

ALFABETIZAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA EM (DES)ENCONTRO

Uma reflexão sobre a implantação do Ciclo Básico no Estado de São Paulo*

Ivanilde Moreira de SOUSA

RESUMO *O trabalho apresenta o resultado de uma reflexão acerca do que significou nas leituras, nas interpretações e na prática pedagógica dos profissionais envolvidos com a questão da alfabetização no contexto da escola pública, a implantação do Ciclo Básico no Estado de São Paulo. Para isto, necessária se fez uma volta ao início do período que sucedeu a referida implantação. Utilizando-me de uma análise da bibliografia que fundamentava os profissionais da escola pública naquela época (início da década de oitenta) e também da observação da prática de uma professora de Ciclo Básico, pretendi “unir” teoria/prática. Para o desenvolvimento do estudo (retrospectivo, portanto), foram feitas observações das aulas desta professora, durante os meses de março a junho de 1995. Os dados recolhidos, após transcritos (gravou-se em áudio) e analisados, apresentaram evidências de que a implantação do Ciclo Básico no Estado de São Paulo provocou uma série de diferentes interpretações tanto por aqueles que divulgam teorias quanto por aqueles que desenvolvem a prática no âmbito da escola pública, levantando, portanto: a) a necessidade de se repensar a maneira como é desenvolvido o processo de capacitação de profissionais do ensino neste âmbito e; b) a necessidade de caminharmos para uma ação pedagógica mais reflexiva e menos presa a dogmas pré estabelecidos.*

ABSTRACT *This work presents the results of a reflection on what the Ciclo Básico - which began in the eighties in the State of São Paulo - meant to professionals involved with orientation and teaching of beginning reading and writing in public schools as to their reading and interpretation of the underlying theory and its transformation into pedagogical practice. Its main objective was to think about the relationship between theory and practice. An analysis of the texts in which the philosophy and practice of the Ciclo Básico were based, as well as classroom observations - held from March to June of 1995 - of a first grade teacher whose work I had oriented in the eighties (and whose teaching has not changed much since then) were carried out with this purpose. The data made it evident that the implantation of the Ciclo Básico brought with it a series of*

* Texto resultante da Dissertação de Mestrado com o mesmo título apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp, no dia 21/08/96, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson.

different interpretations of both theory and practice on the part of those who are in charge of making public education policies as well as on the part of those who are in charge of putting them to work in classrooms. This raises the question of rethinking the process of teachers' training and formation as well as the necessity of beginning a pedagogical action more reflexive and less bound to pre-established dogmas.

1. INTRODUÇÃO.

A alfabetização é um assunto que ganha relevância no cenário educacional contemporâneo; o analfabetismo (a outra face desta mesma moeda) torna-se o mal do século XX, visto que na sociedade atual (tecnológica e informatizada) não há espaço para aqueles que sequer dominam a modalidade escrita de sua língua materna.

Não estar alfabetizado às portas do terceiro milênio deixa de ser um problema de segunda ordem e torna-se um "desvio" a ser evitado a qualquer preço por aqueles que se dizem responsáveis pelo bem estar social e comprometidos com o "progresso" de seu país.

Neste sentido, medidas são tomadas no âmbito das instituições que zelam pela educação popular no sentido de se retomar o ponto de partida para a democratização do ensino e entre as investidas dadas pelo poder público neste domínio, tem-se a busca de maneiras "eficientes" para combater o problema do analfabetismo.

Afetando a todos os cidadãos diretamente interessados na questão da educação, o analfabetismo passa a constituir-se falha imperdoável ocorrida no desenrolar de um processo educacional que visa "corrigir" o grande problema das desigualdades sociais. Afinal como fica a "escola redentora" tão preconizada no início do século XIX ao nascer dos grandes sistemas nacionais de ensino¹ diante de uma situação tão calamitosa como essa?

A sociedade de maneira geral é convocada para a reflexão a respeito do problema do analfabetismo, principalmente a partir da década de setenta, e "soluções" são propostas.

Com o intuito de resolver o problema do ensino público oferecido às crianças de camadas populares, principalmente o das ingressantes no ensino fundamental, as secretarias de educação de vários estados brasileiros incumbem-se da tarefa de investigar as causas do analfabetismo e a partir delas buscar meios de combate ao problema.

Deste conjunto de medidas e instituições envolvidas, "recortei" a iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo de implantar o Ciclo Básico na rede pública de ensino paulista e desenvolvi uma análise daquilo que representou (a partir da década de oitenta) esta medida governamental *nas leituras, nas interpretações e principalmente no comportamento pedagógico* dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

¹ Cf. Saviani (1988) sobre as teorias não críticas em educação.

