vez a primeira série, no início, meados e final do ano letivo.

Em um estudo transversal, outras setenta e oito crianças, entre quatro e seis anos de idade, foram entrevistadas, sendo oriundas de classes sociais baixa e média. Nesse caso, o interesse específico era verificar a partir de que momento a escrita tornava-se objeto de conhecimento e confirmar os dados encontrados no primeiro estudo relativo ao percurso de aquisição.

Esse conjunto que constitui o primeiro estudo foi realizado na cidade de Buenos Aires. Posteriormente, outras 886 crianças da cidade do México,

cursando escolas onde havia alto índice de repetência, foram também investigadas em três ocasiões ao longo de um ano escolar.

As conclusões centrais de interpretação dos dados coletados por Ferreiro e Teberosky (2008) indicam que as crianças constroem teorias ou hipóteses sobre a linguagem escrita, que se sucedem em uma progressão regular, constituindo o que as autoras chamam de níveis ou fases de aquisição. Há, nessa progressão, a possibilidade de distinguir três períodos em que os sujeitos tentam resolver problemas específicos: distinção entre a representação icônica e não-icônica; construção de diferenciações entre o que se escreve, com critérios centrados tanto na quantidade quanto no tipo de marca empregada; incorporação de recursos de fonetização à escrita.

As pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (2002) sobre a psicogênese da língua escrita nos mostram que para se apropriar do sistema de representação escrita, a criança precisa construir respostas para duas questões: O que a escrita representa? Qual a estrutura do modo de representação da escrita?

Esses estudos demonstram que antes de relacionar fala e escrita, a criança elabora outras formas para representar este sistema.

A escola considera evidente que a escrita é um sistema de signos que expressam sons individuais da fala e supõe que também para a criança isso seja dado 'a priori'. Mas não é. No início do processo, toda criança supõe que a escrita é uma outra forma de desenhar as coisas. (WEISZ, 2001: 4)

Segundo Ferreiro (2002), a aprendizagem da leitura e da escrita passam por níveis. Denominou que no nível pré-silábico 1, escrever corresponde a produzir os traços típicos que a criança identifica como escrita. Para a interpretação do que foi escrito conta mais a intenção subjetiva do autor do que as diferenças objetivas no resultado, podendo aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido. Para a criança, neste momento, a escrita é uma forma diferente de desenhar, não se estabelecendo nenhuma correspondência entre a pauta sonora e a produção escrita.

No nível pré-silábico 2, várias hipóteses cognitivas são construídas desde que a criança começa a pensar a escrita e tentar expressá-la graficamente. Caracterizando a evolução do nível pré-silábico 1 ao pré-silábico 2 representam-se, entre estas hipóteses, as idéias de uma quantidade mínima de caracteres (em geral três) e da variedade de caracteres.

Outras hipóteses possivelmente construídas neste processo são: não conservação espacial da leitura, equivalência entre número e letra e consideração do desenho como forma de escrita.

Nesse processo, ocorrem questionamentos sobre o que a escrita representa e a criança prossegue em sua aprendizagem tentando adequar suas hipóteses às informações que recebe do meio.

O nível silábico é caracterizado pela emergência de um elemento crucial, ausente nos níveis anteriores: a criança já inicia a tentativa de estabelecer relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro. A estratégia utilizada pela criança é atribuir a cada letra ou marca escrita o registro de uma sílaba falada. É este fato que constitui a hipótese silábica.

O emprego de letras sem a consideração de seu valor sonoro convencional ou a qualidade da grafia não é condição para identificação do emprego da hipótese silábica. O fato crucial que evidencia a sua utilização pela criança é a atribuição de um valor silábico a cada marca produzida como parte de uma totalidade registrada. Seja esta marca letra, número, letra com valor sonoro convencional ou não, a fragmentação do texto escrito é o indicador da concepção silábica de escrita.

A escrita de palavras dissílabas ou monossílabas costuma ser particularmente perturbadora para a criança que ingressa no emprego da concepção silábica da escrita. É frequente a criança utilizar-se de letras não interpretadas, cuja função é apenas a de preencher a quantidade considerada mínima para a escrita. Outra forma momentânea de negociar o conflito é deixar letras sobrando, que após a leitura desta palavra para a professora, a criança sem explicação para a utilização de tais caracteres, simplesmente retira-os. Cabe ressaltar que na leitura de seu nome, (quando este é grande) quase sempre parte do repertório de formas fixas destas crianças, há muita dificuldade

de se ajustar a leitura. Sobram letras que a criança não risca porque sabe que são componentes da escrita convencional da qual já se apropriou.

Em um estágio um pouco mais avançado, a criança emprega adequadamente, as letras, com seus reais valores sonoros, sobretudo as vogais, para registrar parte do valor fonético da sílaba oral.

O nível silábico-alfabético é caracterizado pelo momento de transição, em que a criança, sem abandonar a hipótese anterior, ensaia em alguns segmentos a análise da escrita em termos dos fonemas (escrita alfabética).

(...) a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá 'mais além' da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas exigências são puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (FERREIRO E TEBEROSKY, 2008: 196 e 209)

Essa observação é preciosa para o alfabetizador, pois, permite a interpretação deste tipo de escrita sob uma nova ótica.

Segundo Ferreiro e Teberosky (2008), comparada com a escrita que respeita todas as normas da convenção, estas produções podem ser caracterizadas como falhas pela existência de muitas omissões no registro de letras. É muito frequente que estes fatos sejam classificados como patológicos, indicadores de que a criança estaria com falhas de percepção-visual, auditiva ou articulatória.

No entanto, afirmam Ferreiro e Teberosky (2008), se compararmos tais escritas com aquelas decorrentes da concepção silábica, enxergaremos a existência de acréscimo ao invés de omissão. A criança agora agrega mais letras à escrita, tentando aproximar-se do princípio alfabético, onde os sons da fala são registrados pelo uso de mais de uma letra.

A interpretação da escrita infantil numa perspectiva evolutiva faz com que o alfabetizador olhe de forma natural a existência destas produções ao invés de enxergar uma criança que “come letras” e o conhecimento dos processos de

aprendizagem conduz à observação literalmente oposta. Há progresso na compreensão do sistema da escrita e não problemas patológicos.

Ficam claras que apenas as condições ligadas à contradição interna são insuficientes para este avanço na descoberta da organização da escrita convencional. Sem as informações fornecidas pelo meio, formas fixas que permitem o refinamento da aprendizagem do valor sonoro convencional das letras e das oportunidades de comparar os diversos modos de interpretação da mesma escrita, o avanço não pode ocorrer.

É muito mais frequente que as crianças de classe média tenham maiores oportunidades de coordenar esses dois eventos e, em razão disso, possam avançar para este nível e o seguinte antes mesmo do ingresso na escola.

No nível alfabético a criança já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita, "*franqueou a barreira do código.*" (FERREIRO E TEBEROSKY, 2008: 213). Cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

O que a criança terá alcançado aqui não significa a superação de todos os problemas. Há o alcance da legibilidade da escrita produzida, já que esta poderá ser mais facilmente compreendida pelos adultos. No entanto, um amplo conteúdo ainda está para ser adquirido: as regras normativas da ortografia.

Ferreiro e Teberosky (2008), afirmam que é muito comum e curioso que nesta fase as crianças não tenham medo de escrever e cometer erros, como ocorre com a maioria das crianças que iniciam a escolaridade. A presença dos erros ortográficos desta produção é um indicador da forma pela qual as crianças chegaram a descobrir as funções da escrita, a representação que esta realiza e a sua organização. É o testemunho do percurso particular que fizeram, onde houve lugar para suas explorações espontâneas. Essas inconsistências com a ortografia não são, no entanto, fatos permanentes e a superação das falhas dependem do ensino sistemático. O conteúdo ortográfico, assim como os que se referem aos aspectos figurativos da escrita (distinção entre letras e números, letras e sinais de pontuação, nomeação e valor convencional das letras e orientação espacial da letra), é tributário da informação do meio.

Nesta situação, é válido citar a contribuição de Lerner (2008) sobre a transposição didática. A teoria se torna ineficaz quando na vida social, a mesma não tem uma função, não é significativa. Há um “... *abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita...*”.

O saber, durante o processo educacional, é fragmentado de tal forma, para cumprir o fator tempo, que finda por perder sua essência e se torna uma tarefa com fim em si mesma, tarefa pela tarefa.

O conteúdo, então é proposto de forma gradual. Nesta “*graduação, tempo e conhecimento se confundem.*”

No ensino da língua escrita, por exemplo, no princípio é proposta “*leitura mecânica*”, depois, bem depois, leitura compreensiva. Primeiro, letras ou sílabas, depois a palavra, a oração, o texto, exaustiva interpretação do texto, para depois, quando isto é feito, “*fazer uma leitura crítica.*”

Lerner (2008) chama a atenção sobre o controle da transposição didática, que não pode ser de responsabilidade exclusiva do professor, é também dos governos, da comunidade científica e da equipe diretiva e docente de cada instituição. Ao professor cabe a tarefa de planejar com intencionalidade às suas ações.

É responsabilidade de cada professor prever atividades e intervenções que favoreçam a presença na sala de aula do objeto de conhecimento tal como foi socialmente produzido, assim como refletir sobre sua prática e efetuar as retificações que sejam necessárias e possíveis. (2008)

Portanto, a escola não deveria ser palco para exercícios desprovidos de significados para o educando. E proporcionar isto, não é uma tarefa fácil, mas é imprescindível e requer envolvimento de todos.

No próximo capítulo trataremos sobre a metodologia que foi utilizada neste trabalho de pesquisa, desde o tipo de pesquisa até o desenvolvimento da mesma.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 - Tipo de pesquisa

Esta pesquisa foi pautada na abordagem qualitativa que defende a idéia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa muito mais compreender seus conteúdos (mediante o estudo interpretativo das singularidades) do que descrevê-los ou explicá-los. Segundo Severino (2007, p.119), a abordagem qualitativa “(...) *faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas.*” Nesta perspectiva, “(...) *a tarefa do pesquisador não é descobrir leis, mas engajar-se numa compreensão interpretativa (...) das mentes daqueles que são parte da pesquisa*” (SANTOS-FILHO, 2001, p.27).

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e a modalidade de pesquisa escolhida para o trabalho foi a pesquisa de campo. Sobre esta modalidade de pesquisa, Severino afirma que

(...) o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. (...) sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos. (SEVERINO, 2007, p. 123)

3.2 - Coleta de dados/ instrumentos

O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada que é um dos tipos de entrevistas existentes, de acordo com Manzini (2004). As questões metodológicas implicadas neste tipo de pesquisa estão relacionadas ao direcionamento “*por um roteiro previamente elaborado composto geralmente por questões abertas.*” (MANZINI, 2004) O roteiro tem o papel de recordar ao entrevistador os principais pontos a serem colocados no diálogo com o entrevistado. As questões são apresentadas de forma mais espontânea, seguindo sempre uma sequencia mais livre, dependendo do rumo que toma o diálogo. Neste tipo de entrevista é recomendado que o pesquisador procure criar

um clima espontâneo e descontraído que contribua para atingir os objetivos do estudo em questão.

Severino faz uma afirmação contundente sobre a entrevista: “*o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam*”. (2007, p. 124)

3.3 - Universo e amostra/ participantes

O universo deste trabalho de pesquisa são os professores que atuaram, em dois mil e oito, com alunos de quarta série do ensino fundamental com dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita das escolas municipais do município em estudo. A amostragem para efetivação é não-probabilista intencional.

Num primeiro momento, foram feitas entrevistas com a equipe multidisciplinar, com diretores de escola, professores titulares de sala de aula e com os professores que fizeram atendimento individual aos alunos com dificuldade na leitura e escrita. Estas entrevistas foram realizadas para que houvesse um levantamento efetivo de dados sobre a proposta multidisciplinar em 2008. Diante da riqueza do material coletado foi feita a análise de conteúdo somente das entrevistas dos professores que fizeram os atendimentos individuais, direto aos alunos, durante a proposta multidisciplinar.

Portanto, o número de participantes desta pesquisa são quatro professores de escolas municipais de Ensino Fundamental. Cada professor pertence a escolas diferentes. O critério utilizado para escolha das quatro escolas (dentre as dezessete de Ensino Fundamental existentes no município) está relacionado à posição geográfica das mesmas. A primeira escola está localizada próxima ao Centro da cidade, a segunda no extremo sul da cidade e a terceira e quarta unidades escolares estão situadas em bairro intermediário aos dois, anteriormente, citados e é considerado o mais populoso.

3.4 - Organização e análise dos dados

Os dados coletados foram tratados através da técnica de análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os professores. Segundo Bardin (1977),

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (...). A intenção da análise do conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não). (BARDIN, 1977, p. 38 apud FRANCO, 2008, p. 24)

3.5 - Procedimentos

Contato com a Secretaria de Educação para aquisição de autorização para a realização da pesquisa, implicando no acesso e contato com a equipe multidisciplinar, escolas e aos dados levantados.

Contato com as quatro escolas pesquisadas, com o diretor de escola, para aquisição de autorização para a realização da pesquisa implicando no acesso e contato com os materiais e dados existentes.

Elaboração do Termo de Consentimento, Livre e Esclarecido de acordo com as orientações éticas para pesquisa com humanos, assinado pelos participantes.

Elaboração do roteiro de entrevista semi-estruturada a equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação (ANEXO B).

Elaboração do roteiro de entrevista semi-estruturada (ANEXO C) com dados de identificação pessoal e profissional e a percepção dos professores sobre a atuação da equipe multidisciplinar desde o momento da chegada à escola, as intervenções realizadas e os resultados, culminando com relatos dos pontos positivos, negativos e sugestões.

Realização de entrevista com a equipe multidisciplinar, na Secretaria de Educação. Foi definido o horário para participação dos integrantes de acordo com consentimento e disponibilidade dos mesmos.

Realização da entrevista com os professores da escola, sob concessão dos mesmos.

3.6 - Desenvolvimento da pesquisa:

3.6.1 – Contextualização do município

O município em estudo tem origem datada de dezoito de julho de mil quinhentos e cinqüenta e quatro. Emancipou-se administrativa e politicamente em dezoito de fevereiro de mil novecentos e cinqüenta e nove. Tem população estimada em dois mil e sete em 237.318 habitantes e área da unidade territorial de 70 Km² (IBGE). A atual gestão é pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT) cujo prefeito adotou como princípio, em continuidade à gestão anterior, inclusão social e combate a miséria. A administração municipal está subdividida em dezesseis secretarias: Educação, Cultura, Esporte e Lazer, Saúde, Serviços Urbanos e Limpeza Pública, Planejamento, Administração, Finanças, Governo, Turismo, Meio Ambiente, Negócios Jurídicos, Participação Cidadã, Assistência Social e Projetos.

A secretaria de educação está subdividida em núcleos que atendem as diversas demandas: pedagógico, movimentação de pessoal, estrutura e finanças, demanda, alimentação escolar e gabinete da secretária. Concernentes ao núcleo pedagógico são desenvolvidos diversos projetos em atendimento aos alunos e comunidade escolar. Para efetivação de todos os projetos e ações, a secretaria de educação adotou como princípios norteadores, cumprindo o que rege a LDB 9394/96, a democracia do acesso e condições para permanência, a democracia da gestão, a qualidade de ensino e a valorização do profissional.

Conforme a Portaria nº 02/08 de 09 de janeiro de 2008 que dispõe sobre a organização das escolas da rede municipal de ensino e ao calendário escolar para o ano letivo de 2008, em seu artigo 4º declara que as escolas municipais, na modalidade ensino fundamental, deverão assegurar:

- III – desenvolvimento de propostas de recuperação e acompanhamento, ao longo do ano letivo, para os educandos que necessitarem (LDB 9394/96 – Art. V – e);*
- IV – organização do Projeto Letras e Livros, durante o ano letivo, para os estudantes encaminhados, seguindo as orientações específicas da equipe de supervisão.*

No artigo 7º declara que:

As classes/turmas serão formadas sem discriminação ou especificação, considerando a diversidade de gênero, etnia e outras existentes entre os estudantes matriculados em fase/ano, na seguinte conformidade. (...) Ensino Fundamental regular – no mínimo trinta estudantes, não ultrapassando trinta e cinco estudantes.

Segundo o que está imposto na Portaria supracitada, a situação das escolas de ensino fundamental, no que tange ao número de alunos por sala, é tolerável. Porém, as escolas municipais têm enfrentado dificuldades referentes às ausências de professores, que, em muitas situações, leva à superlotação das salas por conta da distribuição dos alunos entre as salas dos professores presentes no dia letivo na escola.

3.6.2 – Questões da entrevista semi-estruturada

De acordo com o previsto para a coleta de dados, foi utilizado o recurso da entrevista semi-estruturada para levantar respostas para as perguntas abaixo citadas:

1- Na sua visão, como foi a chegada da equipe à escola?

Questão feita para verificar qual a impressão dos entrevistados sobre a forma como foi divulgada a ação e os moldes em que adentrou os “muros da escola” a proposta de atendimento multidisciplinar.

2 - Na sua opinião, qual o objetivo da equipe multidisciplinar?

Esta questão tem o objetivo de verificar qual o efetivo propósito desta equipe, a partir da opinião do professor, quando a mesma foi instituída.

3 - Houve estudo sobre o embasamento teórico utilizado para as ações?

Pergunta feita para verificar se as ações estavam fundamentadas em teorias consagradas ou em ação pela ação.

4 - O que você achou do material utilizado nas intervenções?

Questão feita para saber se havia algo inédito ou se eram materiais existentes na escola.

