ANALÉIA DOMINGUES

**A ESCOLARIDADE EM CICLOS: ANÁLISE DO DESEMPENHO
DE ALUNOS DE 4ª SÉRIE NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**MARINGÁ
2003**

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – AS REFORMAS EDUCACIONAIS NOS EMBATES POLÍTICO-ECONÔMICOS DOS ANOS 80.....	17
CAPÍTULO II – CICLO BÁSICO: UM RETRATO DA PROPOSTA	40
2.1 A Proposta Oficial.....	41
2.2 CBA: Conteúdos e Capacidades.....	57
CAPÍTULO III –DA PROPOSTA OFICIAL À SALA DE AULA	73
3.1 Das Produções Examinadas.....	75
3.2 Dos Conceitos Fundamentais.....	77
3.3 Das Capacidades Esperadas.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	137
ANEXOS.....	143

SIGLAS

ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA – Avaliação do Rendimento Escolar do Paraná
BM – Banco Mundial
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA – Ciclo Básico de Alfabetização
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE – Conselho Estadual de Educação
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNE – Conselho Nacional de Educação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DEPG – Departamento de Ensino de Primeiro Grau
DNPC – Diretoria de Normas e Planejamento Curricular
FMI – Fundo Monetário Internacional
INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Estatísticas
IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
JK – Juscelino Kubitschek
MEC – Ministério da Educação
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT – Partido dos Trabalhadores
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAF – Secretaria de Assuntos Fundiários
SEED – Secretaria de Estado da Educação
SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE – União Brasileira dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

O Ciclo Básico de Alfabetização, conhecido como CBA, disseminou-se como uma proposta inovadora que mudaria os quadros da educação brasileira, marcados por altos índices de evasão e repetência. Tem como princípios um ensino de qualidade para todos, atendimento às diferenças individuais, garantia de permanência do aluno na escola e implantação de um regime escolar não seriado, entre outros. Em vista disso, o objetivo deste estudo é o de verificar se o CBA produz a qualidade de ensino propalada no que se refere à Língua Portuguesa, mais especificamente à escrita. Para tanto, procede-se a uma retomada do contexto histórico em que foi elaborada a proposta de reorganização do ensino, a fim de apreender as razões sociais que estão por trás dessa reforma. Posteriormente, examina-se a proposta oficial, buscando entender os pressupostos teórico-metodológicos que a fundamentam, bem como as competências que se espera o aluno apresente ao final do Ciclo, em termos de linguagem escrita. Na seqüência, com base na teoria Histórico-Cultural e valendo-se de produções de alunos da 4ª série, de 10 escolas estaduais de Maringá e região, analisam-se, num primeiro momento, os conceitos diretamente implicados no processo ensino-aprendizagem e, posteriormente, as capacidades referentes à língua portuguesa pretendidas com o Ciclo. Por fim, discute-se até que ponto essas capacidades vêm sendo promovidas, ou seja, se os propósitos do Ciclo Básico vêm sendo alcançados na área já identificada.

Palavras-chave: Ciclo Básico; ensino; aprendizagem; produção de texto.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto a escolaridade em Ciclos. Mais precisamente, busca analisar o desempenho de alunos de 4ª série do Ensino Fundamental, na área de língua portuguesa. Para tanto, inicialmente, com base em escritos de historiadores e sociólogos, retoma o contexto em que a proposta de organizar o ensino em Ciclos é elaborada e colocada em prática. Em seguida, orientando-se por autores clássicos da psicologia, reúne elementos no sentido de entender os fundamentos teórico-metodológicos da proposta, os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e ensino ali contidos, bem como as competências nela relacionadas em termos de linguagem escrita. Por fim, valendo-se de textos produzidos por alunos de 4ª série de 10 escolas estaduais de Maringá e região, analisa até que ponto as capacidades esperadas estão sendo alcançadas.

Segundo Leite (1999), na década de 60, os altos índices de fracasso escolar já se colocavam como um dos principais problemas que permeavam o sistema educacional brasileiro. Mas as explicações para tal fato se resumiam a postulados de natureza inatista, que buscavam as causas do problema no próprio sujeito. Alguns anos mais tarde, estudos na área de Sociologia apontam as condições sociais do indivíduo como sendo o *locus* onde se situam as razões do insucesso escolar. Assim, o enfoque dado à questão passou a ser de caráter mais ambientalista. Só no final dos anos 70, as discussões – antes polarizadas entre causas endógenas e exógenas ao sujeito – indicam a escola como a principal produtora do fracasso de um enorme contingente de crianças.

Sendo, sobretudo da escola, a responsabilidade pelo fracasso, faziam-se necessárias algumas medidas que requalificassem o trabalho escolar, de modo a torná-lo satisfatório. Foi nesse contexto que, na década de 80, começaram a surgir discussões acerca de algumas medidas que pudessem mudar o quadro educacional brasileiro. Tais

discussões resultaram nas primeiras experiências com o Ciclo Básico em São Paulo e em Minas Gerais.