Embora tivesse consciência do risco de generalizar demais (afinal minha análise restringiu-se a um determinado grupo de profissionais) levantei a hipótese de que, a partir de tal iniciativa, muitos equívocos foram cometidos tanto por aqueles que divulgam *teorias* como por aqueles que desenvolvem a *prática* no contexto do trabalho com a alfabetização.

Portanto, o objetivo do trabalho foi fazer uma análise do que significou a implantação do Ciclo Básico em São Paulo para os profissionais envolvidos com a alfabetização no âmbito da escola pública.

Para desenvolver a análise pretendida, o procedimento foi o seguinte:

a) leitura atenta da bibliografia que embasava o trabalho dos professores; leitura esta dos encartes enviados pela CENP à rede pública e também de duas obras de Ferreiro e colaboradores: *Psicogênese da Língua Escrita* e *Reflexões sobre Alfabetização*;

b) análise das diferentes interpretações destas leituras pelos profissionais do ensino neste âmbito (assessores técnicos dos órgãos oficiais, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores);

c) observação da prática de uma professora de Ciclo Básico (que trabalha sob as orientações da CENP), durante o período de fevereiro à março de 1995.

2. JUSTIFICATIVA

Os responsáveis pela implantação da “proposta pedagógica” do Ciclo Básico partiam do pressuposto de que o *behaviorismo* (teoria psicológica até então adotada como norteadora do trabalho com a alfabetização) era o grande responsável pelos altos índices de analfabetismo ocorridos no Estado de São Paulo; partiam do princípio de que as cartilhas de alfabetização (que representavam essa forma de pensar o conhecimento) não poderiam mais contribuir efetivamente para o desenvolvimento de um trabalho eficiente com a alfabetização, visto que elas traziam alguns procedimentos inadequados que não condizem com a realidade do aluno atual, como por exemplo o treinamento intensivo de sílabas pertencentes a um vocabulário artificial e sem sentido para a criança alfabetizanda.

Assim, propunham a partir da implantação do Ciclo Básico, um novo paradigma para a prática da alfabetização; tratava-se do *construtivismo* de Ferreiro e colaboradores, inspirado nos estudos de Piaget (1896-1980). Neste tipo de trabalho, a alfabetização é vista como um processo que visa permitir ao aluno a participação no desenvolvimento da própria aprendizagem; além disso, durante este processo, de acordo com Ferreiro e colaboradores, ocorrem fases distintas, cabendo ao professor respeitá-las e criar formas interessantes de trabalho para o aluno onde este possa refletir sobre a escrita sendo permitido assim a ocorrência de “erros construtivos”.

Buscando entender o porque desta proposta de mudança nos paradigmas supra citados, busquei a origem destes “ismos” e cheguei à conclusão de que esta é uma questão epistemológica; na verdade, saber se o homem aprende pelo comportamento ou

pela razão, é uma pergunta muito antiga que o homem se colocou há aproximadamente 25 séculos (Watslavick, 1994:26-35).

Enraizando-se portanto na Filosofia, esta questão atravessa o tempo e chega até o século XIX quando somada às contribuições da psicologia (que se constitui enquanto ciência) passa a orientar o pensamento e o comportamento dos educadores de maneira geral; os métodos de ensino, os pressupostos que nortearam as medidas governamentais portanto, na implantação do Ciclo Básico, derivam destes dois tipos de *ismos*.

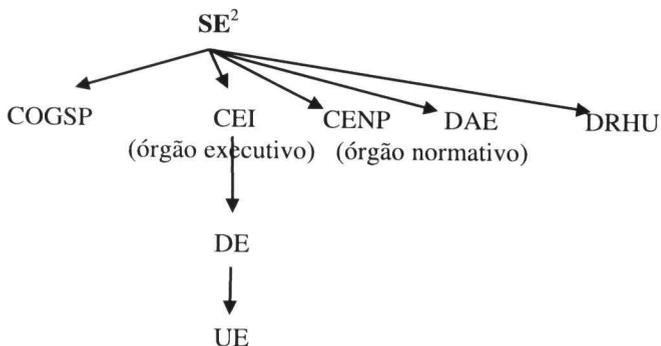
Assim, temos que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tentando solucionar o problema do analfabetismo, impôs uma mudança nestes paradigmas, levando aos professores uma mensagem direta e clara: **“Vocês estiveram equivocados até hoje a respeito do que seja alfabetização; portanto, aprendam tudo a respeito deste assunto agora com as pesquisas de Ferreiro e Teberosky”**.