5 - Qual foi a contribuição da equipe na escola?

Questão feita para saber se houve contribuição diferencial da equipe na escola e se algo de novo.

6 - Como se deu o diagnóstico dos alunos?

Questão necessária para conhecimento do respeito ao universo semântico e as orientações propostas para a realização da sondagem da leitura e escrita.

7 - Qual e como foi a atuação específica das especialidades?

Questão importante para saber se as especialidades atuaram decisivamente em seu campo de atuação ou se misturaram em prol de uma mesma causa.

8 - Como foi a continuidade da ação em 2009?

Como está a continuidade da proposta neste ano. Continuou ou foi ação descontinuada.

9 - O que pensa sobre aprovação e reprovação?

Buscar o parecer dos professores sobre estas questões para fazer inferências sobre as aprovações e reprovações que ocorreram no final da ação em 2008.

10 - Pontos positivos, negativos e sugestões sobre a ação multidisciplinar.

Estas proposições foram feitas para inferir o que houve de positivo, negativo e quais as sugestões sobre a proposta.

A seguir passo a transcrever as entrevistas realizadas com os professores das quatro escolas selecionadas.

3.6.3 – Transcrição das entrevistas com as professoras selecionadas

Entrevista realizada na Escola 1¹

Dados sobre a entrevista: Entrevista feita com a professora do PLL da escola no dia dez de setembro de dois mil e nove. Formada em Pedagogia e com 26 anos na área da educação. Abaixo passo a transcrevê-la de acordo com o que foi relatado. Para definição do diálogo serão utilizados os seguintes marcadores: P– pesquisadora e E- entrevistada.

P – Na sua visão, como foi a chegada da equipe à escola?

E – *A chegada na escola foi por certo estranhamento. Nós não acreditamos muito que surtiria algum resultado por conta do escasso tempo que se dispunha. Foi bem no último trimestre de dois mil e oito mesmo. Ficamos surpresos, chegou ao final do ano. Alguns colegas foram resistentes, foi mais ou menos assim: “quero ver para crer”.*

P - Na sua opinião, qual o objetivo da equipe multidisciplinar?

E - *A proposta era de recuperar o máximo de alunos que estavam com muita dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita.*

P – Qual foi a contribuição da equipe na escola?

E – *Na verdade, não houve nenhuma novidade nas ações. As atividades já eram realizadas, que eram as ações do PLL. Não houve uma equipe diferente aqui na escola. Nós próprios, professores da escola que atendíamos no PLL fizemos o trabalho. A equipe só vinha mesmo para supervisionar, não fizeram atendimentos junto aos alunos.*

P – O que você achou do material que chegou?

E - *Os materiais que chegaram à escola, já tínhamos. Pois os professores do PLL haviam confeccionado com os alunos.*

¹ - Caracterização da escola 1 (ANEXO G)

P - Houve estudo sobre o embasamento teórico utilizado para as ações?

E - Não houve formação, orientação durante o processo, muito menos embasamento teórico. Só houve uma conversa inicial para conduzir o trabalho.

P- Quantos alunos foram atendidos?

E- Em nossa escola, quarenta e quatro crianças já eram atendidas no PLL por vários fatores referentes à leitura e escrita, inclusive ortográficos. Porém, no período da ação multidisciplinar, foi feita uma reavaliação e os alunos com menores dificuldades foram dispensados e houve atendimento intensivo, durante todos os dias da semana. O número foi reduzido de quarenta e quatro para quatorze alunos a serem atendidos, que eram os alunos que realmente necessitavam de atendimento.

P- Houve algum resultado positivo nesta atuação intensiva?

E – Deu resultado em alguns casos. Houve evolução, porque a equipe focalizou somente as quartas séries. Todos os dias eram atendidos por quarenta minutos. A equipe era razoavelmente grande. Dos quatorze alunos atendidos, oito saíram alfabetizados. Os demais não tiveram um bom resultado por apresentarem quadro de deficiência, eram atendidos pela SAEDE, que demandam mais tempo para aquisição da aprendizagem.

P- Como está a continuidade da ação em 2009?

E – Dos que foram aprovados, dois alunos são atendidos pela professora do PLL. Porém, a professora vai até a escola, no horário de aula dos alunos.

P – Qual foi a atuação específica das especialidades?

E – Não, não houve nem por parte da Psicologia e nem da Psicopedagogia. E, na verdade, havia questões que demandavam estes atendimentos específicos. Acredito que não chegou a acontecer nesta escola pelo número pequeno de membros da equipe para atender todas as unidades.

P- O que você pensa sobre aprovação/reprovação?

E – Têm casos que não tem como não reter. Muitas vezes aprovamos acreditando que no ano que vem ele vai evoluir, porém ele sai de nossas mãos, vai para o Estado e ficamos inseguros. É preciso fazer um trabalho diferenciado para recuperar o tempo perdido. Achar caminhos para aquela criança. Tivemos casos de retenção que no ano seguinte a criança desabrochou. Este ano há crianças que foram retidas, ficaram com os mesmos professores que propuseram atividades diferenciadas, cadernos diferentes, estão sendo atendidos pelo PLL e já estão alfabetizados. Não sou a favor da retenção. Tem que analisar com muito carinho.

P- Pontos positivos:

E – Percebemos que não podemos desistir das crianças. Pouco tempo de trabalho tivemos bons resultados. Empenho é o que vale.

P- Pontos negativos:

E – Rápido, corrido. Mostrar resultado de qualquer jeito.

P – Sugestões:

E – Acontecer desde o início do ano. Se possível segunda ou terceira série. Sempre com o apoio permanente da supervisão e secretaria de educação.

Entrevista realizada na Escola 2¹

Dados sobre a entrevista: entrevista com professora do PLL da Escola 2, no dia vinte e três do mês de junho do ano de dois mil e nove. Nesta entrevista foi utilizado gravador portátil para que não se perdesse nenhuma informação que seria dada. Abaixo, passo a fazer a transcrição da gravação da entrevista. Para definição do diálogo serão utilizados os seguintes marcadores: P – pesquisadora; E – entrevistada.

¹ - Caracterização da escola 2 (ANEXO G)

P – Como foi o início do projeto na escola?

E - Então, o que eu me lembro é assim. Elas vieram uma vez. Ela veio uma vez conversou com os professores sobre o mutirão que ia ter pra gente encaminhar, fazer avaliação diagnóstica e só.

P - Na sua opinião, como foi a chegada da equipe à escola?

E – Como foi um projeto que partiu da S.E., e chegou meio que as pressas, não foi bem aceito pelo grupo escola.

P – Na sua opinião, qual o objetivo da equipe multidisciplinar?

E - Na época, as turmas da quarta série tinham que dar conta daqueles alunos. Precisavam sair, ler e escrever, que se esses alunos não atingissem quando fosse no mês de férias, não é, eles iriam ter um acompanhamento ou então quando eles estivessem na quinta série que aí a escola/ prefeitura ia fazer um acompanhamento. E eu não sei se estão ocorrendo ou não.

P – Como se deu o diagnóstico dos alunos?

E - Os alunos já eram diagnosticados, pois aqui na escola, eles já eram atendidos no PLL. E para que viessem para os atendimentos individuais, as professoras titulares da sala, indicaram os nomes.

P – Como está a continuidade da ação em 2009?

E – A gente não tem nenhum conhecimento a respeito deste assunto. Eu sou do PLL da manhã, não tenho nem... não estou atendendo toda a demanda da própria escola.

P - Quais séries você está atendendo?

E - Quarto ano e quarta série.

P – Qual foi a contribuição da equipe na escola?

E - Foi assim, nós recebemos a equipe sim, com intuito de dar continuidade ao trabalho que estava sendo do PLL anterior, né? onde eles iriam estar conversando com algumas crianças. Que a gente taria fazendo atendimento. Só

que as minhas crianças que eu atendia, não tinha nenhuma am am, muita dificuldade de aprendizagem, né? Até procuraram saber a situação de cada aluno, com a vinda deles, mas a gente não tinha caso assim de muito estresse. Mas eles se interessaram por isso. Porém, ao apresentar o trabalho, eles disseram que estávamos no caminho certo. E era pra continuar.

P - Então não houve uma intervenção, que vocês não estivessem fazendo?

E - Não.

P – Houve estudo sobre embasamento teórico utilizado para as ações?

E - Não, não, não. Eu tive apenas dois encontros neste período, lá com o pessoal da SE, que foi mesmo pra gente colocar o que estava acontecendo nas escolas. E ver o material que tinha chegado para acompanhar a gente no trabalho.

P – O que você achou do material utilizado nas intervenções?

E - Tinha material bom. Livros, letras móveis, jogos. Bastante legais os jogos que chegaram. Jogos silábicos.

P - Os atendimentos que você fez junto aos alunos é... como que aconteciam?

E - Geralmente, eu, é::: atendia eles em dupla né? Dificilmente eu os pegava individual, até mesmo pela questão do tempo. Atendia terceira série e quarta série. E::: atendia sempre em dupla, eles faziam leitura, faziam atividades, tinha um caderno específico para isso e algumas vezes faziam também jogos educativos.

P - Durante esses atendimentos você tinha um momento para planejar suas ações?

E - Sim, a gente tinha um espaço pra gente tá planejando como atender ele. Né? a gente não tinha é::: instruções até, de como preparar estas atividades. A gente ia criando de acordo com os atendimentos.

P - Esse espaço para o planejamento foi pensado na escola ou foi proposto pela secretaria de Educação.

E - Não foi eu que pensei. A todo o momento, era a gente que ia procurando.

P – Então você afirma que as ações que vocês estavam desenvolvendo, a SE só assinou em baixo, não havia nenhuma novidade em relação às intenções feitas.

E - É::: como eu expliquei a::, anteriormente, eu já tinha participado deste projeto de alfabetização com outro nome, não PLL. É, só aperfeiçoaram o projeto em si né? Então eu já tinha conhecimento de como eram feitas as atividades, o planejamento, a gente foi adequando e a SE foi gostando também.

P - Você acha que houve uma preocupação pensando na questão social, na questão emocional, com mais significado nestas ações?

E - Não, a escola já tem esta preocupação, já tem este trabalho de, de se preocupar mesmo, com o lado social da criança para fazer as ações pra ele né? aprender. E... eu acho que a...o enriquecimento mesmo que veio deste projeto, deste mutirão, foram os materiais que chegaram. Da minha parte eu considero que foi o que veio enriquecer. Em nenhum momento, a gente teve tanto tempo assim para sentar, planejar, estudar um pouco. Foi mais o acompanhamento pessoal deles nas escolas, eu tive várias vezes visita, pessoal veio na sala, conversaram com os alunos e tal, e o material que chegou, mas a gente não teve tanto tempo assim.

P - Três meses é o suficiente para alfabetizar crianças de quarta série?

E – De forma alguma, mesmo porque é um processo, se a criança está com toda a sua estrutura já afetada desde... né?, já tá na quarta série, em 3 meses é impossível ele se alfabetizar, pode acordar um pouco, mas alfabetizar não.

P – O que você pensa sobre aprovação / reprovação?

E - Eu contestei algumas aprovações no final do ano, né? Falei da questão mesmo do aluno não ter acompanhamento familiar, tudo, o social dele é muito afetado. Até mesmo a questão biológica. Tinha alunos que tiveram questões biológicas, por isso que estavam defasados com a alfabetização. E eu falei que não era legal que aprovasse, porém a fala da Secretaria era que estes alunos deveriam,... como eles já estavam em um nível de alfabetização não muito crítico,

porque eles estavam, a maioria já estava silábico alfabético, já quase alfabético, então eles resolveram aprovar. Mas com o intento de dar continuidade ao trabalho, mesmo que eles tenham ido para outra escola. Só que não houve este link com a outra escola. Não houve continuação. Este ano eu não estou com trabalho com alfabetização neste projeto, mas eu não tenho nenhum conhecimento, eu tenho conversado com as colegas, eu não tenho nenhum conhecimento a respeito disso.

P – E você procurou saber na Secretaria?

E - Não porque os alunos nem estão mais aqui. Os alunos não estão mais aqui, a gente está em turma e horário diferente, eu pelo menos.

E logo foi uma promessa da S.E. né? então nós irmos atrás é meio inconveniente. Nós contestamos, os professores, todo mundo contestou a aprovação deles. Mas eles afirmaram que eles estavam aptos a ir. E que iriam ter este projeto e que retornariam. A gente sente porque a gente não tem notícia. Eu mesmo como professora deles, eu gostaria de saber onde eles andam né? como é que eles estão tendo esta oportunidade lá fora. Mas a gente não tem. E assim, o que eu sempre apostei era que a secretaria desse o quinto ano né? também pras crianças pra gente ter este trabalho dentro da escola né? e a gente tem falado nos encontros mas, a nossa região ainda não atende. Acho que falta muito essa parte de curso, formação. Não pequena formação como a gente tem na rede, que até a gente tem alguns encontros... tivemos. É, mais falta um curso maior, letra e vida, alguma coisa parecida. Há muito tempo que eu percebo que, geralmente, é curto e geralmente nós é que temos que dar as respostas. Eu levei umas atividades do “IGOR”, é assim... a gente estava fazendo trabalho com eles de alfabetização tudo aqui mesmo, dentro da escola e fora o atendimento né? do PLL. E, quando a gente levou lá as atividades e mostrou né? As dificuldades para buscar coisas novas, mas ninguém não tinha nada de novo pra falar a respeito daquilo. Era algo que..., ah você está fazendo bem, é assim mesmo continue assim. E ouvi isso, que ah você está indo bem, este é o caminho mesmo mas, assim... ninguém disse: olha se você fizer outro tipo de intervenção. Ninguém deu sugestão nenhuma. Nós é que tínhamos que dar a sugestão. Você vai buscar uma resposta, você não acha, é outra pergunta. Há 10 anos que eu me encontro

na rede, já trabalhei bastante com alfabetização de sala de aula de 1º e 2º anos e eu sinto uma carência muito grande desta parte da alfabetização. Professor que tem que ralar sempre, buscar materiais, buscar entender o que acontece com a criança, pra se chegar num bom processo. E no final do ano, quarta série, não é ouvida a opinião do professor. O que a S.E. tem determinado já vem pronto.

E geralmente é o que é, não pode reprovar. Sempre foi uma briga muito grande aqui, todos os anos. Porque a gente, como professor tem que fazer um trabalho em sala de aula, e o aluno avança, não está igual quando iniciou. Quando você chega, mesmo sem o projeto de alfabetização, quando você chega lá na frente, que você tem a sua fala? Ninguém te ouve.

P – Qual foi a atuação específica das especialidades?

E – Não, eu percebi a psicologia né? quando ela veio conversar comigo que estaria fazendo sim as intervenções se fosse o caso. Ela se propôs.

P - Fez as intervenções?

E – É o que eu já falei, não chegou a ser né? além do tempo também, não chegou a ser necessário no grupo que eu atendi.

P – Não tinha nenhuma criança que demandasse. Você se sentiu uma professora de reforço?

E – Não, eu senti mais uma professora acolhedora pr'aquela criança que tava assim, meio que perdida, talvez não tivesse motivação, mas reforço muito não.

P – O que você considera como ponto positivo nestas ações, negativo e sugestões?

E - A questão de ter um espaço pra eles também, nós preparamos com carinho. Os materiais que chegaram, foi muito bom também, como eu já coloquei. Foi bem positivo mas, faltou muita coisa também.

Negativo – o tempo, eu acho que, o tempo foi a chave de tudo né?... a falta dele. A capacitação mesmo do grupo tá debatendo o que nós temos que fazer, como vamos fazer.

P - Houve este momento de discussão entre você e o professor titular da sala?

E - Não eu levava algumas tarefas para ela na sala, durante o período que eu atendi as crianças.

P - Você conseguia discutir algumas estratégias?

E - Não, não. O grupo escola também tem que estar a par né? não é um projeto das 4ª séries. É um projeto da escola, da rede. Então todos tem que estar juntos tentando resolver a questão. Eu vejo este projeto, na verdade, ele tem os seus pontos positivos com certeza, mas eu vejo que este projeto, como ele parte da SE, eu vejo... ele não é bem aceito pelo grupo escola.

P - Por que você acha que não é bem aceito?

E - Porque talvez não acreditam no processo em que ele é feito. Da forma como ele chegou. Eu acho que se ele partisse de dentro da própria escola, com os encaminhamentos feitos... com o grupo montando acho que teria mais sucesso. Até porque veio de cima para baixo, não houve uma construção.

P – Sugestões.

E – Eu acho que eu já coloquei né? que o projeto venha de dentro da própria escola, e que ele tenha um suporte pedagógico da S.E. mas que ele venha, que ele parta da própria escola. Que se inicie imediatamente porque a escola que sabe da necessidade. Ou até antes, no início das aulas e que seja acompanhado também. Professores específicos para atender com capacitação feita anteriormente.

P – Você acredita que seria importante ter uma equipe multidisciplinar pertencente à escola?

E – Acredito que sim, com ligação direta à S.E. Apesar dos pesares a SE tem contribuído bastante, mas tem muito a se fazer né?

P - Você acredita que a não capacitação em alguns momentos pelo professor, é atribuído somente a SE ou todos professores realmente estão preocupados em se capacitar, porém a SE não fez por onde?

E – Não, é uma variável muito grande, a gente tem professor que parece que tem medo de aprender a aprender também. A gente vivencia isto, mas, é eu ainda afirmo que tem um grupo muito bom de professores na rede. A grande maioria, mas que precisa sim ser acolhido pela SE. Outra coisa que precisa melhorar é o Plano de Carreira, valorização do profissional. Existem coisas que estão ocorrendo, tentativas que não deram certo, mas ainda tem intenção, mas não andam.