Portanto, a história da escolaridade organizada em Ciclos tem início com essas experiências que foram as pioneiras no setor. Quando da sua implantação, o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), como era denominado, se restringia à junção da 1ª e da 2ª séries numa seqüência única. Com o fim da reprovação da 1ª para a 2ª série, estende-se o período de alfabetização para dois anos.

Seguindo o mesmo encaminhamento adotado por São Paulo e Minas Gerais, o Paraná também adere à proposta. E, em 1988, implanta o Ciclo Básico de Alfabetização, por meio do Decreto nº 2545 da SEED (PARANÁ,1988).

Os pressupostos teóricos que orientavam o processo de alfabetização até então foram revisados com o Ciclo Básico. As idéias de Emília Ferreiro passaram a ser a base da nova proposta. Dessa forma, a alfabetização ganhou um enfoque construtivista, onde a aquisição da linguagem escrita é vista como um processo de construção que tem início muito antes do ingresso da criança na escola.

Em 1993, a proposta foi avaliada e considerada um sucesso do ponto de vista dos governantes. Devido a essa razão, no Paraná, a Secretaria da Educação decidiu estendê-la às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Decisão esta legalizada pela Resolução nº 6342/93 – SEED¹ (PARANÁ, 1993). Essa implantação seguiria um critério: em 1994 dar-se-ia nas escolas que comprovassem determinadas condições de infra-estrutura e pedagógica, tais como ter um coordenador específico para o CBA, ofertar contraturno, possuir um acervo bibliográfico atualizado, materiais pedagógicos adequados, entre outras. Em 1995, o Ciclo seria implantado nas escolas que tivessem interesse em trabalhar com a proposta e, em 1996, em todas as escolas estaduais.

¹ Diz a Resolução, em seu artigo 1º: " Implantar a partir de 01 de fevereiro de 1994, o Ciclo Básico de Alfabetização de quatro anos nos estabelecimentos de ensino de 1º grau da Rede Estadual que ofertam as séries iniciais de 1º grau".

Com essa mudança, o aluno do Ensino Fundamental passou a ter um período de quatro anos para ser alfabetizado e desenvolver as capacidades relativas à leitura e à escrita. Segundo o artigo 1º da Deliberação 033/93, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, o Ciclo Básico de alfabetização

[...] é um 'continuum' curricular único que reúne num período de 4 anos as condições materiais e metodológicas pelas quais o aluno venha a apropriar-se dos conhecimentos correspondentes às quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, contidos no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.

Portanto, em 1996, todas as escolas estaduais deveriam implantar o Ciclo de quatro anos, mas a Resolução que previa esse feito foi revogada pela Resolução 615/98 (anexo 6), que resolveu estender a implantação dos Ciclos para todas as escolas estaduais somente em 1998.

Tal reestruturação encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que regulamenta essa modalidade de ensino. Em seu artigo 32, parágrafos 1º e 2º, sugere que o ensino fundamental seja organizado em Ciclos e no regime de Progressão Continuada, no qual o aluno só pode ficar retido no final de cada Ciclo.

A análise que a Secretaria de Educação Fundamental² faz sobre a implantação dos Ciclos é a de que a experiência tem se mostrado positiva, pois esta forma de organizar o ensino contribuiu para superar os problemas de rendimento escolar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (BRASIL, 1997), a experiência com o Ciclo Básico veio contribuir para melhorar o quadro educacional brasileiro, já que as altas taxas de repetência e evasão evidenciavam a baixa qualidade da educação. Assim, com a implantação dos Ciclos e, por conseguinte, com a promoção automática, essas taxas sofreram uma queda significativa, representando, aos olhos do Governo, uma melhoria da qualidade do ensino.

² A Secretaria de Educação Fundamental é uma das secretarias que integram o Ministério da Educação.

Os referidos Parâmetros incorporam essa reforma, dividindo o ensino em 4 Ciclos: I (1ª e 2ª séries); II (3ª e 4ª séries); III (5ª e 6ª séries) e IV (7ª e 8ª séries), diferentemente da organização paranaense em que os Ciclos são de quatro anos. Como se está trabalhando diretamente com a realidade paranaense, o Ciclo aqui referido compreende as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, que tem como suporte o Currículo Básico para a Escola Pública.

Observa-se que, com o Ciclo Básico, se intensificou a preocupação para com uma educação fundamental de qualidade. A qualidade passou a ser a nova palavra de ordem. Mas de que qualidade está se falando? Há mudanças efetivas que evidenciam uma qualidade superior do ensino e da aprendizagem? Apesar do discurso e dos documentos oficiais, os dados trazidos e ponderações feitas por Ferreti (1996) e Frigotto (2000), dentre outros, sinalizam para uma realidade, quando menos, controversa.

De acordo com Frigotto (2000), num período de crise, de reestruturação econômica e política, alguns conceitos diretamente relacionados ao processo produtivo aparecem com mais intensidade. É o caso do conceito de qualidade que permeia a proposta do Ciclo Básico implantado, justamente, nessa conjuntura. Como demonstram os estudos realizados, a melhoria do ensino, resultante desta reforma educacional, está revestida de caráter imediatista, tem como propósito maior aplainar contradições entre promessas e a realidade objetiva. Portanto, a qualidade de ensino preconizada com o Ciclo Básico – como ocorre nos demais níveis de escolaridade – há que ser analisada em seus aspectos pedagógicos e, sobretudo, naqueles aspectos que lhe imputa o mercado.