Procedendo desta maneira, o Estado levou os professores a estabelecerem as seguintes relações:

ALFABETIZAÇÃO CONSTRUTIVISTA = AUSÊNCIA DE CARTILHAS

AUSÊNCIA DE CARTILHAS = SAÍDA PARA O PROBLEMA DO ANALFABETISMO

Uma vez justificada a necessidade de mudança, restava à SE proceder à operacionalização das metas fixadas para o Ciclo Básico e para isso o governo estadual acionou a “máquina administrativa” que no setor educacional é composta da seguinte maneira:



Este esquema ilustrativo demonstra a maneira como é feito o processo de planejamento e desenvolvimento de projetos educacionais no Estado de São Paulo. De acordo com Leite (1980)

² SE (Secretaria de Estado da Educação); COGSP (Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo); CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior); CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas); DAE (Departamento de Assistência ao Estudante); DRHU (Departamento de Recursos Humanos); DE (Delegacia de Ensino); UE (Unidade escolar).

Os programas ou implementações curriculares planejadas pela CENP são transmitidos, através de treinamento, aos assessores técnicos das DRE³, que por sua vez devem treinar os coordenadores pedagógicos das escolas, que finalmente devem encarregar-se de transmitir o treinamento aos professores; porém, na prática, os assessores técnicos estão subordinados aos chefes das DRE e são sobrecarregados com medidas administrativas, sendo que a CENP não tem poder de decisão sobre suas funções. Além disso, esses cargos intermediários (assessor técnico e supervisor educacional) geralmente são preenchidos por elementos despreparados para atuar a nível pedagógico, e que na realidade ocupam-se com funções burocráticas (p.10).

Assim, é possível notar que o processo de implantação de projetos pedagógicos no interior da escola pública é um tanto quanto confuso; percebe-se claramente que no âmbito dos órgãos públicos, encarregados de promover as implantações educacionais no Estado de São Paulo, existem vários subsetores subordinados à Secretaria de Educação.

Ainda se formos considerar que o órgão responsável pela elaboração e implementação de currículos não é o mesmo que os põe em prática, como é o caso da CENP que é um órgão normativo, esta situação se agrava ainda um pouco mais.

O órgão responsável pela prática dos projetos educacionais no âmbito da Secretaria de Educação é a CEI, mas esta também não tem como atuar diretamente junto aos professores, cabendo a ela portanto, encaminhar orientações advindas da CENP para as Delegacias de Ensino.

Ao chegarem na Delegacia de ensino, as “mesmas” orientações são passadas pelos supervisores de ensino aos assessores técnicos que também não passam-nas diretamente para os professores, mas sim para o Diretor da escola ou para o Coordenador Pedagógico (caso este exista).

Neste sentido, o que o professor recebe, na verdade, é o produto final de uma cadeia de leituras e interpretações que nem sempre correspondem fidedignamente àquilo que os assessores técnicos da CENP programaram para o desenvolvimento do projeto curricular; além disso, pode ser que, na tentativa de forjar uma postura diferenciada de trabalho entre os alfabetizadores, a própria CENP (que se encarrega de *ler os originais* que fundamentam o trabalho de alfabetização - a *Psicogênese da Língua Escrita*, no caso do Ciclo Básico) modifica os conteúdos destes originais com o intuito de “facilitar” seu entendimento para os professores.

O ocorrido, neste caso, assemelha-se à tese de Chartier (1990) quando ao analisar a história cultural da França entre os séculos XV e XVIII, aponta que há uma certa lógica no trabalho de edição de textos que circulam em um determinado contexto social, qual seja:

(...) uma adaptação dupla que tem por fim controlar os textos, submetendo-os às exigências (...) pretendendo torná-los mais facilmente decifráveis por parte de leitores inábeis (Chartier, 1990:130).

³ DRE (Divisão Regional de ensino) extinta atualmente após reforma administrativa no governo Covas.

Chartier em sua sociologia histórica das práticas de leitura, aponta que a compreensão que um leitor tem de um texto, depende diretamente da *maneira* como este texto chega até ele. Assim, de acordo com esta afirmativa, podemos estabelecer uma relação entre alguns fatos ocorridos na escola com outros que acontecem nos gabinetes dos órgãos oficiais; para implantar reformas educacionais fundamentadas em modelos teóricos que contém em seu cerne a imagem modelo de um sujeito idealizado, os dirigentes de tais órgãos apropriam-se destas teorias e divulgam-nas já transformadas por seus modos de compreensão; e ao fazê-lo, provocam nos professores uma certa interpretação (representação) daquilo que seria o real conteúdo da referida teoria com o intuito de alcançarem os objetivos pretendidos junto à rede pública de ensino.