Entrevista realizada na Escola 3¹

Dados sobre a entrevista: Entrevista foi realizada com a professora responsável pelos atendimentos às crianças durante a vigência da proposta multidisciplinar. Esta professora tem trinta e um anos de idade, sua formação é em Pedagogia e Gestão Escolar, tem onze anos na carreira do magistério, sendo que sete em escola particular e quatro em escola pública. A entrevista ocorreu dia dez de setembro de dois mil e nove. Foram utilizadas as siglas P – pesquisadora e E – entrevistada.

P – Na sua opinião, qual o objetivo da equipe multidisciplinar?

E – Que fossem feitos atendimentos individuais de alfabetização aos alunos com maiores dificuldades (os piores casos). E nos atendimentos deveríamos atender da forma em que nós acreditávamos, como sabíamos lecionar. Este trabalho era para as crianças que estavam saindo para a quinta série sem condições. E, em dois mil e nove alguns deveriam retornar para ser atendidos no contra turno. Eu não soube se retornaram.

P – Como está a continuidade da ação em 2009?

E - Acredito que pela falta de professores que está na rede não houve como manter.

¹ - Caracterização da escola 3 (ANEXO G)

P – Como se deu o diagnóstico dos alunos?

E – *Os alunos foram encaminhados pelo professor titular da sala. No atendimento eu fazia uma conversa com o aluno para conhecer um pouco sobre seu histórico de vida, preferências... Eu procurava fazer a sondagem, obedecendo aos critérios para uma verdadeira sondagem que são segundo a ordem de (polissílaba, trissílaba, dissílaba, monossílaba e uma frase que repita uma das palavras citadas). Procurando relacionar sempre com o cotidiano do aluno. E solicitava a leitura fazendo as devidas anotações. Houve momentos em que, de acordo com uma leitura feita, eu ditava algumas palavras ou frases para verificação.*

P – Houve encontros para tratar de assuntos referentes aos atendimentos?

E – *Houve sim, alguns encontros para discutir os avanços, acalantar os professores que estavam atendendo. Tínhamos a sensação de ter de salvar as crianças.*

P – Qual foi a atuação específica das especialidades?

E - *A equipe estava sempre presente na escola, perguntando sobre o andamento dos atendimentos. A psicóloga e a psicopedagoga sempre direcionavam para as questões sociais, emocionais e pessoais dos alunos. Fizeram alguns atendimentos com alguns alunos. E houve um caso em que convocaram a família para conversa.*

P – Quais eram os tipos de problemas que as crianças apresentavam?

E – *Eram crianças excelentes, porém a maioria apresentava problemas de ordem familiares: alcoolismo, falta de higiene, pais separados, indisciplina, sexualidade aflorada, exposição a filmes pornográficos e outros tantos.*

P – Quantos alunos você atendeu?

E – *No início foram cinco alunos, depois, no encerramento foram quatro alunos. Todos estes foram aprovados com indicação de que permanecessem fazendo o projeto.*

P – Na sua visão, como foi a chegada da equipe multidisciplinar à escola?

E – No início houve certa resistência. Parecia um elemento que iria apontar as falhas. Com o tempo, perceberam que o objetivo era ajudar as crianças, daí em diante o convívio foi mais tranquilo.

P – Houve estudo sobre o embasamento teórico utilizado para as ações?

E – Não houve orientação em relação à formação teórica. Para os atendimentos que eu estava fazendo, eu me baseava no PROFA (curso de formação de alfabetizadores). Foi muito bom pois, ele dá um norte de onde partir o que deve ser cobrado dos alunos. Os encontros foram para tratar sobre os encaminhamentos que estavam sendo dados nos atendimentos.

P - O que você achou do material utilizado nas intervenções?

E – Era um material básico, mas excelente. Utilizamos o Silabário, dominó de letras e frases, alfabeto ilustrado, figuras com letras ou palavras, livros de diversos gêneros, soletrando (era um quebra-cabeça que era montado letra por letra).

P – Qual foi a contribuição da equipe multidisciplinar na escola?

E - A escola não estava dando conta de atender os alunos diariamente. Os alunos com dificuldade na leitura e escrita eram atendidos uma, no máximo, duas vezes, por semana. Com o mutirão, os alunos das quartas séries com dificuldade tiveram exclusividade e foram atendidos todos os dias.

P – O que você pensa sobre aprovação/ reprovação?

E – Para mim, é um acúmulo de má ação de educadores. É reflexo de todo o conjunto. O aluno não pode pagar. Os alunos vão sendo empurrados, mesmo sendo capazes, vão sendo deixados de lado. Existe aluno também que são reflexo de uma família que não está nem aí, pode ter passado por bons professores. Antes de uma reprovação é preciso uma análise profunda, crítica. Sou muito radical, professor que não exerceu bem seu trabalho deveria ter um tipo de sanção. Um ano de vida é muita coisa. Falamos sobre viver o dia de hoje como se fosse o último, aí eu nego um ano de vida para a criança. Um dos alunos que eu atendia, apresentava muita dificuldade com a questão das ausências, eu

ligava direto para a casa dele, convocava a mãe, até que ela mandou-o para a escola. Teve uma outra aluna que eu atendi que era totalmente analfabeta, passou três anos dentro da escola e começou a ser alfabetizada na quarta série. Na época a professora solicitou-me ajuda. Infelizmente, a gente vê tantos professores que aplicam textos sem função, alunos são obrigados a copiar. Há muito descompromisso.

P – Quais estratégias você utiliza para o trabalho na alfabetização?

E – Eu planejo todas as minhas ações, não consigo fingir que estou trabalhando. No planejamento, penso em estratégias diferenciadas, não dá para usar o mesmo tipo de estratégia para todo mundo. Somos diferentes. É difícil este trabalho. O que o aluno não pode, não consegue, ele já sabe disto. Eu tenho que reforçar o que ele já sabe para dar o próximo passo. Não dá para chegar na escola e pensar: “o que eu vou dar hoje?”, ou virar para o colega e perguntar: “o que você vai dar hoje?”. Uma coisa que eu fiquei bastante incomodada é com as sondagens que são feitas, o relatório individual do aluno. É muito burocrático, não tem função, precisa ser como ponto de partida para um trabalho. Eu não costumo ler os relatórios de professores de anos anteriores sobre os meus alunos para não poluir a minha opinião. Acredito que eu trouxe uma ótima bagagem da escola particular, aprendi a trabalhar. Há muitos vícios na escola pública, artifícios para justificar a ação. Por exemplo, muitos professores se queixam, ah não tem folha de sulfite para dar aula. A folha não é a aula. Tenho que pensar em formas diversificadas e criativas, por isto a importância do planejamento. A escola pública tem muito material hoje. Na escola particular era tudo racionado e nem por isto deixava de fazer. Mesmo sendo criado de emergência, foi um projeto excelente.

P - Pontos positivos:

E – Professores que foram chamados para fazer os atendimentos eram pessoas que realmente gostavam do que fazia; proposta de trabalhar o que acreditamos sem receita pronta.

P – Pontos negativos:

E – Esperou-se muito para ser feita. Aconteceu nos últimos meses de dois mil e oito e estes alunos já estavam na escola nos anos anteriores. Não dá para esperar todo este tempo. Esperou até o último momento. Não estavam aptos para a quinta série.

P – Sugestões:

E – Que se inicie antes. A partir do terceiro ano, ter um olhar mais específico. Se estivessem no projeto (alguns alunos) teriam melhor domínio; Chamar pessoas que realmente gostavam de alfabetizar, gostavam do que estavam fazendo. Não foi pelo dinheiro, mas pelo amor; Sugiro que nos próximos anos pensassem em uma estratégia de só pegar para as salas de alfabetização quem realmente goste e saiba trabalhar nesta fase do desenvolvimento, não somente porque sobrou. Muitos pegam porque são pequeninos e não querem ter muito trabalho.

Entrevista realizada na Escola 4¹

Dados sobre entrevista com professora do PLL: entrevista realizada no dia onze de setembro de dois mil e nove, com a professora do PLL desta unidade escolar. Esta professora trabalha há onze anos na área da Educação. Não foi utilizado gravador para esta entrevista. Foram utilizadas as siglas P – pesquisadora e E – entrevistada.

P- Na sua visão, como foi a chegada da equipe multidisciplinar à escola?

E – Na verdade, ignorou-se todo o trabalho que já fazíamos na escola. Este seria um final de ano milagroso, como um xarope milagroso que curaria toda doença até então existente. Houve indignação por parte de algumas pessoas. Ignoraram orientações anteriores do PLL. Apresentação da equipe técnica, só havia duas pessoas conhecidas, que iria apoiar o PLL, as demais eram pessoas desconhecidas que acabaram de entrar na rede. Ingresso recente na prefeitura e

¹ - Caracterização da escola 4 (ANEXO G)

já estavam no comando. Diziam que amavam alfabetização. Para mim foi um desrespeito ao espaço do outro.

P – Na sua opinião, qual o objetivo da equipe multidisciplinar?

E – Eu me lembro de uma fala de que iria até a casa né? que falaria com os pais que chegaria e ela..., eles nunca chegaram. Que faria uma carta... eles nunca fizeram. Então, foi uma tentativa, a gente até brincou, e eles também usaram este termo que era um pronto socorro, uma UTI, uma coisa assim. Foi uma tentativa que eles deram com muito material, a gente tem inclusive este material aí.

P – Qual foi a contribuição da equipe multidisciplinar na escola?

E – Na verdade não acrescentou muito. Porque eles vinham né? eles vinham acompanhando, mas não atendiam. Então, a nossa proposta era, venha e atenda, não é, porque assim, pode ser que a gente não esteja fazendo o correto. Então, venha fazer o correto. Mas RARAMENTE, se atendeu uma ou duas vezes, atendeu muito pouco. Não atenderam às crianças, queriam ensinar a atender. Houve um dia em que eu abonei e então uma das representantes da equipe atendeu. Tinha uma aluna que era pré-silábica, garatuja, comigo não produzia nada e com esta pessoa da equipe, segundo ela, escreveu corretinho. Era a palavra não. Fiquei com a pulga atrás da orelha e chamei-a na escola para verificarmos aquela questão. Não que eu não acredite na evolução da criança, mas algo estava errado. Na presença dela solicitamos que escrevesse a palavra NÃO. Ela não manteve a escrita em nenhum momento. Escreveu NEU NOA NOU. A pessoa ficou muito constrangida. Sempre anotava além do nível em que estava a criança. Um dia estávamos conversando sobre uma menina que fazia parte dos atendimentos e esta era uma criança com síndrome de down, não severa. Está na fase da garatuja, com desenhos bem disformes. No momento em que eu estava relatando sobre esta menina, falando sobre o nível de desenvolvimento da mesma, a mesma pessoa do atendimento anotou que a aluna era silábica alfabética. Tentei consertar com ela dizendo que a anotação que havia feito estava errônea, ela pediu que não prestasse atenção em suas anotações, que eu continuasse conversando. Neste momento eu não agüentei e cheguei a chorar tal era a minha indignação. Aí uma delas, que é uma pessoa muito coerente retrucou

dizendo que realmente conhecia a menina e que ela não tinha aquele nível de alfabetização. Contrariada a pessoa com anotações errôneas, juntou suas coisas e se retirou da sala. Eles queriam dizer que as crianças estavam muito bem em dois ou três meses. Este tipo de projeto deve ser feito desde o início do ano. Papel aceita qualquer coisa, agora quando pega a criança no “tetê a tetê” vai ver que a criança não sabe. Os alunos desta escola têm êxito na alfabetização. São poucos que frequentam o PLL, a maioria dos atendimentos é de alunos que vêm de fora, de escola da própria rede.

P – Como se deu o diagnóstico dos alunos?

E - O critério de avaliação era de que todas as crianças da escola pudessem participar. Porque é o que eu te falei do fracasso. As nossas crianças que estavam no mutirão, eles não tinham condições de enfrentar uma avaliação que ele seria excluído. Então foi isso que a gente pensou na avaliação emancipatória. Quem conseguia escrever uma palavra, ele ia escrever uma palavra. Quem conseguia escrever uma frase ele ia escrever uma frase. E as outras que já estavam indo podiam escrever com mais propriedade. Era produção escrita, ou seja, começava com uma sensibilização, uma roda de conversa. Uma história, uma música, e aí a gente... usou da criatividade. E depois a criança é... fazia um desenho né, de tudo isto que ela tinha ouvido, ela usava isto como referência e fazia o desenho. A partir deste desenho ela fazia a produção, ela contava aquele desenho.

P - Houve estudo sobre o embasamento teórico utilizado para as ações?

E – Para a ação emergencial não houve embasamento teórico, até porque era uma UTI, tínhamos de lidar com as nossas concepções.

P – O que você achou do material utilizado nas intervenções?

E - Compraram jogos, compraram algumas coisas bem bacanas. O material é muito bacana. Não existiam na escola e chegaram, nesse período chegou, chegaram alguns materiais.

P – Qual foi a atuação específica das especialidades?

E - Houve muito assistencialismo durante o projeto. Havia uma aluna que citei que geralmente vinha para a escola mal cheirosa, apresentando alguns problemas de higiene pessoal. No dia seguinte, haviam comprado roupas, sabonete, várias coisas para a garota.

P- Como está a continuidade da ação em 2009?

E - Não houve acompanhamento no início deste ano. A maioria dos atendimentos é do ano passado. Já tem um histórico. Por que esperar para cair no mesmo erro? Retornaram dois alunos no primeiro semestre. Houve vários problemas, muita ausência, não cumpriam o horário. Um deles, não conseguimos contato.

P – O que você pensa sobre aprovação/ reprovação?

E - Eu acho uma pergunta tão difícil de ser respondida, porque eu já vi casos que a reprovação, no ano seguinte o aluno aprendeu. E já vi casos que no ano seguinte o aluno não desenvolveu nada. Então é uma decisão que a gente tem que tomar que é muito séria. É muito... Diante de algumas situações ela é muito grave, né? Eu não sou terminantemente contra, eu também acho que nem sempre ela ajuda, mas também não ajuda passar a criança sem saber. Em alguns casos é preciso que seja analisado. Acho que é uma coisa de muita responsabilidade. Essa coisa de deixar reprovar a torta e à direita, o pessoal também abusa né? Quando está no final do ciclo, a pessoa se puder reprova 3, 4, 5, 10 crianças, ela reprova todo ano. Então tem que tomar cuidado mesmo com reprovação.

P - Sugestão:

E - Se for acontecer, que aconteça no início do ano, se programem durante todo o ano.

P – Pontos Positivos:

E - Projeto válido.

P- Pontos Negativos:

E - Anotações irreais; chegada no final do ano; É uma ação que não deu continuidade.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE CONTEÚDO: RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das respostas alcançadas, foram construídos quadros ilustrativos para auxiliar nos procedimentos de agrupamentos, de classificações, de pré-análise e na posterior criação de categorias que foram imprescindíveis para a inferência, a análise e a interpretação dos dados da Análise de Conteúdo.