De acordo com Ferreti (1996), o conceito de qualidade aplicado à área da educação tem servido para justificar as demandas imediatas do capital. É necessário desenvolver as capacidades cognitivas básicas dos futuros trabalhadores, conforme as exigências da nova base técnica que caracteriza a reconversão produtiva em curso. E, para tanto, como em períodos pregressos de mudanças no conteúdo e na forma do trabalho, recorre-se à educação escolar.

Nessa mesma linha de raciocínio, Frigotto (2000) explica que uma escola cujos quadros demonstram elevadas taxas de evasão e repetência não consegue responder às necessidades da microeletrônica e da informática que vêm sendo postas pela Terceira Revolução Industrial. E é nesse sentido que o baixo nível de escolaridade, somado às altas taxas de evasão e repetência, ou seja, à má qualificação do trabalhador, passam a se constituir num entrave ao desenvolvimento dessa nova base técnica, à reprodução do capital.

Na investigação que se segue, parte-se da hipótese de que a reorganização do ensino em Ciclos é uma medida calcada, sim, em preocupações, em motivos pedagógicos. Porém, a própria proposta e a forma como ela é encaminhada levam a pensar que o interesse maior é de ordem político-econômica. Trata-se de uma proposta implantada com vistas a incluir no processo educacional os que vinham sendo excluídos da escola e, porque não dizer, da sociedade. Um dos propósitos é expandir vagas sem a ampliação da rede física escolar e, ainda, oportunizar a permanência do aluno na escola através da aprovação automática, quando o desafio é oferecer condições efetivas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, desde que o Ciclo de quatro anos foi implantado na cidade de Maringá, não foi realizado nenhum processo de avaliação do mesmo, segundo a coordenadora em exercício do ensino fundamental do Núcleo de Educação. Portanto, acredita-se que essa pesquisa contribuirá para uma avaliação da proposta, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, oferecendo aos profissionais que trabalham com a educação escolar, nesse nível, a possibilidade de repensarem a própria concepção de ensino enraizada nessa reforma.

Além disso, entende-se que a discussão dessa temática se justifica por duas razões, a primeira é que, até o momento, não se dispõe de nenhum estudo sistemático sobre os resultados da escolaridade em Ciclo depois da proposta ter sido estendida até a 4ª série. Será que a adoção do Ciclo Básico de Alfabetização tem possibilitado aos alunos superar as dificuldades para com a escrita da própria língua?

Em relação à segunda justificativa, considerando que poucas são as produções sobre o assunto, pretende-se, com este estudo, contribuir para o debate e o aprofundamento de tais questões. Para tanto, faz-se necessário reunir elementos que elucidem os reais objetivos da criação e implantação dos Ciclos na rede estadual de ensino, visto que os professores acabam por aceitar as propostas lançadas pela Administração Superior, na maioria das vezes, sem questioná-las, mesmo porque não conseguem fazer uma leitura crítica da realidade sócio-educacional e, nesse sentido, da própria proposta.

A presente pesquisa envolve estudos bibliográficos e de campo. A preocupação é apreender e analisar o problema no bojo das relações sociais que o produzem e o mantêm. Acredita-se, pois, que este não é um problema que se explica por si mesmo. Ao contrário, tem raízes em determinações político-econômicas que precisam ser explicitadas. Na teia dessas determinações, procurar-se-á conhecê-lo desde os seus fundamentos para, depois, analisá-lo no local onde ele ocorre, ou seja, na escola.

A organização do ensino em Ciclos pode ser considerada como uma proposta de universalização da educação básica, com vistas a elevar a qualidade do ensino brasileiro. Mas, em que contexto nasce a proposta dos Ciclos? A que necessidades busca responder? Quais seus fundamentos teóricos? Quais seus objetivos? Enfim, essa reforma, de fato, contribui para qualificar o ensino?

Buscando responder estas questões, a pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro, investiga-se em que contexto econômico, político e, portanto, social se instaura o Ciclo Básico. Constata-se, nesse momento, que a idéia de se trabalhar com os Ciclos não é tão recente como parece. Na verdade, ela foi retomada nos anos 80, porém havia sido pensada muito antes, nos idos de 1921, por Oscar Thompson, então diretor geral do Ensino Primário, que apresenta a idéia na Conferência Interestadual de Ensino Primário. Nesse sentido, a retomada do contexto histórico no qual a proposta foi pensada dá a dimensão e a natureza das necessidades que se encontram por trás da implantação do Ciclo Básico, evidenciando, assim, a que ele veio.

No segundo capítulo, as preocupações se voltam para a proposta propriamente dita. O intento é traçar um retrato do Ciclo tal como ele aparece nos documentos oficiais. Importa explicitar o que é o Ciclo Básico, em que ele consiste, quais os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam essa proposta, bem como as capacidades a serem alcançadas até o final do Ciclo Básico (4ª série), no que se refere à língua escrita. Para tanto, a análise se vale principalmente do Currículo para a escola pública do Paraná.