Portanto, se formos considerar que o caminho percorrido entre o texto (teoria) e a prática (sala de aula) é longo, tortuoso e confuso, conseqüentemente os resultados de um trabalho que passa por todo esse processo muitas vezes pode ser até alterado em relação à idéia original.

Assim, o que notamos é que, entre o discurso dos órgãos oficiais e a prática do professor, existe uma rede de comunicações desarticulada, principalmente quando o processo de treinamento deste passa pelo tipo de orientação dado pelos órgãos estaduais; ou seja, o professor interpreta os ideais de educação do Estado sob a ótica dos seus representantes (referidos órgãos) e o que notamos é que quando estas idéias chegam transformadas em prática na sala de aula, muitas distorções aparecem acerca dos próprios princípios filosóficos e teóricos que as fundamentam.

Para explicitar melhor este ponto de vista, analisemos, por exemplo, uma entrevista não estruturada que fiz com a professora da classe observada; o que motivou a entrevista foram observações como a que segue descrita abaixo:

(P.,C., 23/02/95, AT, GD)⁴

((Contexto: a professora havia proposto a escrita de palavras no caderno, ou seja, ela havia determinado aos alunos que tentassem escrever algumas palavras que ela ditara. Em seguida chamava um por um na lousa para escrever a palavra em questão))

1. P: (...) Agora nós vamos fazer outra letrinha. Agora eu quero “sapato”. Vai começar com que?
2. C: “sa”!
3. P: e quem é o “sa”?
4. C: “s”...
5. P: o “s”... então coloca a letrinha do “sapato” aí!
6. (xxx)
7. C: a letrinha do “sapato”...
8. P: o “s”! vai lá e coloca o “s”!
9. C: mas qual que é o “s”?

⁴ (()): comentários da investigadora; **P**: professora; **C**: criança; **INV**: investigadora; **AT**: áudio-tape; **D**: diário; **t**: turno; **GD**: gravação divulgada; [] sobreposição de vozes; () pausas ou silêncio; (()) comentários da investigadora; --- silabação; ? tom de pergunta; (xxx) segmento ininteligível; /.../ eliminação de falas irrelevantes; ! exclamação

10. (xxx)

11. P: coloca “s” de “sapato”!

12. C: tia, eu não sei!

13. P: pensa! pensa com sua cabeça!

/.../

Algumas crianças não sabiam escrever a palavra e mesmo assim ela insistia, pois queria que eles aprendessem pela observação e reflexão.

Havia momentos, como este, que incomodavam muito quem observava, pois a criança ficava em frente à lousa numa situação constrangedora, sem saber escrever a palavra sugerida, sendo censurada pela professora a dizer que ela precisava "estudar mais".

Foi num destes dias que resolvi conversar com a professora, pois verifiquei que ela ficava exausta após dar uma aula desta natureza e que a criança ficava muito triste e quieta após uma situação como a descrita acima;

(P., Inv., 30/03/95, AT, GD)

1. Inv.: (...) mas uma criança (vamos supor) fala ‘to’; ela não sabe, você sabe que ela não sabe!

2. D: então...

3. Inv.: então por que é que você não fala pra ela, por que é que você não fala?

4. D: **você acha que eu devo falar?**

5. **Inv.: não! eu não tô falando pra você, eu não tô sugerindo nada, eu tô te perguntando por que é que você tem dúvida se você deve ou não falar.**

6. D: **eu acho que eu não devo...**

7. Inv.: mas por que você acha que você não deve falar?

8. D: **porque eu quero que eles descubram!**

9. Inv.: ah! você quer que eles descubram...

10. (xxx) eles descobram... na hora que ele descobrir ele não vai errar nunca mais, né? Agora vamos supor ele falou pra mim que é ‘to’, eu pergunto, pergunto, pergunto... ele não sabe e aí então eu pergunto pra classe: "o que que é o ‘to’"? aí a classe responde que é o ‘t’ e o ‘o’, né? Aí ele vai por o ‘t’, aqui não vai? Mas amanhã, vamos supor que eu vou tomar a lição do ‘to’ dele... será que ele vai lembrar o ‘to’? você vai ver como ele não lembra!