Quadro 1 – Respostas das professoras à questão: **Na sua visão, como foi a chegada da equipe à escola?**

Professoras	Respostas
1	<p><i>A chegada na escola foi por certo estranhamento. O pessoal não acreditou muito que surtiria algum resultado por conta do escasso tempo que se dispunha. Foi bem no último trimestre de dois mil e oito mesmo. Ficaram surpresos, chegou ao final do ano. Foram resistentes, foi mais ou menos assim: “quero ver para crer”. Porque a proposta era de recuperar o máximo de alunos que estavam com muita dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita.</i></p>
2	<p><i>Como parte da S.E., eu vejo... ele não é bem aceito pelo grupo escola.</i></p>
3	<p><i>No início houve certa resistência. Parecia um elemento que iria apontar as falhas. Com o tempo, perceberam que o objetivo era ajudar as crianças, daí em diante, o convívio foi mais tranquilo.</i></p>
4	<p><i>Na verdade, ignorou-se todo o trabalho que já fazíamos na escola. Este seria um final de ano milagroso, como um xarope milagroso que curaria toda doença até então existente. Houve indignação e conseqüente resistência por parte de algumas pessoas. Ignoraram orientações anteriores do PLL. Apresentação da equipe técnica, só havia duas pessoas conhecidas, que iria apoiar o PLL, as demais eram pessoas desconhecidas que acabaram de entrar na rede. Ingresso recente na prefeitura e já estavam no comando. Diziam que amavam alfabetização. Para mim, foi um desrespeito ao espaço do outro.</i></p>

Quadro 2 – Respostas das docentes referentes à questão: **Na sua opinião, qual o objetivo da equipe multidisciplinar?**

Professoras	Respostas
1	<i>Porque a proposta era de recuperar o máximo de alunos que estavam com muita dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita.</i>
2	<i>As turmas da 4ª série tinham que dar conta daqueles alunos, precisavam sair, ler e escrever, que se esses alunos não atingissem, quando fosse no mês de férias, não é? Eles iriam ter um acompanhamento ou então quando eles estivessem na 5ª série um acompanhamento. E eu não sei se estão ocorrendo não.</i>
3	<i>Que fossem feitos atendimentos individuais de alfabetização aos alunos com maiores dificuldades (os piores casos). E nos atendimentos deveríamos atender da forma em que nós acreditávamos, como sabíamos lecionar. Este trabalho era para as crianças que estavam saindo para a quinta série sem condições. E, em dois mil e nove alguns deveriam retornar para ser atendidos no contra turno. Eu não soube se retornaram. Acredito que pela falta de professores que está na rede não houve como manter.</i>
4	<i>Eu me lembro de uma fala que iria até a casa né? que falaria com os pais que chegaria e ela..., eles nunca chegaram. Que faria uma carta... eles nunca fizeram. Então, foi uma tentativa, a gente até brincou, e eles também usaram este termo que era um pronto socorro, uma UTI, uma coisa assim. Foi uma tentativa que eles deram com muito material, a gente tem inclusive este material aí.</i>

Quadro 3 – Respostas das professoras relativas à pergunta: **Houve estudo sobre o embasamento teórico utilizado para as ações?**

Professoras	Respostas
1	<p><i>Não houve formação, orientação durante o processo, muito menos embasamento teórico. Só houve uma conversa inicial para conduzir o trabalho.</i></p>
2	<p><i>Não, não, não. Eu tive apenas dois encontros neste período, lá com o pessoal da S.E., que foi mesmo pra gente colocar o que estava acontecendo nas escolas. E ver o material que tinha chegado para acompanhar a gente no trabalho.</i></p>
3	<p><i>Não houve orientação em relação à formação teórica.</i></p> <p><i>Para o atendimento que eu estava fazendo, eu me baseava no PROFA (curso de formação de alfabetizadores). Foi muito bom pois, ele dá um norte de onde partir, o que deve ser cobrado dos alunos.</i></p> <p><i>Os encontros foram para tratar sobre os encaminhamentos que estavam sendo dados nos atendimentos.</i></p>
4	<p><i>Para a ação emergencial não houve embasamento teórico, até porque era uma UTI, tínhamos de lidar com as nossas concepções.</i></p>

Quadro 4 – Respostas à questão: **O que você achou do material utilizado nas intervenções?**

Professoras	Respostas
1	<i>Os materiais que chegaram à escola, já tínhamos. Pois os professores do PLL haviam confeccionado com os alunos.</i>
2	<i>Livros, letras móveis, jogos. Bastante legais os jogos que chegaram. Jogos silábicos. Tinha material bom.</i>
3	<i>Era um material básico, mas excelente. Utilizamos o silabário, dominó de letras e frases, alfabeto ilustrado, figuras com letras ou palavras, livros de diversos gêneros, soletrando (era um quebra-cabeça que era montado letra por letra).</i>
4	<i>Compraram jogos, compraram algumas coisas bem bacanas. O material é muito bacana. Não existiam na escola e chegaram, nesse período chegou, chegaram alguns materiais.</i>

Quadro 5 – Respostas das professoras relativas à questão: **Qual foi a contribuição da equipe na escola?**

Professoras	Respostas
1	<p><i>Na verdade, não houve nenhuma novidade nas ações. As atividades já eram realizadas, que eram as ações do PLL. Não houve uma equipe diferente aqui na escola. Os próprios professores da escola que atendiam no PLL fizeram o trabalho. A equipe só vinha mesmo para supervisionar, não fizeram atendimentos junto aos alunos.</i></p>
2	<p><i>Foi assim, nós recebemos a equipe sim, com intuito de dar continuidade ao trabalho que estava sendo do PLL, né? Onde eles iriam estar.</i></p> <p><i>Até procuraram saber a situação de cada aluno, com a vinda deles, mas a gente não tinha caso assim de muito estresse. Mas eles se interessaram por isso. Porém, ao apresentar o trabalho, eles disseram que estávamos no caminho certo. E era para continuar.</i></p> <p><i>Em relação a questão social: a escola já tem esta preocupação, já tem este trabalho de, de se preocupar mesmo, com o lado social da criança, para ta fazendo as ações para ele né? Aprender.</i></p>
3	<p><i>A escola não estava dando conta de atender os alunos diariamente. Os alunos com dificuldade na leitura e escrita eram atendidos uma, no máximo, duas vezes, por semana. Com o mutirão os alunos das quartas séries com dificuldade tiveram exclusividade e foram atendidos todos os dias.</i></p>
4	<p><i>Porque eles vinham né? eles vinham acompanhando, mas não atendiam. Então a nossa proposta era, venha e atenda, não é, porque assim, pode ser que a gente não esteja fazendo o correto. Então, venha fazer o correto. Mas RARAMENTE, se atendeu uma ou duas vezes, atendeu muito pouco.</i></p>

Quadro 6 – Respostas à questão: **Como se deu o diagnóstico dos alunos?**

Professoras	Respostas
1	<p><i>Com o início da proposta, foi feito o diagnóstico novamente com todos os alunos da quarta série, independente de apresentar dificuldade ou não. A partir da contação de uma história, foi solicitado aos alunos que escrevessem, de acordo com sua possibilidade, uma palavra ou uma frase ou um texto sobre a história. Depois da produção escrita, foi feita a seleção, separando para o atendimento somente os alunos que estavam no nível pré-silábico e silábico.</i></p>
2	<p><i>Os alunos já eram diagnosticados, pois aqui na escola, eles já eram atendidos no PLL. E para que viessem para os atendimentos individuais, as professoras titulares da sala, indicaram os nomes.</i></p>
3	<p><i>Os alunos foram encaminhados pelo professor titular da sala. No atendimento eu fazia uma conversa com o aluno para conhecer um pouco sobre seu histórico de vida, preferências... Eu procurava fazer a sondagem, obedecendo aos critérios para uma verdadeira sondagem que são segundo a ordem de (polissílaba, trissílaba, dissílaba, monossílaba e uma frase que repita uma das palavras citadas). Procurando relacionar sempre com o cotidiano do aluno. E solicitava a leitura fazendo as devidas anotações. Houve momentos em que, de acordo com uma leitura feita, eu ditava algumas palavras ou frases para verificação.</i></p>

4	<p><i>O critério de avaliação era de todos, todos, as crianças da escola pudessem participar. Porque é o que eu te falei do fracasso. As nossas crianças que estavam no mutirão, eles não tinham condições de enfrentar uma avaliação que ele seria excluído. Então foi isso que a gente pensou na avaliação emancipatória. Quem conseguia escrever uma palavra, ele ia escrever uma palavra. Quem conseguia escrever uma frase ele ia escrever uma frase. E as outras que já estavam indo podiam escrever com mais propriedade.</i></p> <p><i>Era produção escrita, ou seja, começava com uma sensibilização, uma roda de conversa. Uma história, uma música, e aí gente... usou da criatividade. E depois a criança é... fazia um desenho né, de tudo isto que ela tinha ouvido, ela usava isto como referência e fazia o desenho. A partir deste desenho ela fazia a produção, ela contava aquele desenho.</i></p>
---	---

Quadro 7 – Respostas à questão: **Qual foi a atuação específica das especialidades?**

Professoras	Respostas
1	<p><i>Não, não houve nem por parte da Psicologia e nem da Psicopedagogia. E, na verdade, havia questões que demandavam estes atendimentos específicos. Acredito que não chegou a acontecer nesta escola pelo número pequeno de membros da equipe para atender todas as unidades.</i></p>
2	<p><i>Não. Eu percebi a psicologia né? Quando ela veio conversar comigo, que estaria fazendo sim as intervenções se fosse o caso. Ela se propôs.</i></p> <p><i>Não chegou a ser né? Além do tempo também, não chegou a ser necessário no grupo que eu atendi.</i></p>
3	<p><i>A equipe estava sempre presente na escola, perguntando sobre o andamento dos atendimentos.</i></p> <p><i>A psicóloga e a psicopedagoga sempre direcionavam para as questões sociais, emocionais, pessoais dos alunos.</i></p> <p><i>Fizeram alguns atendimentos com alguns alunos. E houve um caso em que convocaram a família para conversa.</i></p>
4	<p><i>Houve muito assistencialismo durante o projeto. Havia uma aluna que citei que geralmente vinha para a escola mal cheirosa, apresentando alguns problemas de higiene pessoal. No dia seguinte haviam comprado roupas, sabonete, várias coisas para a garota.</i></p>

Quadro 8 – Respostas à questão: **Como foi a continuidade da ação em 2009?**

Professoras	Respostas
1	<p><i>Dos que foram aprovados, dois alunos são atendidos pela professora do PLL. Porém, a professora vai até a escola, no horário de aula dos alunos.</i></p> <p><i>Este ano há crianças que foram retidas, ficaram com os mesmos professores que propuseram atividades diferenciadas, cadernos diferentes, estão sendo atendidos pelo PLL e já estão alfabetizados.</i></p>
2	<p><i>A gente não tem nenhum conhecimento a respeito deste assunto. Eu sou do PLL da manhã, não tenho nem... não estou atendendo toda a demanda da escola.</i></p>
3	<p><i>Acredito que pela falta de professores que está na rede, não houve como manter.</i></p>
4	<p><i>Não houve acompanhamento no início deste ano. A maioria dos atendimentos é do ano passado. Já tem um histórico. Por que esperar para cair no mesmo erro?</i></p> <p><i>Retornaram dois alunos no primeiro semestre. Houve vários problemas, muita ausência, não cumpriam o horário. Um deles, não conseguimos contato.</i></p>

Quadro 9 – Respostas à pergunta: **O que pensa sobre aprovação e reprovação?**

Professoras	Respostas
1	<p><i>Têm casos que não tem como não reter. Muitas vezes aprovamos acreditando que no ano que vem ele vai evoluir, porém ele sai de nossas mãos, vai para o Estado e ficamos inseguros. É preciso fazer um trabalho diferenciado para recuperar o tempo perdido. Achar caminhos para aquela criança. Tivemos casos de retenção que no ano seguinte a criança desabrochou.</i></p> <p><i>Não sou a favor da retenção. Tem que analisar com muito carinho.</i></p>
2	<p><i>Eu contestei algumas aprovações no final do ano.</i></p> <p><i>Falei da questão mesmo do aluno não ter acompanhamento familiar, tudo, o social dele é muito afetado.</i></p> <p><i>Até mesmo a questão biológica. Tinham alunos que tiveram questões biológicas, por isso que estavam defasados com a alfabetização.</i></p> <p><i>E eu falei que não era legal que aprovasse porém, a fala da Secretaria era que estes alunos deveriam... como eles já estavam em um nível de alfabetização não muito crítico, porque eles estavam, a maioria já estava silábico alfabético, já quase alfabéticos, então eles resolveram aprovar. Mas com o intento de dar continuidade ao trabalho, mesmo que eles tenham ido para outra escola. Só que não houve este link com a outra escola.</i></p> <p><i>Nós contestamos, os professores, todo mundo contestou a aprovação deles. Mas eles afirmaram que eles estavam aptos a ir. E que iriam ter este projeto e que retornariam.</i></p>

3	<p><i>Acúmulo de má ação de educadores. É reflexo de todo o conjunto. O aluno não pode pagar. Os alunos vão sendo empurrados, mesmo sendo capazes, vão sendo deixados de lado.</i></p> <p><i>Reflexo também de uma família que não está nem aí, pode ter passado por bom professores.</i></p> <p><i>Antes de uma reprovação é preciso uma análise profunda, crítica. Há muito descompromisso.</i></p>
4	<p><i>Eu acho uma pergunta tão difícil de ser respondida porque eu já vi casos que a reprovação, no ano seguinte o aluno aprendeu. E já vi casos que no ano seguinte o aluno não desenvolveu nada. Então é uma decisão que a gente tem que tomar que é muito séria. É muito... Diante de algumas situações ela é muito grave, né?</i></p> <p><i>Eu não sou terminantemente contra, eu também acho que nem sempre ela ajuda, mas também não ajuda passar a criança sem saber. Em alguns casos é preciso que seja analisado. Acho que é uma coisa de muita responsabilidade. Essa coisa de deixar reprovar a torta e à direita, o pessoal também abusa né? Quando está no final do ciclo, a pessoa se puder reprova 3, 4, 5, 10 crianças, ela reprova todo ano. Então tem que tomar cuidado mesmo com reprovação.</i></p>

Quadro 10 – Respostas das professoras para a questão concernente aos: **Pontos positivos, negativos e sugestões sobre a ação multidisciplinar.**

Professoras	Respostas
1	<p>(+) <i>Percebemos que não podemos desistir das crianças. Pouco tempo de trabalho tivemos bons resultados. Empenho é o que vale.</i></p>
	<p>(-) <i>Rápido, corrido. Mostrar resultado de qualquer jeito.</i></p>
	<p>(S) <i>Acontecer desde o início do ano. Se possível segunda ou terceira série. Sempre com o apoio permanente da supervisão e secretaria de educação.</i></p>
2	<p>(+) <i>Ter um espaço para eles. Os materiais que chegaram.</i></p>
	<p>(-) <i>Veio de cima para baixo, não houve uma construção. O tempo, eu acho que, o tempo foi a chave de tudo né? A falta dele. A capacitação mesmo do grupo tá debatendo o que nós temos que fazer, como vamos fazer.</i></p>
	<p>(S) <i>Que o projeto venha de dentro da própria escola. Que tenha suporte pedagógico da S.E. Que se inicie imediatamente porque a escola que sabe das necessidades ou até antes, no início das aulas, e que seja acompanhado também. Professores específicos para atender com capacitação feita anteriormente.</i></p>

3	<p>(+) <i>Professores que foram chamados para fazer os atendimentos eram pessoas que realmente gostavam do que faziam.</i></p> <p><i>Proposta de trabalhar o que acreditamos, sem receita pronta.</i></p> <p><i>Os materiais disponibilizados para as escolas.</i></p>
	<p>(-) <i>Esperou-se muito tempo para ser feita, aconteceu nos últimos meses de dois mil e oito e estes alunos já estavam na escola nos anos anteriores. Não dá para esperar todo este tempo.</i></p> <p><i>Não estavam aptos para a quinta série.</i></p>
	<p>(S) <i>Que se inicie antes, a partir do terceiro ano.</i></p> <p><i>Que nos próximos anos pensassem em uma estratégia de só pegar para as salas de alfabetização quem realmente goste e saiba trabalhar nesta fase do desenvolvimento, não somente porque sobrou. Muitos pegam porque são pequeninos e não querem ter muito trabalho.</i></p>
4	<p>(+) <i>Projeto válido</i></p>
	<p>(-) <i>Anotações irreais</i></p> <p><i>Chegada no final do ano.</i></p> <p><i>E é uma ação que não deu continuidade.</i></p>
	<p>(S) <i>Deve ser feito desde o início do ano. Papel aceita qualquer coisa, agora quando pega a criança no Tetê a Tetê vai ver que a criança não sabe. Se for acontecer, que aconteça no início do ano, se programem durante todo o ano.</i></p>

Após tomar conhecimento das respostas das professoras, estas passaram a se constituir em indicadores para a criação de categorias. Desta forma, foram elaboradas tabelas que expressam as categorias criadas e os indicadores ilustrativos.

Tabela 1 – Distribuição da impressão dos professores sobre a chegada da equipe à escola.

IMPRESSÕES EXPLICITADAS PROFESSORAS	Nº
<p>Relacionadas à resistência e ao descrédito</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) certo estranhamento (...); (...) foram resistentes, foi mais ou menos assim: quero ver para crer. • No início houve certa resistência • Como ele parte da S.E., eu vejo (...) ele não é bem aceito pelo grupo escola. • (...) Houve indignação e resistência por parte de algumas pessoas (...) • O pessoal não acreditou muito que surtiria algum resultado por conta do escasso tempo que se dispunha. 	5
<p>Relacionadas à aceitação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com o tempo, perceberam que o objetivo era ajudar as crianças, daí em diante o convívio foi mais tranquilo. 	1
<p>Relacionadas à desconsideração do trabalho existente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na verdade, ignorou-se todo o trabalho que já fazíamos na escola. (...) Para mim, foi um desrespeito ao espaço do outro (...). • Este seria um final de ano milagroso, como um xarope milagroso que curaria toda doença até então existente. 	2

OBS.: Os números foram calculados a partir do total de impressões explicitadas e não a partir do número de professores.

De acordo com o exposto na tabela 1, a maioria das respostas (5), está relacionada à resistência em relação à chegada da equipe na escola, porque, não houve uma consideração sobre as ações dos educadores da unidade escolar local, causando desta forma, certa resistência ao que estava sendo proposto. Houve uma única resposta remetida à aceitação da ação, que ocorreu após o processo estar em andamento. Houve duas respostas relativas à desconsideração, por parte da equipe, do trabalho que estava ocorrendo no interior da escola para sobrepor ações vindas da Secretaria de Educação. Isto posto, percebemos uma grande relação entre a resistência demonstrada e a sobreposição das ações externas. É importante inferir aqui que, para que uma ação seja exitosa, é preciso, além de outros pré-requisitos, considerar o que já está acontecendo para, a partir deste ponto, se verticalizar novas intervenções. Sobre isto, Vygotsky (2008) inferiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que nos remete à situação ora exposta.

(...) a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 97)

Na zona real – o indivíduo (neste caso o educador) tem certo conhecimento; na zona potencial – o indivíduo tem capacidade de chegar a outro conhecimento através da mediação, do fazer junto; e, por fim, a zona proximal – que é o campo de atuação mais fértil, que diz respeito ao que o indivíduo está fazendo e com auxílio. Para que esta distância seja breve, é preciso o coletivo da escola funcionar, valorizando o que já se sabe, não apagando e considerando o processo como tábula rasa, que precisa ser inscrita com novos conhecimentos.

De fato, há casos em que precisam ser revistas as ações dos professores, no que se refere ao processo de alfabetização, porém, o partir do *nada*, desqualificando *tudo*, não é a melhor opção.

Tabela 2 – Respostas relativas ao parecer sobre o objetivo da equipe multidisciplinar.