Posteriormente, no terceiro capítulo, os estudos se centram na 4ª série do Ensino Fundamental. Essa série foi escolhida justamente por representar o final do Ciclo Básico de Alfabetização. Acredita-se que, por ser o final de uma etapa, possa evidenciar resultados mais contundentes. Nesse terceiro momento, procede-se ao exame de atividades escritas, da área de Língua Portuguesa, de crianças de 4ª série de 10 escolas diferentes, a fim de verificar os resultados do ensino organizado em Ciclos. Até que ponto a realidade de sala de aula confirma o que os números exibidos ao Banco Mundial e FMI³ propalam? São essas as preocupações que permeiam o trabalho levado a termo neste capítulo.

Em síntese, desde os anos 60, a escola pública no Brasil tem passado por inúmeras mudanças⁴, sempre no intuito de atender às demandas da ordem vigente. O estudo que se segue ocupa-se de uma delas, qual seja, a implantação do Ciclo Básico.

³ Fundo Monetário Internacional.

⁴ Mudanças que buscam universalizar a educação básica, tais como o Programa de Correção de Fluxo, A Progressão Continuada e os Ciclos.

CAPÍTULO I

AS REFORMAS EDUCACIONAIS NOS EMBATES POLÍTICO- ECONÔMICOS DOS ANOS 80

Na década de 80, são feitas, em diversos estados do Brasil, propostas de organização da escolaridade em Ciclos, com o objetivo de enfrentar o fantasma da reprovação que há muito tempo assombrava os educadores. Porém, essa proposta não é tão recente assim. Segundo Mainardes (1998), em 1921, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, Oscar Thompson – diretor geral do ensino primário – recomendou a "promoção em massa". Entretanto, pondera Fernandes (2000, p.77), foi na década de 50 "[...] que as propostas de aprovação automática foram encaradas com mais entusiasmo e otimismo por políticos e gestores de políticas educacionais".

Portanto, no final dos anos 50, foram freqüentes as discussões a respeito da validade de se implantar a não-reprovação. O então presidente da República, Juscelino Kubitschek, num discurso proferido na formatura de professores em Belo Horizonte e, posteriormente, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (KUBITSCHKEK, 1957), enfatizou a promoção automática como uma medida que visava o progresso do país, enaltecendo algumas experiências estrangeiras, como a da Inglaterra que exigia que toda criança inglesa passasse para a escola secundária aos 11 anos.

A UNESCO, em 1961, na primeira Reunião Internacional de Ministros da Educação, realizada em Genebra, recomendou a escolaridade em Ciclos para países de 3º Mundo, incluindo aí o Brasil. Para experienciar tal proposta, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 1968, implantou uma reforma do ensino primário, onde a medida mais significativa foi a instituição da aprovação automática da 1ª para a 2ª e da 3ª para a 4ª série.

Em 1979, de acordo com Fernandes (2000, p.84), na 3ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foi travado um debate justificando a necessidade de "políticas educacionais que visavam à implantação de sistemas de avaliação que traziam uma perspectiva de não-reprovação, seja em séries, níveis, ou ciclos".

Segundo Patto (1996), na década de 50, o pensamento escolanovista predominava, embasando, portanto, a análise dos problemas educacionais. Nesse período, colocava-se, sobretudo através de artigos em revistas⁵, a necessidade de defender a escola pública e reformá-la no sentido de atender a um maior número de alunos. Para tanto, haveria de se tomar como parâmetro as experiências estrangeiras⁶ que, naquele momento, eram entendidas como modelos de progresso, de inovação.

A idéia da escolaridade em Ciclos foi novamente posta em pauta nos anos 80. Sendo assim, é oportuno entender em que contexto foram retomadas as discussões sobre essa proposta, que teve seus fundamentos lançados no início do século XX.

As políticas educacionais, para Antunes (2001), nada mais são do que expressões dos embates travados no âmbito do reordenamento das relações sociais. É importante, pois, recobrar o contexto político-econômico em que a organização da escolaridade em Ciclos é retomada e implantada. Por esta via, pode-se chegar às razões sociais e à natureza dos interesses que se encontram na base dessa mudança.

Conforme Singer (1986), desde 1979, o Brasil estava vivendo mediante crescente tomada de empréstimos em dinheiro no euromercado, que serviam só para saldar o déficit em conta corrente. Em outras palavras, o montante emprestado não entrou no Brasil para satisfazer necessidades básicas da população, mas somente para pagar juros, vencidos a cada ano. É por isso que 60% dos brasileiros, nesse período, já se encontravam em estado de extrema pobreza material, em contraste com uma minoria que detinha a riqueza. Vale ressaltar que, desde então, esse quadro só tem piorado.

⁵ Principalmente a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

⁶ Dentre as quais destaca-se a da Inglaterra.