11. Inv.: ()

12. **D: (xxx) será que se eu falar resolve? ah! seria tão fácil pra mim falar. Já teria acabado isso aqui a uma hora. (xxx) eu soffro tanto pra tirar deles, eu soffro tanto, fico com dor de cabeça, me dá sede. Sabia que me dá sede?**

13. **Inv.: mas quem é que te falou que você tem que soffrer pra tirar deles?**

14. **D: ninguém falou... eu é que acho...**

15. **Inv.: onde é que você arrumou isso?**

A questão, portanto, reside no fato de haver muitas informações desencontradas ao longo de todo esse processo de implantação do Ciclo Básico. As inúmeras

interpretações de leituras feitas pelos representantes da SE e pelos professores são singulares, dependendo da maneira como cada um se apropria dos materiais impressos presentes nesse contexto.

De acordo com Chartier:

O ato de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são o objeto fundamental da história cultural. (Chartier, 1990:136-137) (grifos meus)

Nesse sentido é possível pressupor que os representantes dos órgãos oficiais agem como se estivessem "alinhavando idéias" que, uma vez agrupadas em conjunto, podem trazer na prática os resultados esperados pelo Estado em termos de melhoria para o quadro do analfabetismo e conseqüentemente para o fortalecimento do discurso falacioso da democratização do ensino.

3. CONCLUSÃO

Não fica difícil entender porque existem tantos desencontros ocorridos em nosso sistema educacional; reformas como esta referente à implantação do Ciclo Básico em São Paulo deixam muito claro que as mudanças vêm sempre de maneira atravessada, confusa, onde um julga compreender a essência do trabalho do outro e isto o autoriza a ditar regras e a impor mudanças.

Após a longa análise e reflexão sobre toda essa situação de implantação do Ciclo Básico no estado de São Paulo, tudo leva-me a concluir que:

a) na área educacional, as intuições são necessárias, pois movem o professor, MAS não podem impulsioná-lo ao conhecimento de sua prática, da produção de conhecimento no âmbito escolar e nem contribuir para o sucesso do aluno.

b) A teoria é condição necessária mas não suficiente para resolver os grandes problemas sociais gerados pelo insucesso das crianças no contexto escolar;

c) uma prática pedagógica reflexiva, consciente e fundamentada em princípios teóricos que não sejam tomados como verdadeiros (verdades absolutas, inquestionáveis) pode indicar um caminho a ser percorrido pelos profissionais do ensino no sentido de torná-los menos impotentes diante do caos social no momento em que esta mesma prática reverta-se em benefício para aqueles que mais precisam não só ENTRAR, mas principalmente PERMANECER na escola;

d) a "máquina" administrativa estadual precisa ser revista no que diz respeito à implementação de ideais pedagógicos.

Finalmente, parece-me que, olhar "de vários lugares" para o sujeito que aprende, tentando participar de seu processo (singular) de aprendizagem, buscando continuamente o entendimento de que a educação é uma prática reflexiva, talvez seja um dos possíveis caminhos a se seguir para a superação da alienação do professor e

conseqüentemente para evitar-se o constante fracasso escolar das crianças das camadas populares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARTIER, R. (1990) **A História Cultural. Entre Práticas e Representações**. Lisboa: Ed. Difel.

FERREIRO & TEBEROSKY. (1985) **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1987) **Reflexões Sobre Alfabetização**. S.P.: Cortez, 1987.

LEITE, S.A.S. (1980) **O projeto de alfabetização de Mogi das Cruzes: Uma proposta para a rede de ensino público**. Tese de doutorado USP. SP.

MARCUSCHI, L.A. (1986) **Análise da Conversação**. S.P.: Ática.

MISUKAMI, M.G.N. (1986) **Educação: Abordagens do Processo**. S.P.: E.P.U.

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. CENP. *Ciclo Básico*. SP. 1987.

_____. (1987) (Estado) **Ciclo Básico e a Reorganização do Ensino de 1º grau. Sistemática de Avaliação**. SE/CENP.

_____. (1986) (Estado) **Isto se Aprende Com o Ciclo Básico**. SE/CENP.

_____. (1986) (Estado) **Retomando a Proposta de Alfabetização**. 2.ed., SP.: SE/CENP.

_____. (1988) (Estado) **Ciclo Básico em Jornada Única: Uma Nova Concepção de Trabalho Pedagógico**. SP.: SE/CENP, vol. 1.

_____. (1988) (Estado) **Ciclo Básico. Legislação e Normas Básicas**. SP.: SE/CENP.

_____. (1990) (Estado) **Ciclo Básico em Jornada Única: Uma Nova Concepção de Trabalho Pedagógico**. SP.: SE/CENP, vol. 2.

_____. (1987) (Estado) **Quem Quiser Que Conte Outra**. SP.: SE/CENP.

SAVIANI, D. (1988) **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez.

WATZLAWICK, P. (1994) **A Realidade Inventada**. Editorial Psy. 1994.