PARECERES EXPLICITADOS	PROFESSORAS	Nº
<p>Relacionados ao propósito de alfabetizar</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) tinham que dar conta daqueles alunos, precisavam sair, ler e escrever (...) • Alfabetizar crianças que estavam saindo para a 5ª série sem condições. • Tínhamos a sensação de ter de salvar as crianças. • (...) os atendimentos seriam feitos aos alunos com maiores dificuldades (os piores casos). • (...) a proposta era de recuperar o máximo de alunos que estavam com muita dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita. 		5
<p>Relacionados à continuidade do processo de alfabetização</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) se esses alunos não atingissem, quando fosse no mês de férias, não é? Eles iriam ter um acompanhamento ou então quando eles estivessem na 5ª série. E eu não sei se estão ocorrendo não. • E, em dois mil e nove alguns deveriam retornar para ser atendidos no contra turno. 		2
<p>Relacionado aos propósitos não alcançados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu me lembro de uma fala que a A. disse que iria até a casa né? que falaria com os pais que chegaria e ela..., eles nunca chegaram. Que faria uma carta... eles nunca fizeram. Então, foi uma tentativa, a gente até brincou, e eles também usaram este termo que era um pronto socorro, uma UTI, uma coisa assim. Foi uma tentativa que eles deram com muito material, a gente tem inclusive este material aí. 		1

OBS.: Os números foram calculados a partir do total de pareceres explicitados e não a partir do número de professores.

Como pode ser observada, a maioria das respostas está associada ao propósito de alfabetizar os alunos das quartas séries do Ensino Fundamental I com dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Lerner (2008),

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.

Portanto, considerar esta concepção de ensino é algo de grande responsabilidade para a escola.

Na tabela 2, foi explicitado que em curto período de tempo, três meses aproximadamente, a meta era efetivar este propósito ao maior número de alunos possível. Podemos observar que, se trata de um propósito grandioso porém, a reversão de um estado arraigado é um processo que necessita de reorganização de tempo e espaço no currículo. Sem atropelos.

Seguindo a concepção da Psicogênese da Língua escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky (2008), o processo de aprendizagem da leitura e escrita se inicia antes do aluno ingressar à escola e transcorre por insuspeitos caminhos. Este processo não ocorre através de um estalo.

Que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia (...) trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto a adquirir uma técnica particular. (p.11)

A pergunta que se coloca é: qual razão para que esta ação multidisciplinar tenha começado somente no último trimestre da quarta série do ensino fundamental I? É importante inferir que a ação preventiva tem mais valor que a ação remediativa.

Duas respostas apontam para o propósito de se dar continuidade à ação no ano seguinte (dois mil e nove), em especial aos alunos que fossem aprovados para a quinta série do Ensino Fundamental II, mas que ainda necessitavam de

intervenções paralelas ao período regular de aula. E este propósito seria concretizado, independente de o aluno aprovado pertencer a mesma rede de ensino ou não. O compromisso foi feito com o aluno e sua respectiva família. Trata-se de uma proposta que apresenta alguns complicadores, no que diz respeito a: ter de voltar à escola da qual o aluno se emancipou, para alguns isto é vergonhoso; a não possibilidade de acompanhamento familiar leva o aluno a não dar a devida importância ao que está sendo proposto; e, por fim, a faixa etária em que o aluno está ingressando na adolescência estabelece outras prioridades, dentre elas, estar em companhia de colegas que compartilham interesses comuns, que, muitas vezes, não diz respeito aos estudos.

Uma resposta está relacionada a objetivos não atingidos. Expressando que, pela demanda de trabalho que a equipe possuía e curto período de tempo para executar, algumas propostas não foram contempladas. Havia uma boa intenção, porém a ação educacional precisa se pautar em propostas exequíveis, considerando todas as especificidades do processo, dentre elas, os fatores tempo, espaço e profissionais existentes e adequados.

Acredito que a expressão: “*Tínhamos a sensação de ter de salvar as crianças*”, resume com maestria o que significou esta ação emergencial para os professores entrevistados. E esta deveria ser a sensação que todos deveriam ter durante o ano letivo em que os alunos estivessem sob sua responsabilidade. Cada professor tem um poder incomparável em suas mãos, porém muitas vezes não usa e alguns quando usam é para impor informações não significativas aos que estão sob seus cuidados. A progressão continuada, comumente confundida por promoção automática, se torna um dos amparos para educadores que preferem protelar o trabalho para depois ou para o outro educador no ano subsequente. E, o único prejudicado neste processo é o aluno.

Porém, é de responsabilidade do docente *zelar pela aprendizagem* de seu educando (LDB 9394/96, art.13, inciso III).

Tabela 3 – Distribuição sobre o embasamento teórico utilizado nas ações.

RESPOSTAS EXPLICITADAS PROFESSORAS	Nº
<p>Relacionadas a não existência de embasamento teórico</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Não, não, não. Eu tive apenas dois encontros neste período...</i> • <i>Não houve orientação em relação à formação teórica.</i> • <i>Para a ação emergencial não houve embasamento teórico, até porque era uma UTI...</i> • <i>Não houve formação, orientação durante o processo, muito menos embasamento teórico. Só houve uma conversa inicial para conduzir o trabalho.</i> 	4
<p>Relacionadas aos materiais de própria escolha</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Para os atendimentos que eu estava fazendo, eu me baseava no PROFA... foi muito bom, ele dá um norte de onde(..).</i> • <i>(...) tínhamos de lidar com as nossas concepções.</i> 	2
<p>Relacionadas aos encontros para tratamento da prática</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu tive apenas dois encontros neste período, lá com o pessoal da S.E., que foi mesmo pra gente colocar o que estava acontecendo nas escolas.</i> • <i>Os encontros foram para tratar sobre os encaminhamentos que estavam sendo dados nos atendimentos,</i> • <i>Ver o material que tinha chegado para acompanhar a gente no trabalho.</i> 	3

OBS.: Os números foram calculados a partir do total das respostas explicitadas e não a partir do número de professores.

Como pode ser observado, quatro respostas remetem a não-existência de embasamento teórico para subsidiar as ações, demonstrando que não havia um projeto efetivo para a realização desta ação. No âmbito de sala de aula, é exigido de cada educador o planejamento anual, o semanal e o diário, para que as ações não sejam exercidas como fim em si mesmas. Da mesma forma, uma ação que engloba uma rede municipal, independente de ser emergencial ou não, é preciso estar prevista para que as intenções de ação sejam as mais acertadas possíveis. É possível observar ainda, nesta tabela, que os professores que lidaram com os atendimentos diretamente, poderiam lançar mão de suas concepções e materiais próprios para atuar junto aos alunos. Os encontros ocorridos, foram para conferir o que estava acontecendo *in lócus*, não para tratar ou discutir sobre embasamento teórico das ações propostas. Segundo Piaget (2003),

Não basta observar as crianças: é preciso propor problemas. O agir – a práxis – é o elo de ligação entre o mundo interno, subjetivo (de sentimentos e pensamentos) e o mundo externo, objetivo. É por meio da ação que se desenvolvem o sentir e o pensar. E dialeticamente, estes, por sua vez, determinam o comportamento humano.

E para que a proposição de problemas seja, intencionalmente, significativa para o processo educacional, uma proposta dialética deve estar presente: ação-reflexão-ação. A teoria desenvolve papel imprescindível neste processo.

A teoria se torna ineficaz quando na vida social, a mesma não tem uma função, não é significativa. E sobre isto, Lerner (2008) vai mais além afirmando que há um “... *abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita...*”. A prática social deve ser objeto de estudo no interior da escola.

Sobre isto Ferreiro (2006) afirma que

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais).

Em suma, para que a prática educativa seja significativa aos educandos, há que se estar embasada em teoria que contemple a concepção de educação proposta e isto se alcança através de planejamento.

Tabela 4 – Distribuição de parecer sobre os materiais utilizados nos atendimentos.

PARECERES EXPLICITADOS PROFESSORAS	Nº
<p>Relacionados à identificação de materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Livros, letras móveis, jogos, jogos silábicos.</i> • <i>Silábico, dominó de letras e frases, alfabeto ilustrado, figuras com letras ou palavras, livros de diversos gêneros, soletrando.</i> • <i>Compraram jogos.</i> 	3
<p>Relacionados à satisfação quanto aos materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bastante legais os jogos que chegaram. Tinha material bom.</i> • <i>Era um material básico, mas excelente.</i> • <i>Compraram algumas coisas bem bacanas. O material é muito bacana.</i> 	3
<p>Relacionado à existência de materiais na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Os materiais que chegaram à escola, já tínhamos. Pois os professores do PLL haviam confeccionado com os alunos.</i> 	1
<p>Relacionado a não-existência de materiais na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Não existiam na escola e chegaram, nesse período chegou, chegaram alguns materiais.</i> 	1

OBS.: Os números foram calculados a partir do total de pareceres explicitados e não a partir do número de professores.

De acordo com a tabela 4, é possível verificar que a maioria das respostas aponta para uma variedade de materiais que chegou à escola para ser utilizada como apoio aos atendimentos. É notável também que, na mesma proporção, ocorreram respostas relacionadas à satisfação quanto aos mesmos. Então, é válido afirmar que a Secretaria de Educação, personificada pela equipe multidisciplinar, acertou no envio de materiais para as escolas.

Em contrapartida, e como minoria das respostas, aparece uma declarando que o material que chegou não acrescentou muito porque, os professores já haviam confeccionado com os alunos.

Sobre esta resposta é importante inferir que há professores que esperam a chegada do bom material para o princípio de uma atividade diversificada. E, quando chega, muitas vezes só utilizam no afã do conhecimento inicial e em curto período de tempo, os deixa de lado. Porém, há professores que, sabendo da importância de tais materiais para o desenvolvimento do processo de alfabetização, não esperam a chegada dos mesmos. Com a *mão na massa*, fazem oficinas de confecção de jogos, reaproveitando materiais recicláveis e fazendo com que o aluno participe do processo de construção do conhecimento. Desta forma, quando o aluno participa do processo, ele se sente mais valorizado, a educação passa a ser mais significativa e o zelo pelo que foi confeccionado é maior, porque tem parte dele (aluno) naquele objeto.

Segundo Piaget (2004), nesta fase do desenvolvimento, período de alfabetização, o educando deve manipular objetos para adquirir novos conhecimentos e abstrair conteúdos. Embora a criança possa realizar todas as operações, estas só se tornam possíveis se ela dispuser de elementos concretos – materiais perceptualmente concretos – que lhe permitem manipular e fazer relações. Ela ainda não dispensa a presença concreta-perceptual de objetos que possa manipular, para daí extrair relações, fazer operações mentais, formar conceitos. Nesse período as relações partem da percepção e da manipulação (estrutura sensório-motora). As crianças não conseguem raciocinar por simples proposições verbais.

Pelos relatos e pela satisfação da maioria dos professores, podemos perceber a importância para os professores do uso dos jogos em sala de aula porém, não é tão comum a utilização destes, nesta fase da aprendizagem.

Tabela 5 – Distribuição das respostas explicitadas nas entrevistas em relação a contribuição da equipe na escola.

CONTRIBUIÇÕES EXPLICITADAS	PROFESSORAS	Nº
<p>Relacionadas à continuidade do que já havia</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Foi assim, nós recebemos a equipe sim, com intuito de dar continuidade ao trabalho que estava sendo do PLL anterior, né? Onde eles iriam estar.</i> • <i>Até procuraram saber a situação de cada aluno, com a vinda deles, mas a gente não tinha caso assim de muito estresse. Mas eles se interessaram por isso. Porém, ao apresentar o trabalho, eles disseram que estávamos no caminho certo. E era para continuar.</i> • <i>Em relação a questão social: a escola já tem esta preocupação, já tem este trabalho de, de se preocupar mesmo, com o lado social da criança, pra ta fazendo as ações para ele né? Aprender.</i> • <i>Na verdade, não houve nenhuma novidade nas ações. As atividades já eram realizadas, que eram as ações do PLL. Não houve uma equipe diferente aqui na escola. Os próprios professores da escola que atendiam no PLL fizeram o trabalho. A equipe só vinha mesmo para supervisionar, não fizeram atendimentos junto aos alunos.</i> 		4
<p>Relacionada às novas contribuições</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A escola não estava dando conta de atender os alunos diariamente. Os alunos com dificuldades na leitura e escrita eram atendidos uma, no máximo duas vezes por semana. Com o mutirão, os alunos das quartas séries com dificuldade, tiveram exclusividade e foram atendidos todos os dias.</i> 		1

<p>Relacionadas à desconsideração do trabalho existente</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na verdade, ignorou-se todo o trabalho que já fazíamos na escola. (...) Para mim, foi um desrespeito ao espaço do outro (...).</i> • <i>Este seria um final de ano milagroso, como um xarope milagroso que curaria toda doença até então existente.</i> 	2
<p>Relacionada à solicitação de exemplificação na prática</p> <p><i>Porque eles vinham né? eles vinham acompanhando, mas não atendiam. Então a nossa proposta era, venha e atenda, não é, porque assim, pode ser que a gente não esteja fazendo o correto. Então, venha fazer o correto. Mas RARAMENTE, se atendeu uma ou duas vezes, atendeu muito pouco.</i></p>	1

OBS.: Os números foram calculados a partir do total de contribuições explicitadas e não a partir do número de professores.

É possível compreender os dados categorizados na tabela 5 no que se refere à contribuição da equipe na escola, quando quatro respostas estão relacionadas à continuidade do que já estava sendo desenvolvido na escola junto aos alunos das quartas séries.

Em contrapartida, uma resposta está relacionada às novas contribuições trazidas pela equipe multidisciplinar à escola; duas respostas que declaram que foi desconsiderado o trabalho que era desenvolvido junto aos alunos de quarta séries, concernente à alfabetização e uma resposta relacionada à solicitação da equipe escolar em que a equipe multidisciplinar pudesse exemplificar na prática o que estava sendo solicitado nos atendimentos junto aos alunos de quarta série, em caráter individual.

De acordo com as contribuições explicitadas, podemos inferir que há uma variedade de respostas. A maioria está relacionada à continuidade do trabalho, causando uma distinção entre as demais respostas que concernem à nova

contribuição, à desconsideração do trabalho e à solicitação de exemplificação na prática.

Segundo Vygotsky (2006), os instrumentos culturais - a fala, a escrita, etc. - expandem os poderes da mente, *“tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro”*. Portanto, toda proposta de intervenção feita, deve considerar o que já vem sendo desenvolvido, para, a partir deste ponto, verticalizar novos conhecimentos/propostas.

Tabela 6 – Distribuição das respostas relativas ao questionamento sobre como se deu o diagnóstico dos alunos, a sondagem da escrita.

RESPOSTAS EXPLICITADAS PROFESSORAS	Nº
<p>Relacionadas à ausência de diagnóstico específico (não consideração do universo semântico)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Os alunos já eram diagnosticados, pois, aqui na escola, eles já eram atendidos no PLL. E para que viessem para os atendimentos individuais, as professoras titulares que indicavam os nomes.</i> • <i>Os alunos foram encaminhados pelo professor titular da sala.</i> • <i>Houve momentos em que, de acordo com uma leitura feita, eu ditava algumas palavras ou frases para verificação.</i> • <i>Com o início da proposta, foi feito o diagnóstico novamente com todos os alunos da quarta série, independente de apresentar dificuldade ou não. A partir da contação de uma história, foi solicitado aos alunos que escrevessem, de acordo com sua possibilidade, uma palavra ou uma frase ou um texto sobre a história. Depois da produção escrita, foi feita a seleção, separando para o atendimento somente os alunos que estavam no nível pré-silábico e silábico.</i> • <i>O critério de avaliação era de todos, todos, as crianças da escola pudessem participar. Porque é o que eu te falei do fracasso. As nossas crianças que estavam no mutirão, eles não tinham condições de enfrentar uma avaliação que ele seria excluído. Então foi isso que a gente pensou na avaliação emancipatória. Quem conseguia escrever uma palavra, ele ia escrever uma palavra. Quem conseguia escrever uma frase ele ia escrever uma frase. E as outras que já estavam indo podiam escrever com mais propriedade.</i> • <i>Era produção escrita, ou seja, começava com uma sensibilização,</i> 	6

<p><i>uma roda de conversa. Uma história, uma música, e aí gente... usou da criatividade. E depois a criança é... fazia um desenho né, de tudo isto que ela tinha ouvido, ela usava isto como referência e fazia o desenho. A partir deste desenho ela fazia a produção, ela contava aquele desenho.</i></p>	
<p>Relacionadas à presença de diagnóstico específico (consideração do universo semântico)</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>No atendimento eu fazia uma conversa com o aluno para conhecer um pouco sobre seu histórico de vida, preferências... Eu procurava fazer a sondagem, obedecendo aos critérios para uma verdadeira sondagem que são seguindo a ordem de (polissílaba, trissílaba, dissílaba, monossílaba e uma frase). Procurando relacionar sempre com o cotidiano do aluno. E solicitava a leitura fazendo as devidas anotações.</i> 	1

OBS.: Os números foram calculados a partir do total de respostas explicitadas e não a partir do número de professores.

Como pode ser observado na tabela 6, a maioria das respostas declara que para a realização do diagnóstico da leitura e escrita para ingresso dos alunos aos atendimentos, não houve consideração do universo semântico que garantisse a autenticação de diagnóstico realizado. Isto compromete o estabelecimento de critérios para o levantamento do nível de escrita em que se encontram os alunos.

Das respostas explicitadas, houve uma resposta relativa à presença de diagnóstico específico que considerou o universo semântico das palavras para sua realização.