Persistia – e ainda persiste – uma política econômica marcada pela distribuição desigual de renda, o precário atendimento à escolarização e a outras necessidades fundamentais como saúde e moradia. Naquele momento, como hoje, saúde, moradia e educação eram necessidades básicas dos brasileiros que estavam longe de ser supridas. Isso porque o país, com o intuito de pagar os juros da dívida, deixou de investir nessas áreas. Para David (1991, p.20), "do ponto de vista social, assiste-se a um agravamento do desemprego, das carências na educação, na saúde e nos transportes coletivos".

No que diz respeito especificamente à área da educação, os problemas enfrentados, nesse período de crise financeira, eram muitos. As altas taxas de analfabetismo, repetência e evasão escolar cresciam rapidamente, o que colocava o Brasil numa situação ainda mais crítica. Além de reverter o quadro econômico, era preciso, urgentemente, rever o educacional, já que tal quadro denunciava a realidade vivida pelo país. Aos olhos dos governantes, que sempre viram na educação um recurso importante para o crescimento e desenvolvimento da nação, o ensino fundamental, nos moldes existentes, representava um entrave na luta pela saída da crise.

Na década de 80, os homens experenciam fatos importantes. No que se refere ao Brasil, trata-se de um período marcado pelo agravamento da dívida externa, paralisação dos investimentos, aprofundamento da crise financeira do setor público e pela hiperinflação. Segundo o IPARDES (PARANÁ, [199-]), este é um período de estagnação da economia brasileira, justamente pela não superação de uma série de problemas, dentre eles os referentes à renegociação da dívida externa. A maior herança econômica dos anos de governo militar foi uma inflação interna galopante. Medidas de caráter emergencial não conseguiam mais mascarar a realidade. Rezende (1999) explica que havia necessidade de um ajuste estrutural. Tal ajuste significava firmar um acordo com o FMI, com o objetivo de sanear as contas públicas para alcançar o reequilíbrio monetário.

Nos anos 80, o FMI passou a desempenhar o papel de agente central do gerenciamento das precárias relações de crédito internacional. Na mesma linha de atuação, o Banco

Mundial (BM) ganhou destacada importância na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento, por meio dos programas de ajuste estrutural, cujo objetivo era e continua sendo assegurar o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica desses países. Além da reestruturação econômica dos países, o BM auxiliou no financiamento de alguns programas e medidas no campo da educação, que visavam diminuir os índices negativos apresentados pelos países nessa área. De acordo com Soares (1998, p.21),

Dada a situação de crise e extrema vulnerabilidade dos países endividados [...], o Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos. Mediante essas condicionalidades, o Banco Mundial (tal como o FMI) passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países.

No que tange à educação, os dados referentes aos anos 80 são desanimadores. Segundo estatísticas de 1983, que se encontram na obra *História da Educação*, de Ghiraldelli, o país conseguiu produzir mais de 60 milhões de analfabetos e semiletrados para uma população de mais ou menos 130 milhões de habitantes.

No âmbito da educação, o Brasil continuava convivendo com problemas sérios, como as questões da universalização e da qualidade do ensino, a gratuidade escolar, as condições de trabalho do magistério e a escassez e má distribuição das verbas públicas. Na Carta de Goiânia – elaborada na IV Conferência Brasileira de Educação, em 1986 –, comentada por Ghiraldelli (1990, p.225-226), há dados lastimáveis sobre a educação escolar:

- Mais de 50% de alunos repetentes ou excluídos ao longo da 1ª série do ensino de 1º grau;
- Cerca de 30% de crianças e jovens na faixa dos 7 aos 14 anos fora da escola;
- 30% de analfabetos adultos, e numeroso contingente de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica;
- 22% de professores leigos;
- Precária formação e aperfeiçoamento profissional dos professores de todo o país;

- Salários aviltados em todos os graus de ensino.

No Brasil, os índices de evasão e repetência escolar aumentaram desde a década de 80. Mainardes (1998, p. 18) observa que "[...] entre 1979 e 1985, o índice de evasão cresceu 24% e o de repetência 14%".

Portanto, o precário quadro educacional pedia por mudanças, num momento em que o país se encontrava mergulhado numa profunda crise político-econômica. Nesse sentido, vários setores da sociedade passaram a se mobilizar, promovendo discussões sobre os graves problemas enfrentados pela educação e procurando discutir possíveis soluções. É assim que, a partir de 1980, têm início as Conferências Brasileiras de Educação: 1980, em São Paulo; 1982, em Belo Horizonte; 1984, em Niterói e 1986, em Goiânia.

Na III Conferência Brasileira de Educação, realizada em Niterói em outubro de 1984, discutiu-se a necessidade de reorganizar o ensino de 1º grau. Para os conferencistas, era o setor que merecia maior atenção na política educacional brasileira. Ghiraldelli (1990, p.232) traz o manifesto redigido pelos participantes dessa conferência:

Constitui responsabilidade dos educadores a defesa da escola pública, universal, gratuita e compulsória, fazendo cumprir a lei que estabelece 8 anos de escolaridade obrigatória. A escola de 1º grau precisa ser repensada e reconstruída através de um novo equacionamento dos fatores extra e intra-escolares, da reformulação curricular e pedagógica e da revisão dos processos de formação dos professores.

Esse trecho do manifesto muito se assemelha à argumentação oficial em prol da implantação do Ciclo no Paraná. Além disso, a necessidade de reformulação do próprio currículo e da formação dos professores também são questões abordadas na escolaridade em Ciclo. A flexibilidade do Currículo, a postura construtivista do professor, são, no Ciclo (PARANÁ, 1988), a efetivação das mudanças preconizadas no manifesto.

Em setembro de 1986, é realizada em Goiânia a IV Conferência Brasileira de Educação. Os participantes redigiram uma carta, que também é citada por Ghiraldelli (1990, p.226), enfatizando sua principal reivindicação:

Os participantes da IV Conferência Brasileira de Educação, reivindicam, assim, que a nova Carta Constitucional consagre os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino, e o dever do Estado em promover os meios para garanti-la.

A partir das Conferências, as necessidades e idéias no campo educacional passaram a ser debatidas e todo esse clima de discussões gerou um saldo de produções teóricas importantes no campo da educação. Essas produções teóricas, principalmente em relação ao processo ensino/aprendizagem, suscitaram novas discussões, entre elas a necessidade de uma reforma no atual sistema de ensino, que não estava a contento, sobretudo, devido aos altíssimos índices de evasão e repetência.

No que se refere à produção acadêmica, do final dos anos 50 a meados de 80, cresceram de forma significativa as publicações na área da educação. Nos anos 50, foram freqüentes os artigos tratando da questão da reprovação e da validade da proposta de promoção automática⁷. Já, nos anos 80, textos e livros de Piaget⁸ foram traduzidos para o português e amplamente divulgados entre os educadores. Com isso, as pesquisas pedagógicas ganharam maior *status*, cientificidade e espaço. Os escritos de Rubem Alves segundo Ghiraldelli (1990), que se enquadram no escolanovismo, também adentraram o cenário escolar. Suas idéias a respeito da individualidade da criança, liberdade individual, culto à infância, foram bastante difundidas.

Além do clássico Piaget e do pensamento de Rubem Alves, outros autores foram divulgados. Carlos Rodrigues Brandão vendeu mais de 80 mil exemplares do seu livro *O que é educação*. Paulo Freire, já conhecido internacionalmente, chegou à 15ª edição do livro *Pedagogia do oprimido*, e Maria Tereza Nidelcoff fez sucesso com a obra *Uma escola para o povo*.

⁷ Dentre alguns deles destacam-se: "*Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno*", de Dante Moreira Leite (1959); "*A aprovação e reprovação escolar*", de Luiz Alves de Matos (1956).

⁸ Dentre eles destacam-se: *Seis estudos de psicologia* (1967); *O nascimento da inteligência na criança* (1978a); *Biologia e conhecimento* (1973), e *Epistemologia Genética*, (1978b).

Todas as discussões iniciadas nos anos 50 e presentes nos anos 80 denunciam uma realidade crítica que precisava ser revista pelos governantes. A idéia de um ensino universal coloca-se como prioridade, nesse momento, nos debates referentes à educação. A necessidade de uma escola que conseguisse garantir a permanência dos alunos e uma educação pautada nas idéias que vinham sendo debatidas passa a ser a bandeira de luta de várias instâncias da sociedade.

Em 1982, houve eleições para governadores dos estados. Com as eleições para a escolha de novos governadores, em muitos deles, incluindo São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Goiás e Rio de Janeiro, venceram candidatos de oposição, o que representou uma esperança de mudança no sistema de ensino. Devido a esse fato, surgiram idéias "novas"⁹ no campo da educação, apontando para uma política educacional diferenciada da existente, uma política que oportunizasse a permanência de um maior número possível de alunos na escola e que revertesse os índices alarmantes de repetência e evasão:

Comprometidos com o discurso da "mudança" na educação, e com o atendimento às aspirações da sociedade e democratização do ensino, esses governos tentam implantar medidas inovadoras na escola pública. Foi no bojo do compromisso com tais mudanças que o Ciclo Básico surgiu como medida democratizante em São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988), existindo muitas semelhanças entre essa proposta nos referidos estados. (MAINARDES, 1998, p.22)

Sendo assim, como exposto há pouco, o Ciclo nasce em resposta ao compromisso firmado em época de eleição, pelos então candidatos aos Governos dos estados, e em resposta aos problemas levantados e discutidos nas Conferências de Educação realizadas por várias entidades.

No ano 1983, a economia entrou em profunda recessão. A inflação passou a galgar índices crescentes e a orientação macroeconômica reduziu-se ao empenho para controlar a inflação interna, buscando atrair novos investidores, o capital externo. Não obstante

⁹ O qualificativo "novas" precisa ser relativizado porque no campo da educação, como em outros, as idéias em parte se renovam e, em parte, mantêm modos de pensar anteriores.

essa medida, houve um aumento da tensão social. Uma parcela significativa da população vê faltar o teto, o vestuário, a alimentação, enfim, o básico para a sobrevivência. A grande maioria tem motivos diários para a insegurança, a tensão e a irritação. Foi um ano marcado pelo desemprego e campanhas salariais difíceis. Capistrano Filho (1986, p.59) diz que, nesse período, "engrossa-se o caldo de cultura que propicia os saques, as depredações, momentos de violência [...]. A qualquer momento, uma faísca pode provocar uma séria explosão". Essa grave crise econômica acirra ainda mais as desigualdades sociais, colocando a necessidade de uma escola para todos, que ofereça não somente vagas, mas também ensino de boa qualidade.