Há um grande avanço nas propostas de alfabetização, mas não dá para negar uma orientação já consagrada. Segundo Ferreiro e Teberosky (2008), para se fazer um diagnóstico da leitura e escrita é preciso fazer algumas considerações, dentre elas, a necessidade de consideração do universo semântico.

(...) ditar aos sujeitos a escrita de um conjunto de palavras cujo significado fosse conhecido, com gradação segundo o número de sílabas (incluindo palavras com muitas sílabas até aquelas grafadas com apenas uma). Ao final desse conjunto era ditada uma frase. Após a escrita de cada palavra, a criança era solicitada a proceder à leitura sobre o que acabara de escrever, apontando os registros.

Tabela 7 – Distribuição da percepção da atuação das especialidades na ação:

PERCEPÇÕES EXPLICITADAS	PROFESSORAS	Nº
Relacionadas à Pedagogia <i>(não houve percepção explicitada para este item)</i>		0
Relacionadas à Psicologia <ul style="list-style-type: none"> • <i>Não. Eu percebi a psicologia né? Quando ela veio conversar comigo, que estaria fazendo sim as intervenções se fosse o caso. Ela se propôs.</i> • <i>A psicóloga e a psicopedagoga sempre direcionavam para as questões sociais, emocionais, pessoais dos alunos.</i> • <i>Fizeram alguns atendimentos com alguns alunos. E houve um caso em que convocaram a família para conversa.</i> • <i>Houve muito assistencialismo durante o projeto. Havia uma aluna, que citei, que geralmente vinha para a escola mal cheirosa, apresentando alguns problemas de higiene pessoal. No dia seguinte haviam comprado roupas, sabonete, várias coisas para a garota.</i> 		4
Relacionadas à Psicopedagogia <ul style="list-style-type: none"> • <i>A psicóloga e a psicopedagoga sempre direcionavam para as questões sociais, emocionais, pessoais dos alunos.</i> 		1
Relacionadas a não ocorrência das especialidades <ul style="list-style-type: none"> • <i>Não, não houve nem por parte da Psicologia e nem da Psicopedagogia. E, na verdade, havia questões que demandavam estes atendimentos específicos. Acredito que não chegou a acontecer nesta escola pelo número pequeno de membros da equipe para atender todas as unidades.</i> 		1

OBS.: Os números foram calculados a partir do total de percepções explicitadas e não a partir do número de professores.

É possível perceber pelos dados categorizados na tabela 7 que, a maioria das percepções (4) dos professores quanto à atuação das especialidades na escola, está ligada à Psicologia. Em segundo lugar à Psicopedagogia (1), e pelo exposto, o trabalho que ambas desenvolveram não está relacionado ao atendimento clínico propriamente dito, e não tinha o objetivo de encaminhar para especialistas na área. O trabalho das professoras com formação nas áreas citadas foi no sentido de dar atenção especial aos alunos que estavam sendo atendidos, ouvir sua história de vida, ouvir a família, quando necessário e dar encaminhamentos junto às professoras titulares da sala. Contudo, houve uma das respostas referentes à psicologia que aponta para um assistencialismo exacerbado.

Houve uma resposta que negou a ocorrência das especialidades, justificando o pequeno número de membros da equipe multidisciplinar.

É curioso verificar que não há citação explícita sobre a Pedagogia, sendo que foi a área que mais atuou nesta proposta, em especial nos atendimentos. Porém, verifica-se que houve anulação. Os profissionais da educação têm a tendência de supervalorizar outras áreas do conhecimento em detrimento da sua.

Segundo Patto (2002), isto se dá devido aos discursos psicologizantes e psiquiátricos, ainda arraigados na concepção de educação de muitos educadores.

Tabela 8 – Distribuição das respostas concernentes à continuidade da ação em 2009.

RESPOSTAS EXPLICITADAS PROFESSORAS	Nº
<p>Relacionadas a não-ciência da existência de continuidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A gente não tem nenhum conhecimento a respeito deste assunto. Eu sou do PLL da manhã, não tenho nem... não estou atendendo toda a demanda da escola.</i> • <i>Acredito que pela falta de professores que está na rede, não houve como manter.</i> 	2
<p>Relacionadas à existência de continuidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>(...) retornaram dois alunos no primeiro semestre (...)</i> • <i>Dos que foram aprovados, dois alunos são atendidos pela professora do PLL. Porém, a professora vai até a escola, no horário de aula dos alunos.</i> • <i>Este ano há crianças que foram retidas, ficaram com os mesmos professores que propuseram atividades diferenciadas, cadernos diferentes, estão sendo atendidos pelo PLL e já estão alfabetizados.</i> 	3
<p>Relacionadas à inexistência de continuidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Não houve acompanhamento no início deste ano. A maioria dos atendimentos é do ano passado. Já tem um histórico. Por que esperar para cair no mesmo erro?</i> 	1

OBS.: Os números foram calculados a partir do total de respostas explicitadas e não a partir do número de professores.

Pelos dados categorizados na tabela 8, percebe-se que houve em algumas escolas continuidade da ação (3), por conta da iniciativa da própria escola, não relacionado diretamente com a Secretaria de Educação. Há duas respostas que remetem a não-ciência da existência de continuidade da ação. Uma resposta explícita que não houve continuidade da ação. A continuidade ora explicitada na tabela 8, diz respeito, em especial, ao retorno dos alunos de quarta série, que foram aprovados em 2008, para atendimentos em contra turno ao seu horário de aula da quinta série para atendimentos individualizados, após terem passado pelos atendimentos da proposta multidisciplinar. A continuidade relativa a proposta de atendimento diário aos alunos com dificuldade de leitura e escrita com a equipe multidisciplinar não houve em nenhuma das escolas pesquisadas.

Segundo Piaget (2004), *“A inteligência surge de um processo evolutivo no qual, muitos fatores devem ter tempo para encontrar seu equilíbrio.”*

Se houve sucesso, em alguns pontos, o ideal seria reavaliar a ação e retornar no ano seguinte com as adequações necessárias. A interrupção do processo foi prejudicial, independente do local/escola em que se daria a continuidade da proposta.

Tabela 9 – Distribuição do parecer dos professores relativo à reprovação e aprovação.

PARECERES EXPLICITADOS	PROFESSORAS	Nº
<p>Relacionados à necessidade de análise</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Antes de uma reprovação é preciso uma análise profunda, crítica. Há muito descompromisso.</i> • <i>Em alguns casos é preciso que seja analisado.</i> • <i>Não sou a favor da retenção. Tem que analisar com muito carinho.</i> • <i>Eu não sou terminantemente contra, eu também acho que nem sempre ela ajuda, mas também não ajuda passar a criança sem saber. Em alguns casos é preciso que seja analisado. Acho que é uma coisa de muita responsabilidade.</i> 		4
<p>Relacionados à imposição da Secretaria de Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu contestei algumas aprovações no final do ano.</i> • <i>E eu falei que não era legal que aprovasse porém, a fala da Secretaria era que estes alunos deveriam... como eles já estavam em um nível de alfabetização não muito crítico, porque eles estavam, a maioria já estava silábico alfabético, já quase alfabéticos, então eles resolveram aprovar.</i> • <i>Nós contestamos, os professores, todo mundo contestou a aprovação deles. Mas eles afirmaram que eles estavam aptos a ir.</i> 		3

OBS.: Os números foram calculados a partir do total de pareceres explicitados e não a partir do número de professores.

De acordo com os dados categorizados na tabela 9, quatro pareceres explicitados apontam para a necessidade de análise minuciosa de toda a situação que envolve o aluno, antes de se tomar uma decisão relativa à aprovação ou reprovação do mesmo. Em contrapartida, há a ocorrência de três respostas que relacionam à Secretaria de Educação a supremacia no momento de avaliação final, apesar de haver contestação, a última palavra foi dada por esta.

Tendo em vista os pareceres explicitados nesta tabela, podemos inferir que, para que haja uma decisão relativa à aprovação ou reprovação do aluno, uma avaliação processual deve estar acontecendo desde o início do ano letivo. E nesta avaliação, todos os envolvidos no processo devem ser colocados em evidência, tanto o aluno, quanto docente, escola e família.

Quando em um dos pareceres explicitados, aparece a expressão “*Há muito descompromisso*”, refere-se ao descompromisso relativo ao educando sob os cuidados do docente. Na hora da decisão final, julga-se somente o aluno e o educador sai ileso da culpabilidade deste fracasso.

“*O aluno tem direito de reprovar*”? Ao contrário, ele tem o direito de aprender. Não justifica o aluno ser reprovado, mas também não justifica aprová-lo sem os devidos requisitos.

Segundo Piaget (2007),

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual.

Portanto, é necessário fazer valer o direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente, em função das possibilidades de que dispõe. E, especificamente, sobre a questão do direito à alfabetização propriamente dita, Ferreiro, (1989) é contundente ao afirmar que,

Alfabetizar não é um luxo, é um direito. E é preciso garantir esse direito às crianças... Mas isso não é o mesmo que pretender que essas crianças saibam

desenhar letras, ou que saibam pronunciar palavras que não entendem. Isto não é estar alfabetizado (...). Queremos é dar-lhes o direito de se apropriarem da língua escrita em toda a sua complexidade. Dar-lhes o direito de saber ler criticamente a palavra escrita pelos outros e o direito de, escrevendo seus próprios textos, colocar suas próprias palavras... Se a alfabetização não é concebida desta maneira, não vale a pena lutar pela alfabetização.

Tabela 10 – Respostas concernentes aos pontos positivos, negativos e sugestões.

RESPOSTAS EXPLICITADAS PROFESSORAS	Nº
<p>Pontos positivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ter um espaço para eles.</i> • <i>Os materiais que chegaram.</i> • <i>Professores que foram chamados para fazer os atendimentos eram pessoas que realmente gostavam do que faziam.</i> • <i>Proposta de trabalhar o que acreditamos, sem receita pronta.</i> • <i>Os materiais disponibilizados para as escolas.</i> • <i>Projeto válido.</i> • <i>Percebemos que não podemos desistir das crianças.</i> • <i>Pouco tempo de trabalho tivemos bons resultados.</i> • <i>Empenho é o que vale.</i> 	9
<p>Pontos negativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Veio de cima para baixo, não houve uma construção.</i> • <i>O tempo, eu acho que, o tempo foi a chave de tudo né? A falta dele.</i> • <i>A capacitação mesmo do grupo tá debatendo o que nós temos que fazer, como vamos fazer.</i> • <i>Esperou-se muito tempo para ser feita, aconteceu nos últimos meses de dois mil e oito e estes alunos já estavam na escola nos anos anteriores. Não dá para esperar todo este tempo.</i> • <i>Não estavam aptos para a quinta série.</i> • <i>Anotações irreais.</i> 	10

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Chegada no final do ano.</i> • <i>E é uma ação que não deu continuidade.</i> • <i>Rápido, corrido.</i> • <i>Mostrar resultado de qualquer jeito.</i> 	
<p>Sugestões</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Que o projeto venha de dentro da própria escola.</i> • <i>Que tenha suporte pedagógico da Secretaria de Educação.</i> • <i>Que se inicie imediatamente porque a escola que sabe das necessidades ou até antes, no início das aulas, e que seja acompanhado também.</i> • <i>Professores específicos para atender com capacitação feita anteriormente.</i> • <i>Que se inicie antes, a partir do terceiro ano.</i> • <i>Que nos próximos anos pensassem em uma estratégia de só pegar para as salas de alfabetização quem realmente goste e saiba trabalhar nesta fase do desenvolvimento, não somente porque sobrou. Muitos pegam porque são pequeninos e não querem ter muito trabalho.</i> • <i>Deve ser feito desde o início do ano. Papel aceita qualquer coisa, agora quando pega a criança no tetê a tetê vai ver que a criança não sabe. Se for acontecer, que aconteça no início do ano, se programem durante todo o ano.</i> • <i>Acontecer desde o início do ano. Se possível segunda ou terceira série. Sempre com o apoio permanente da supervisão e Secretaria de Educação.</i> 	8

OBS.: Os números foram calculados a partir do total de respostas explicitadas e não a partir do número de professores.

Os dados caracterizados na tabela 10, explicitam que o que prevalece são os pontos negativos (10), porém logo em seguida, aparecem os pontos positivos (9), por fim as sugestões que totalizam oito respostas.

Os pontos negativos explicitados estão relacionados ao escasso tempo em que aconteceu a proposta multidisciplinar no interior da escola, à demora de se iniciar uma proposta de trabalho, à busca de resultado de qualquer forma, à descontinuidade da ação, à imposição sem uma construção com o grupo escola, à inaptidão dos alunos que foram promovidos para a quinta série e os diagnósticos errôneos.

Os pontos positivos explicitados dizem respeito a oportunidade de se ter um espaço exclusivo para estes alunos, os materiais que foram entregues nas escolas para os atendimentos, mesmo com pouco tempo de atuação os resultados foram bons, os profissionais que foram chamados a atuar eram pessoas que realmente gostavam de alfabetizar. Destes pontos, o mais notável é a percepção de que não se pode desistir das crianças. Porém, o ponto que cita *“trabalhar o que acreditamos, sem receita pronta”*, pode ser considerado como um paradoxo. Por um lado, não há receita pronta para o trabalho com alfabetização, pois cada aluno é singular, cada realidade é única. Por outro lado, trabalhar em que acreditamos pode incorrer em falhas no processo pois, cada professor tem uma concepção de educação e corre-se o risco de que, com esta liberalidade toda, haja retrocesso nas propostas para a alfabetização.

Nas sugestões, a maior incidência é sobre a questão do tempo, para que seja feito a contento, em séries anteriores. Em seguida, a necessidade de apoio da Secretaria de Educação nas ações desenvolvidas.

Outra sugestão é a necessidade de capacitação específica para educadores que atuarão com salas de alfabetização. As entrevistadas afirmam que, além desta capacitação é preciso gostar do que faz. Acredito que, para se atender a esta sugestão é necessário alterar algumas regras administrativas no que diz respeito a atribuição de classes aos educadores. Muitos professores, por acumularem cargos em outros municípios e por questões particulares de diversas ordens, optam em escolher o período que facilite sua vida, independente de assumir uma sala que se enquadre com sua capacidade de ensino. As salas de

alfabetização findam por ficar com os professores que estão no final da classificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar a percepção dos professores sobre a atuação da equipe multidisciplinar de atendimento às dificuldades da leitura e da escrita entre alunos das quartas séries do Ensino Fundamental I.

A fundamentação teórica foi baseada nas contribuições dos teóricos Jean Piaget e Lev S. Vygotsky relativa à aquisição da aprendizagem, considerando seus pontos convergentes e os divergentes. De um lado, Piaget trabalha com a concepção de que o conhecimento é construído progressivamente por meio de ações e coordenações, que são interiorizadas e se transformam. A aprendizagem ocorre através de oportunidades múltiplas e de diferentes processos para associar-se ao que já é conhecido. Piaget (2005) considera o interacionismo objetual. De outro, Vygotsky (2006) trabalha com a concepção de que a aprendizagem ocorre por meio de oportunidades socialmente construídas. Vygotsky recupera o sujeito.

A pesquisa baseou-se nas contribuições sobre a Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (2008), que contrapõem às didáticas que dão ênfase aos exercícios mecanizados no ensino da leitura e escrita. Em seus estudos demonstram que esta aprendizagem é resultado de um processo de construção cognitiva que se estabelece pela interação do sujeito com a escrita enquanto objeto do conhecimento culturalmente contextualizado.

Através da realização das entrevistas e após as inúmeras leituras e releituras das respostas, foi possível fazer a análise da percepção dos professores sobre o projeto multidisciplinar a luz das contribuições de Franco (2008), com seus estudos sobre análise de conteúdo.

Considerando as questões selecionadas para realização da análise de conteúdo nesta pesquisa, de acordo com a percepção dos professores, os resultados apontaram para as seguintes considerações:

Os entrevistados apontam que a chegada da equipe multidisciplinar à escola foi marcada pelo sentimento de não consideração das ações que eram desenvolvidas no interior da escola. É importante inferir aqui que, para que uma

ação seja exitosa, é preciso, além de outros pré-requisitos, considerar o que já está acontecendo para, a partir deste ponto, se verticalizar novas intervenções.

O objetivo primordial desta ação emergencial, de acordo com as respostas explicitadas, era de recuperar, de forma paralela ao período de aula, o máximo de crianças que estavam com muita dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita.

Contudo, as respostas apontam para a inexistência de embasamento teórico. E, há quem declare que as ações poderiam ser norteadas pela própria concepção do educador. Porém, para que a prática educativa seja significativa aos educandos, há que se estar embasada em teoria que contemple a concepção de educação proposta e isto se alcança através de planejamento.

A maioria dos professores apontou a variedade dos materiais utilizados nos atendimentos individualizados e a satisfação quanto à importância dos mesmos.

A contribuição da equipe multidisciplinar na escola, de acordo com os professores, esteve relacionada em sua maioria, à continuidade do que já havia na escola, significando que a equipe não trouxe uma contribuição efetiva relativa às novas intervenções no trabalho de alfabetização dos alunos com defasagem de aprendizagem. Em contrapartida, houve resposta que indicou a chegada de novas contribuições e outra, totalmente inversa, indicou que houve desconsideração total do trabalho existente.

A maioria das respostas dos professores apontou para a ausência de diagnóstico específico na sondagem da escrita entre os alunos, indicando a inexistência de consideração do universo semântico. Somente uma das respostas indicou que este princípio norteador para a sondagem da escrita e da leitura foi considerado.