No mesmo ano, o país assinou uma carta de intenções com o FMI, comprometendo-se com uma política fiscal rígida, bem como com práticas cambiais e tarifárias estabelecidas. As políticas de cunho neoliberal e os programas de ajuste do FMI/Banco Mundial não conseguem construir as bases para um desenvolvimento sustentável nos países em que são implementadas. Ao contrário, acabam desestruturando ainda mais a economia e a própria sociedade. É o que aconteceu com o México, com a Argentina e com o Brasil.

Em relação ao Banco Mundial, esta é uma instituição intervencionista. Ele opera de forma contraditória, por um lado como banco comercial, onde o objetivo é o lucro e a ampliação de seus investimentos e, por outro, intervindo diretamente no espaço dos mercados, beneficiando o setor privado e promovendo políticas de seguridade social, de alimentação e redução da pobreza:

O Banco Mundial tem como objetivo principal de sua estratégia de assistência para o Brasil o apoio à educação. Este objetivo de longo prazo é o resultado de uma visão, fortemente compartilhada com as autoridades brasileiras, de que 'a educação é requisito fundamental para assegurar o desenvolvimento a longo prazo, aliviar a pobreza e reduzir a desigualdade de renda' (BANCO MUNDIAL, 2002).

É nesse sentido que o Banco Mundial vem financiar a implantação do Ciclo, entendida como uma importante medida na luta por reverter o quadro apresentado pelo país em termos de educação. Tal medida, ao mesmo tempo, haveria de impulsionar o

desenvolvimento do Brasil, que estava vivendo um período de crise, já que a educação, no entender dos governantes, é uma arma poderosa no embate contra a pobreza.

No ano de 1984, apesar de os problemas continuarem – uma inflação sem controle, aperto cambial, recessão e desemprego –, reacendem-se as esperanças para o povo brasileiro. Isso porque a ditadura militar foi posta em cheque com o Movimento pelas Diretas. Esse movimento, encabeçado pela esquerda, teve um papel importante no esforço pela universalização da educação básica, pois ele chamou para essa luta a sociedade como um todo e passou a reivindicar não só eleições diretas, mas condições dignas de vida e uma educação não excludente.

O regime militar, vivido pela sociedade brasileira até a eleição de Tancredo Neves para Presidente da República, concentrou a escolha do presidente, governador e prefeitos dos municípios, retirando-a do plano da cidadania direta. Tais cargos passaram a ser preenchidos mediante eleição indireta, via Colégio Eleitoral. O movimento popular "Diretas Já" foi deflagrado, segundo Rezende (1999), pelas oposições, visando sensibilizar o Congresso para a aprovação da emenda constitucional do deputado Dante de Oliveira (PMDB do Mato Grosso do Sul), que propunha a eleição direta para o sucessor do Presidente J. B. Figueiredo. Ele apresentou a emenda de sua autoria no dia 02 de março de 1983, mas esta só foi lida em 18 de abril do mesmo ano. Depois disso, ficou engavetada por vários meses. Somente no final de 83, o povo ouviu falar da emenda Dante de Oliveira.

As eleições diretas, naquele momento, significavam a possibilidade de reconstrução do Brasil em todos os aspectos, já que, aos olhos de Kotscho (1984, p.11), "estava dilapidado, humilhado, torturado, quase dizimado pela ditadura dos últimos vinte anos, mas ainda de pé com vergonha na cara". É interessante como Kotscho aborda a questão das Diretas. Por ser um repórter da Folha de São Paulo, encarregado de fazer a cobertura do movimento, ele vive intensamente toda a luta, relatando todos os passos dados pela sociedade rumo à conquista da democracia. Sua esperança por dias melhores fica evidente em seus escritos. Kotscho (1984, p.120) acredita na vitória do povo,

devido ao vigor e a amplitude do movimento. Ele afirma: "A Pátria é o povo e o povo vencerá. Pode ser hoje, pode ser amanhã, mas é inevitável, e não demora".

No movimento "Diretas Já", o mais impressionante, para o autor antes referido, era a vontade de participar demonstrada por parcelas da população que antes eram marginalizadas do processo político.

O brado engasgado na garganta durante vinte anos explodiu na Praça da Sé. O pranto travado correu pelos rostos de gente muito vivida, os braços se ergueram, dando-se as mãos uns aos outros, toda gente cantando junto o Hino Nacional, no encerramento desta festa pelas eleições diretas, a maior manifestação pública a que o Brasil já assistiu (KOTSCHO, 1984, p.35).