Ainda que denominada por equipe multidisciplinar de atendimento às dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, a presença da psicologia apareceu com maior notoriedade na percepção dos professores. Em seguida, apareceu a Psicopedagogia. Houve uma resposta que apontou para a não ocorrência das formações específicas. É, no mínimo, intrigante o não apontamento da área da Pedagogia, formação da maioria dos professores da rede municipal de ensino.

Sobre a continuidade da ação multidisciplinar no ano posterior, os professores apontam para distintas respostas: referindo-se ao não conhecimento da existência de continuidade da ação, à existência de continuidade e também, à inexistência de continuidade. Sendo esta oscilação, reflexo de ação não pautada em um projeto anteriormente elaborado.

Considerando o parecer dos professores sobre a aprovação e reprovação entre os alunos de quarta série do ensino fundamental, a maioria das respostas apontou para a necessidade de análise antes desta decisão (aprovação ou reprovação) ser tomada. Outras respostas apontam que, mesmo após terem sido feitas as devidas análises, houve intervenção por parte da Secretaria de Educação de que alunos que, segundo o corpo docente deveriam ser reprovados, foram aprovados.

Os professores declararam seu parecer a respeito dos pontos positivos, negativos e sugestões sobre a ação multidisciplinar ocorrida nas escolas. Em relação à ocorrência de respostas, os pontos negativos apareceram em maior proporção, seguido dos pontos positivos e das sugestões.

Assim, é possível verificar pelos resultados apresentados na presente pesquisa que a proposta multidisciplinar de atendimento às dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita no município em estudo teve seus pontos favoráveis e pontos menos favoráveis, como toda proposta de trabalho na área da educação.

Os pontos que devem ser destacados e que foram o abrilhantamento da ação são os seguintes:

A atenção específica, tanto por parte da Secretaria de Educação, quanto por parte da escola, dada ao aluno da quarta série do ensino fundamental que estava apresentando dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita. Atenção esta, em maior ou menor proporção, que envolveu seu ser integral (emocional, cognitivo, social). Acreditamos que se este olhar for direcionado a todos os alunos a partir de seu ingresso à escola, muitas situações de fracasso serão alteradas. Acreditamos não em uma concepção assistencialista que abarca todas as responsabilidades de outros setores governamentais ou familiares, mas na concepção de que a escola é o lugar que deve olhar o seu educando como ser

em potencial, capaz de aprender e que as situações hodiernas que o envolvem são parte da educação.

A distribuição de materiais específicos para alfabetização, simples e básicos, às escolas, que foram significativos durante os atendimentos individualizados junto aos alunos com dificuldade.

Dos duzentos e quarenta e dois alunos que estavam no nível pré-silábico e silábico, em todas as escolas municipais de ensino fundamental I do município em estudo, foram reprovados somente quarenta e cinco alunos (ANEXO F). Então podemos verificar que houve um avanço na aprendizagem dos alunos, em pouco tempo de atuação da equipe multidisciplinar na escola.

Os pontos que precisam ser revistos referentes à proposta multidisciplinar foram os seguintes:

Os resultados poderiam ser mais significativos, no que tange a evolução, se houvesse um projeto norteador. Mesmo por se tratar de uma ação emergencial e por pertencer a uma rede municipal de ensino, sem projeto não há possibilidade de êxito. Esta ausência de projeto gerou a falta de fundamentação teórica consistente. Algumas pessoas atuaram sem princípio norteador específico e ainda não consideraram campo semântico para a sondagem da escrita. Se o professor em sala de aula precisa de um projeto norteador, numa rede é inquestionável.

A descontinuidade das ações foi um ponto crucial, pois, terminou o ano, houve ansiedade por parte de muitos professores para o início do próximo ano, porém, como afirmou uma das educadoras entrevistadas: *“Jogou a água do banho, com o bebê junto”*, não houve continuidade.

Houve pouco tempo de atuação da equipe multidisciplinar na escola (três meses). Ação neste estilo deveria acontecer antes do aluno chegar à quarta série (logo nos primeiros anos).

Após as discussões feitas, podemos considerar que o analfabetismo entre os alunos de quarta série é uma situação alarmante e foge de todas as regras convencionais de expectativa para o ensino/ aprendizagem para esta faixa etária.

De acordo com as implicações teóricas, é possível que alguns aspectos estejam sendo desconsiderados no processo de aprendizagem da leitura e escrita, seja no âmbito cognitivo ou sócio-cultural.

Aprender a comunicar-se por meio da linguagem escrita não é uma necessidade vital, nem intrínseca do ser humano, ou seja, não se adquire com a maturidade. Requer uma motivação e algumas atitudes positivas para com a aprendizagem em geral e, especificamente, para a aprendizagem desta mesma linguagem escrita, que devem ser ensinadas e vividas num contexto especial. Dentre estas atitudes, conhecer o estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra é imprescindível para início de qualquer tarefa educacional; considerar o ponto de vista de todos envolvidos no processo educacional para maiores acertos nas ações; a tarefa de intervenção junto às dificuldades de aprendizagem deve ser efetivada desde os anos iniciais como prevenção e não como paliativo/remediação do processo já cristalizado; professores precisam pautar sua prática nas teorias de acordo com concepção de educação; desenvolver a dialética – ação-reflexão-ação, prática sem embasamento teórico tem fim em si mesma; conhecimento do contexto em que o aluno está inserido, para que a aprendizagem seja significativa; extinção das salas homogêneas para promover a interação entre os diferentes estágios.

Para compreender o processo de aprendizagem do aluno precisamos conhecer e articular tanto o sujeito epistêmico piagetiano como o ser social estudado por Vygotsky - cujo desenvolvimento se produz pela internalização, que possibilita a apropriação dos instrumentos de mediação fornecidos pela cultura. Atrelado ao desenvolvimento deste olhar observador, o professor deverá compreender o desenvolvimento das idéias da criança sobre a escrita como um processo evolutivo. Quando o professor aprende a interpretar estas produções, aprende também a respeitar este produtor. Aprende a respeitar os esforços que está fazendo para compreender o sistema alfabético da escrita.

Diante dos resultados expostos e das considerações relativas aos mesmos, acredito que o trabalho, ora apresentado, representa um importante instrumento indicador para efetivação de políticas públicas educacionais tanto para o município em estudo quanto para outros municípios. Cumprindo o que rege o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 sobre a obrigatoriedade de estudos de recuperação em casos de baixo rendimento e, preferencialmente, paralelos ao período letivo, no interior da escola, haverá sempre a necessidade de estudos paralelos. E é sempre válido haver uma

proposta diferente. No município em estudo, mesmo não tendo um resultado esperado, valeu como orientação para ações futuras, serviu como parâmetro e como análise para uma nova proposta.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, M. S. de. **Psicopedagogia Clínica: manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios do aprendizado.** São Paulo: Póluss editorial, 1998.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação.** São Paulo: Moderna, 2003.

AZEVEDO, C. **A prática do professor alfabetizador – algumas considerações.** Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 1994.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola.** Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BETTELHEIM, B. e ZELAN, K. **Psicanálise da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuição a partir da prática.** S.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei no. 9.394, de 20 de dez. de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2.ed. Brasília, 2007.

CASTORINA, J. A., FERREIRO, E. e col. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate.** 6. Ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHARTIER, R. **Os Desafios da Escrita.** São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

COSTA, M. L. A. de. **Piaget e a intervenção psicopedagógica.** São Paulo: Olho d'Água, 2000.

DANTAS, H. **Nenhum a menos – A experiência de Embu das Artes.** Mimeo, Embu, 2004.

_____. **A Infância da razão.** São Paulo: Manole, 1990.

DEMO, P. **Introdução à metodologia científica.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. **Metodologia da investigação em Educação.** Curitiba: Editora IBPEX, 2003.

DOLLE, J. M. **Para compreender Jean Piaget.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

EMBU. Secretaria de Educação: Portaria nº 2 de 01/08, organização do ano letivo de 2008.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Atualidade de Jean Piaget.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Os filhos do analfabetismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____ e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2006.

FLAVEL, J. H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget.** 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1986.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise do conteúdo.** 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil: (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 2005.

GROSSI E. P. **Didática do nível pré-silábico.** 7.ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HIGOUNET, C. **História Concisa da Escrita.** São Paulo: Ed. Parábola, 2003.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)

KRAMER, S. e SOUZA, S. J. **O debate Piaget/ Vygotsky e as políticas educacionais.** Caderno de Pesquisa (77), maio de 1991.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

MANZINI, E. J. **Entrevista: definição e classificação.** Marília: Unesp, 2004.

MICOTTI, M. C. de O. **Piaget e o processo de alfabetização.** São Paulo: Pioneira, 1980.

MOOL, J. **Alfabetização possível: Reinventando o ensinar e o aprender.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PAÍN, S. **A função da ignorância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Subjetividade e objetividade: relações entre desejo e conhecimento.** São Paulo: Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz – CEVEC, 1996.

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativo: Escritos de Psicologia e Política.** São Paulo: Edusp, 2002.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **O nascimento e pensamento da criança.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. **Para onde vai a educação?** 18. Ed – Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

_____. **Seis estudos em psicologia.** 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PILLETTI, N. **História da Educação no Brasil.** São Paulo: Ática, 2008.

PINTO, L. D. S. **Do imperativo ético à demonstração empírica: Projeto Letras e Livros no Embu das Artes.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”.** In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** São Paulo: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTOS-FILHO, J. C. dos. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático.** In: SANTOS-FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. A. S. S. e. **Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Conquistando o mundo da escrita.** São Paulo: Ática, 1994.

SIMÃO, L. M. **Relações professor-aluno.** Ensaio 117. São Paulo: Ática, 1986.

SISTO, F. F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SZYMANSKI, H. (org.). *A entrevista na pesquisa em educação; a prática reflexiva.* Brasília: Editora Plano, 2002, 86p.

ANEXO A (na versão impressa)

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIFIEO

Projeto de Pesquisa nº 059/2009
Aprovado em 24 de junho de 2009

Prof Dr João Fernando Laurito Gagliardi
Comitê de Ética em Pesquisa
Coordenador

ANEXO B

ROTEIRO DE ENTREVISTA À EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Em primeira instância, será explicado aos entrevistados o objetivo da presente pesquisa e feito o preenchimento do termo de consentimento. Utilizaremos o gravador portátil, por consentimento dos entrevistados, para que nenhum apontamento se perca; o local da entrevista será na própria Secretaria de Educação, em dia e horário marcado pelos componentes (um pedagogo, um psicopedagogo e um psicólogo); o roteiro abaixo será o norteador da conversa, deixando-os à vontade para acrescentar pontos que sejam pertinentes à pesquisa.

Identificação (Nome / Idade / Formação / Tempo na Educação);

O que é e qual a composição da equipe multidisciplinar da SE;

Houve reunião preparatória à equipe escolar?

Embasamento teórico utilizado para as ações;

Atendimentos: (período; freqüência; ao aluno, ao professor, à equipe gestora da escola; em grupo ou individualizado);

Planejamento das ações (como se deu; qual a freqüência de encontros);

Descrição das propostas de intervenção;

Material utilizado nas intervenções: (quais?; foram adquiridos durante o projeto ou já existiam na escola?);

Recepção das escolas com a chegada/ intervenção da equipe multidisciplinar;

Cooperação em relação aos encaminhamentos;

Havia algo em que a escola não estava dando conta e a equipe contribuiu de forma contundente?

Como se deu o diagnóstico dos alunos / a sondagem feita;

Número de alunos diagnosticados, quantos foram atendidos, qual foi o resultado?

Dos alunos diagnosticados como sendo analfabetos, quais foram as causas encontradas para este diagnóstico?

Nos atendimentos, vocês se sentiram como um professor de reforço em algum momento?

Por se tratar de uma equipe multidisciplinar, qual foi a atuação específica das especialidades: Pedagogia; Psicologia e Psicopedagogia;

O que pensam sobre a questão da avaliação / aprovação / reprovação – posicionamento da Secretaria de Educação;

Propostas de encaminhamentos aos alunos ao final do ano letivo de 2008;

Como está a situação de continuidade em 2009. Mesmo ritmo de atuação?

Pontos positivos / negativos / sugestões sobre a proposta multidisciplinar.

ANEXO C

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Em primeira instância, será explicado aos entrevistados o objetivo da presente pesquisa e feito o preenchimento do termo de consentimento. A entrevista será realizada com professores envolvidos na atuação da equipe multidisciplinar, utilizaremos o gravador portátil, através de consentimento, para que nenhum apontamento se perca; o local da entrevista será na própria unidade escolar, em dia e horário marcado pelos entrevistados; o roteiro abaixo será o norteador da conversa, deixando-os à vontade para acrescentar pontos que sejam pertinentes à pesquisa.

Identificação (Nome / Idade / Formação / Tempo na Educação);

Visão sobre a equipe multidisciplinar da S.E.

Como foi a chegada da equipe à escola/ intervenção da equipe multidisciplinar;

Houve estudo sobre embasamento teórico utilizado para as ações;

Houve reuniões preparatórias sobre as ações propostas para a escola?

Como se deram os atendimentos junto aos alunos: (período de atendimento; freqüência de atendimento; em grupo ou individualizado);

Material utilizado nas intervenções: (quais? foram adquiridos durante o projeto ou já existiam na escola?);

Planejamento das ações (como se deu; qual a freqüência de encontros);

Havia algo em que a escola não estava dando conta e a equipe contribuiu de forma contundente?
Cooperação em relação aos encaminhamentos;

Como se deu o diagnóstico dos alunos / a sondagem feita;

Número de alunos diagnosticados, quantos foram atendidos, qual foi o resultado?

Dos alunos diagnosticados como sendo analfabetos, quais foram as causas encontradas para este diagnóstico?

Nos atendimentos, vocês se sentiram como um professor de reforço em algum momento?

Por se tratar de uma equipe multidisciplinar, qual foi a atuação específica das especialidades: Pedagogia; Psicologia; Psicopedagogia; Foram feitas propostas distintas, cada qual com uma função ou atuaram em equipe.

Descrição das propostas de intervenção;

Propostas de encaminhamentos aos alunos ao final do ano letivo de 2008;

Como está a situação de continuidade em 2009. Mesmo ritmo de atuação?

O que pensam sobre a questão da avaliação / aprovação / reprovação – posicionamento da escola;

Pontos positivos / negativos / sugestões sobre a proposta multidisciplinar.

ANEXO D

SOBRE O PROJETO LETRAS E LIVROS (PLL)

Dentre os projetos que são desenvolvidos pelo núcleo pedagógico, está o Projeto Letras e Livros que foi implantado no município no ano de 2002 com o objetivo de promover a inclusão social através da inserção do domínio da leitura e escrita em crianças de 4ª série deste município, posteriormente, oferecido também para 2ª série.

Este projeto é oriundo da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP – SP, na década de 1980, idealizado pela professora doutora Heloysa Dantas, que assessorou a implementação do projeto no município.

O lema deste projeto é *nenhum a menos*, idéia inspirada pelo filme chinês de Zhang Yimou, no combate à evasão escolar, resgate da auto-estima e formação de leitores competentes.

Os atendimentos realizados junto aos alunos acontecem dentro do período regular de aula do educando. Estes atendimentos são feitos por educadores da rede de ensino municipal em horário inverso ao seu horário de trabalho e que recebem remuneração para este fim. É dada ênfase as letras e aos livros. A leitura dos livros é estabelecida por nível, de acordo com a dificuldade textual.

Os livros utilizados para a leitura nos atendimentos são identificados por níveis: 1 – só imagens, 2 – pouca escrita, muita ilustração, 3 – algumas frases, mas com ilustração, 4 – predominância de escrita e 5 – só escrita.

Este projeto foi bem sucedido desde a sua implantação no município. Porém, por questões estruturais (falta de professor é uma delas) aconteceram alguns desfalques nos atendimentos junto aos alunos nos últimos anos, e por conseguinte, se fez necessária uma proposta multidisciplinar emergencial para remediar os dados apresentados.

ANEXO E

MODELO DE FICHA DE ATENDIMENTO NO PLL

Escola:		Período:		Professor (Projeto):		
Nome completo do aluno:						
Idade:		Série:		Nº recomendado de sessões por semana:		
Gostos, interesses e nomes de pessoas queridas:						
Data	Horário	Tempo	Leitura	Amostra de escrita (palavras e frases)	Comentários e falas da criança	Visto (prof. Sala)

Data	Horário	Tempo	Leitura	Amostra de escrita (palavras e frases)	Comentários e falas da criança	Visto (prof. Sala)
Comentários da supervisão:						

ANEXO F

QUADRO DE PROMOÇÃO/ RETENÇÃO NA 4ª SÉRIE – 2008 DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL I

ESCOLA MUNICIPAL	PROMOÇÃO	RETENÇÃO
Alvorecer	183	6
Esmeralda	184	3
Elvira	143	0
Julieta	370	11
Frei Caneca	135	0
Augustina	115	5
Madre Teresa	87	0
Maria José	60	0
Joquebede	98	0
Genival	233	8
Paulo Heitor	192	3
Maria Andradina	233	1
Milton Santos	168	1
Paulo Freire	102	1
Piaget	216	3
Almedina	139	0
Valle do Sol	121	3

(Dados do Quadro de Movimento e Matrícula final 2008 – Ensino Fundamental I - Setor de Demanda da S.E.-
nomes fictícios)

ANEXO G

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA

Escola 1 - Esta escola situa-se num bairro próximo ao Centro da cidade. O perfil sócio-econômico dos alunos atendidos pela escola é de classe média e baixa, visto que atende a população das favelas circunvizinhas e do próprio bairro. Esta escola atendeu em 2008, setecentos e quatorze alunos (compreendidos entre Ensino Fundamental I regular, Educação de Jovens e Adultos (termos I e II), MOVA (Movimento de Alfabetização) e Pró-jovem. Dos alunos matriculados cinco eram deficientes e houve duas evasões. Atendeu em 2008, cento e sessenta e nove alunos da quarta série do ensino fundamental I. Funcionou em três turnos de aula: matutino (7 às 12); vespertino (13 às 18) e noturno (19 às 23).

Escola 2 - Esta unidade escolar localiza-se num bairro periférico da cidade, considerado um dos bairros mais populosos do município. O perfil sócio-econômico dos alunos atendidos pela escola é de classe média e baixa, tendo em vista que atende a população das favelas dos bairros vizinhos, dos prédios CDHU (Companhia do Desenvolvimento Habitacional Urbano) e a população do próprio bairro. É um prédio, relativamente, grande e atendeu oitocentos e cinquenta e nove alunos (compreendidos entre Ensino Fundamental I regular, Educação de Jovens e Adultos (termos I e II), MOVA (Movimento de Alfabetização) e Pró-jovem. Dos alunos atendidos, vinte eram deficientes e houve cinco evasões. Atendeu duzentos e quarenta e um alunos da quarta série do ensino fundamental I no ano de 2008. Funciona em três turnos de aula: matutino (7 às 12); vespertino (13 às 18) e noturno (19 às 23).

Escola 3 - Esta terceira escola, selecionada para a pesquisa, está situada no mesmo bairro da escola. O perfil sócio-econômico dos alunos atendidos pela escola é de classe média e baixa. Diferente da escola anterior, esta escola, por funcionar em um prédio pequeno, atende somente alunos que moram no próprio bairro ou em bairros bem próximos a ela e que sejam de difícil acesso à escola nº 2. Atendeu em 2008, quinhentos e quarenta e um alunos (compreendidos entre Ensino Fundamental I regular, Educação de Jovens e Adultos (termos I e II), MOVA (Movimento de Alfabetização) e Pró-jovem. Dos alunos atendidos, nenhum apresentava alguma deficiência e houve duas evasões. Atendeu cento e trinta e cinco alunos na quarta série do ensino fundamental I no ano de 2008. Funcionou em três turnos de aula: matutino (7 às 12); vespertino (13 às 18) e noturno (19 às 23).

Escola 4 - Esta escola municipal fica em um dos bairros mais periféricos da cidade, que fazendo divisa com São Paulo. O perfil sócio-econômico dos alunos atendidos pela escola é de classe baixa, visto que atende a população das favelas circunvizinhas e do próprio bairro. Esta escola atendeu quinhentos e sessenta e quatro alunos somente do Ensino Fundamental I regular. Atendeu cento e vinte e quatro alunos da quarta série do ensino fundamental I em 2008. Especificamente em 2008, não houve atendimento à Educação de Jovens e Adultos (EJA) por falta de demanda. Dos alunos atendidos nove eram deficientes e houve nove evasões. Funcionou em três turnos de aula: matutino (7 às 12) e vespertino (13 às 18).

ANEXO H

AMOSTRA DE PRODUÇÃO DE ALUNOS DA ESCOLA 3

Abaixo segue algumas produções de escrita. Das escolas entrevistadas, esta é a única escola que tem os dados referentes aos alunos atendidos no ano anterior.

Foram sorteados entre os alunos da quarta série, participantes da proposta multidisciplinar de atendimento às dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, três alunos, como amostra.

Aluno1 – M. S. V. (10 anos)

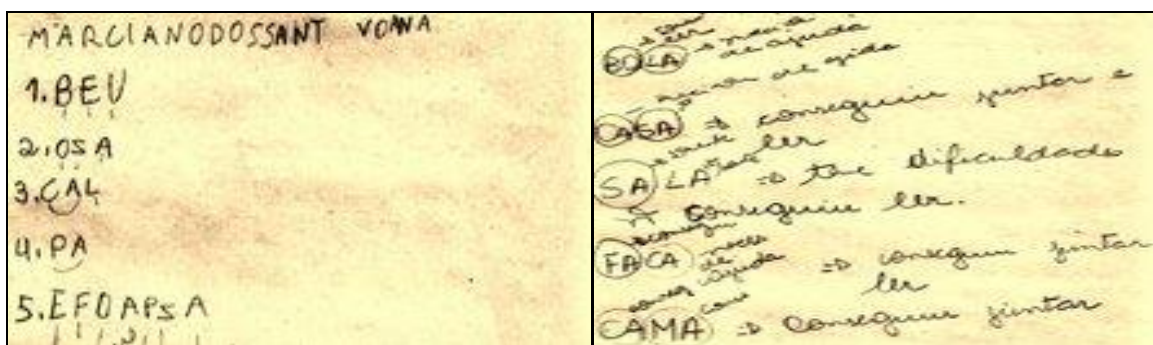


Figura 1

BEU – banheiro

OSA – cozinha

CAL – sala

PA – pá

EFOAPSA – Eu lavo a cozinha

BOLA, CASA, SALA, FACA, CAMA: leu algumas sílabas.

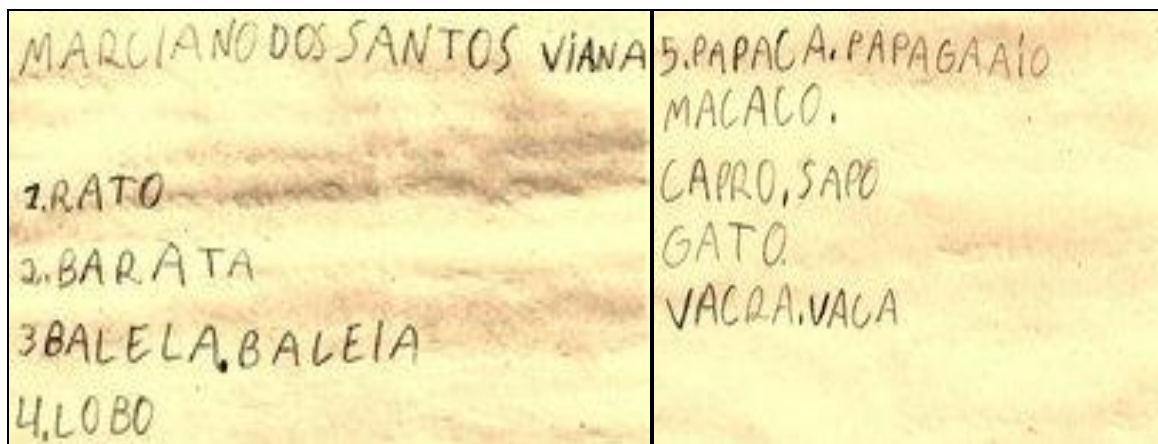


Figura 2

MARCIANO DOS SANTOS VIANA
 1. BUR A BRUXA
 2. G T R O - G A T O
 3. P S Ã - P Ã S S A R O
 4. T S O R A - T E S C O U R A
 5. A R O E - A R V O R E

Figura 3

Aluno 2 – C. F. da L. (11 anos)

CLEITON FARIAS 7:10 - 7:55
 1. O F C I T L R - C A M P E O N A T O
 2. U I O I O - F U T E B O L
 3. B O B O - B O L A
 4. O U U - G O L
 5. E O E A E U E A O -
 E U B O L A E U J O G O B O L A

Figura 4

OFCITLR – campeonato

UIOIO – futebol

BOBO – bola

OUU – gol

E O E A E U A O – Eu jogo bola

CLEITON FARIAS DA LUZ
 1) Ô Ú Ã
 C O R U J A
 2) E D I N A
 F O B O I G A
 3) I F A
 S I B A E A

Figura 5

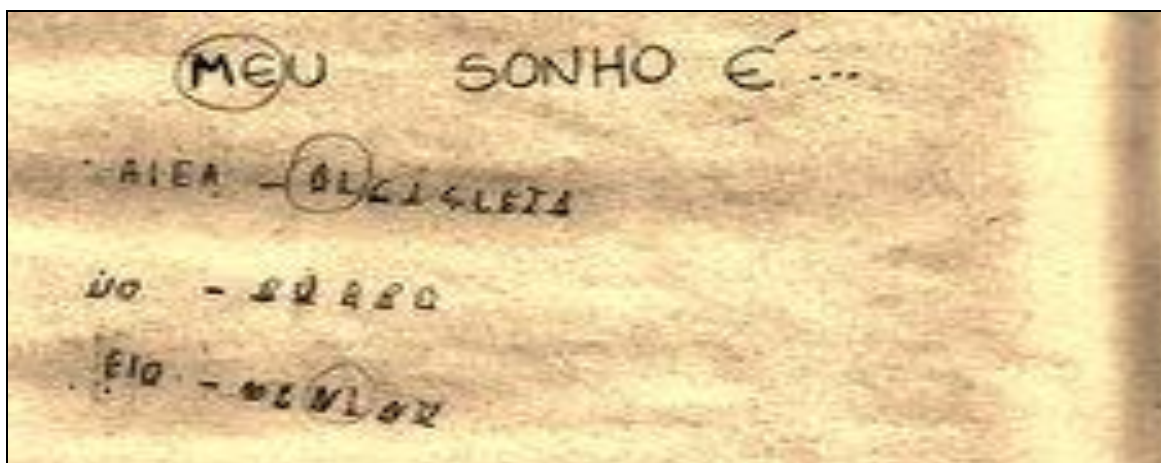


Figura 6

AIEA – Bicicleta

UO – Burro

EIO – Menino



Figura 7

BOI

AO – sapo

AG – vaca

O - gato

Aluno 3 – P. A. O. S. (11 anos)

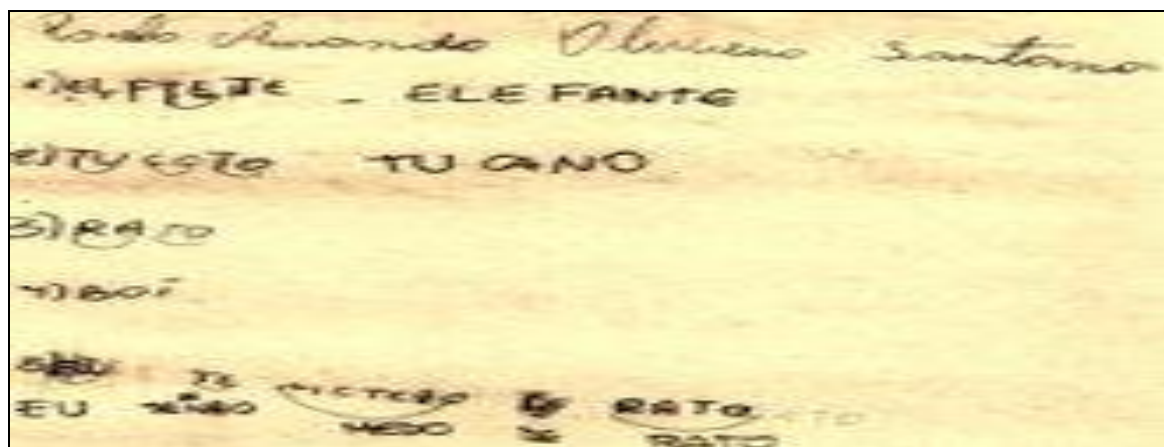


Figura 8

ELFTETE – elefante

TUCOTO – tucano

RATO –

BOI –

EL TE METERO DE RATO – Eu tenho medo de rato

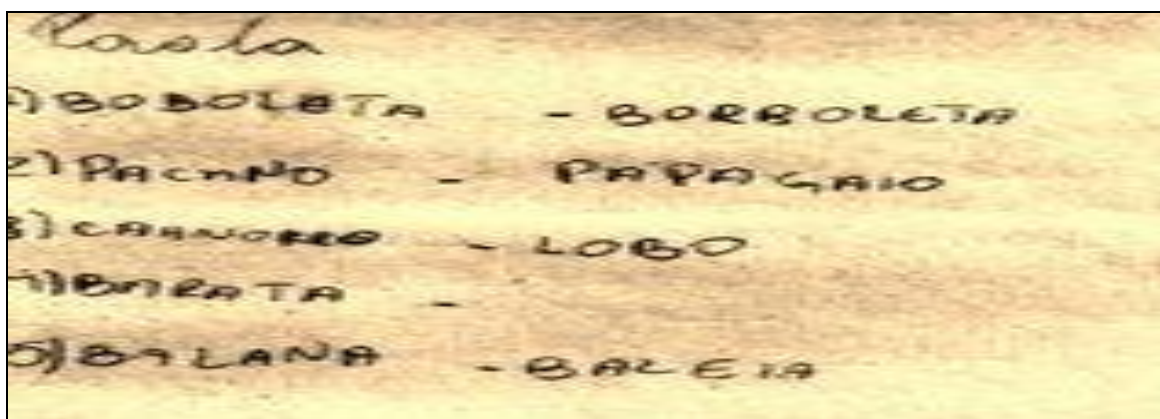


Figura 9

BOBOLETA - borboleta

PACANO - papagaio

CAHNORRO - lobo

BARATA -

BALANA – baleia

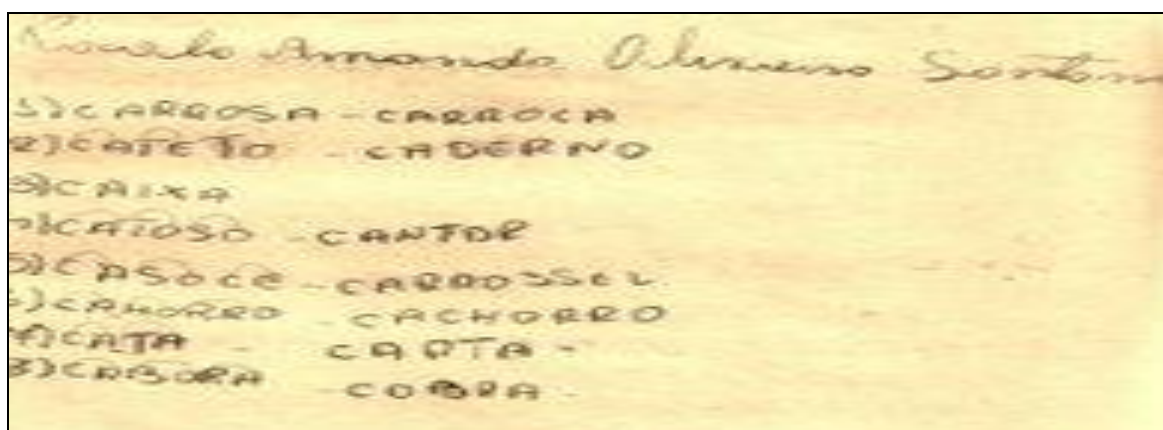


Figura 10

CARROSA – carroça

CATETO – caderno

CAIXA –

CATOSO – cantor

CASOCE – carrossel

CAHORRO – cachorro

CATA – carta/ CABORA - cobra

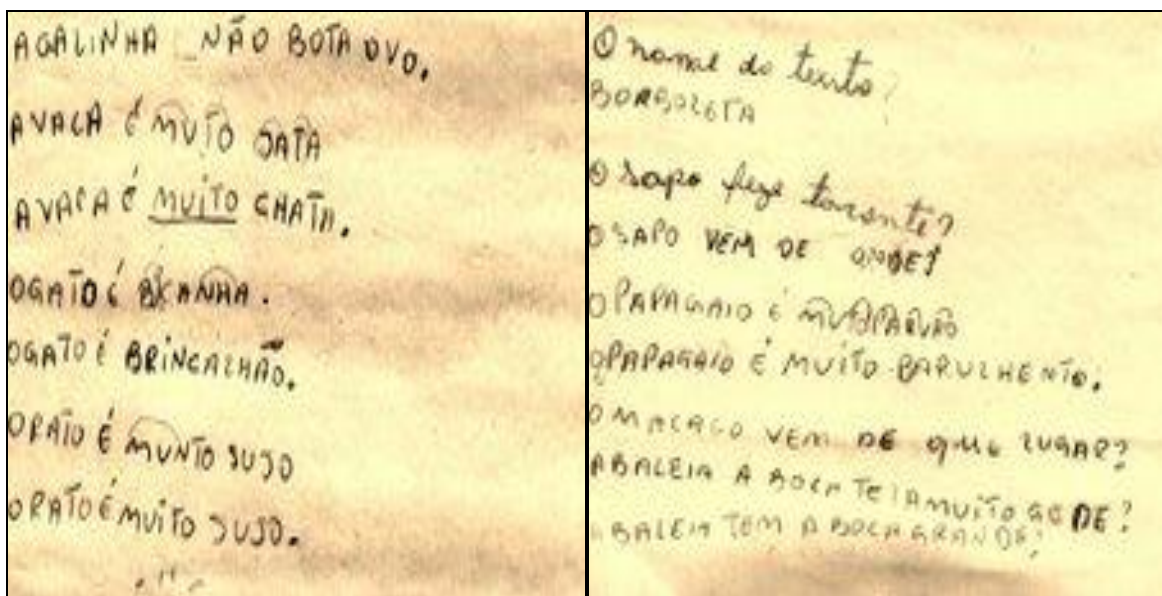


Figura 11

A GALINHA NÃO BOTA OVO -

A VACA É MUITO JATA – a vaca é muito chata

O GATO É BICANHA – o gato é brincalhão

O RATO É MUITO SUJO – o rato é muito sujo

O SAPO FEZE TOCONTE? – o sapo vem de onde?

O PAPAGAIO É MUITO PARURO – o papagaio é muito barulhento.

O MACACO VEM DE QUE LUGAR? –

A BALEIA A BOCA TELA MUITO GEDE – a baleia tem a boca grande.