O movimento pelas Diretas foi o que abarcou a maior participação popular já vista na história do país. A luta era por um país democrático, no qual todos pudessem escolher seus governantes e, mais do que isso, todos pudessem gozar de condições dignas de vida. Kotscho (1984, p.109) consegue retratar bem essa afirmação na seguinte passagem:

[...] já está sacramentado para todos, que essa campanha não tem donos e, se algum herói existe na história, é o homem anônimo que foi para as ruas, lotou as praças, exigiu que a televisão mostrasse seu rosto, roubou espaço nos jornais e reconquistou o direito à cidadania. Se vai reconquistar o direito de votar – quer dizer, decidir sobre seu próprio destino – já é outra história. Que ele existe, esse homem sem títulos, nem cartão de visitas, ninguém duvida mais.

As caravanas das Diretas tinham como representantes Ulisses Guimarães, presidente do PMDB, o líder operário Luís Inácio Lula da Silva, presidente do PT, e Doutel de Andrade, presidente do PDT e representante do governador Leonel Brizola. Estes passaram a contar também com a participação da imprensa que, devido à mobilização de milhões de pessoas pela cidadania, viu-se obrigada a dissociar-se do regime autoritário. Segundo Sallum (1996), o engajamento dos órgãos de imprensa foi relevante, pois eles reforçavam e ampliavam as convicções da população mobilizada. O feito mais importante da mobilização, como apontado há pouco, foi promover a ruptura do bloqueio que a mídia eletrônica fazia às atividades oposicionistas.

O regime de 64, para desconstruir o novo homem que ensaiava tímidos e ambíguos primeiros passos no cenário sócio-político nacional, fez um amplo trabalho de esquecimento, ocultamento e transformação da memória. E a educação foi a sua arma, desde as pobres salas de aula rurais até as reduplicadas telas de TV nos lares de todo o território brasileiro. (OLIVEIRA, 1997, p.35)

A mídia, durante o regime militar, serviu como meio de divulgação das representações e dos ideais do autoritarismo. Pode-se constatar essa afirmação nas palavras de Sallum (1996, p.100-1):

Até a campanha das diretas as críticas ao regime, se moderadas, eram difundidas apenas em estações de pouca penetração popular e em horários noturnos de difícil acesso para a maioria. Mas ainda se a manifestação divulgada fosse considerada radical ou inconveniente a estação podia sofrer punições severas. Com a pressão popular, a Rede Globo de Televisão, que praticamente monopolizava a audiência, viu-se na contingência de noticiar a Campanha, sob pena de tornar óbvia a existência de censura política em pleno processo de abertura [...]

As eleições diretas, aos olhos do povo, eram a esperança de um país melhor, mais humano. Durante todo o processo de campanha, o repórter da Folha de São Paulo viu o sorriso dos brasileiros pelas ruas, as roupas verde-amarelas usadas com orgulho, as vozes a cantar o Hino Nacional ou a música-tema da campanha, *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré.

A proporção alcançada pelo movimento das Diretas evidenciou o anacronismo do regime. Mas, apesar de a campanha culminar com o processo de autonomização das massas populares, essas não se manifestaram por conta própria nem dirigiram o movimento, como faz supor Kotscho (1984). Ao contrário, a mobilização por eleições diretas, de acordo com Sallum (1996), descolou os manifestantes de suas identidades específicas, engolfou-os na condição de cidadãos que exigiam a ampliação dos seus direitos de escolha política. Além disso, a mobilização só ocorreu pela intervenção dos governadores de oposição. Vale lembrar que as lideranças empresariais não participaram ativamente da campanha.

Porém, a despeito de tamanha mobilização, a emenda Dante de Oliveira não foi aprovada pelo Congresso. Capistrano Filho (1986, p.90), cujos escritos demonstram

que, tal como Kotscho, viveu a efervescência da campanha, faz uma ponderação ilustrativa do que ora se afirma:

A proposta de eleições diretas continua a ser a única alternativa política – e pacífica – para o enfrentamento da crise em que o Brasil mergulhou. O objetivo continua a ser a aprovação, pelo Congresso, da emenda constitucional abolindo o Colégio Eleitoral. É tão simples assim.

A possibilidade de eleições diretas era a possibilidade, também, de um país melhor, em que a população tivesse suas necessidades humanas fundamentais atendidas, que não apresentasse quadros tão precários como o da educação: índices crescentes de analfabetismo, de reprovação e principalmente de evasão. Ao mesmo tempo em que acontecia o movimento pelas diretas, alguns setores da sociedade se organizam para discutir, inclusive, os rumos da educação, nas Conferências Brasileiras de Educação (1980, em São Paulo; 1982, em Belo Horizonte; 1984, em Niterói e 1986, em Goiânia). Nesses debates, as preocupações se voltam para a questão da repetência e da evasão. Naquele momento, o discurso primava pela universalização da educação básica. Num país com tanta miséria, era preciso garantir um mínimo de educação à população que se via excluída da escola. A universalização da educação representava uma idéia de melhoria das próprias condições do país, posto que a educação é vista, pelos governantes, como um caminho para o progresso.

Portanto, o Ciclo é entendido como uma medida necessária e importante na luta pela universalização da educação básica. Uma medida que vinha ao encontro de necessidades levantadas no contexto das lutas político-sociais antes descritas. Além disso, representava, mais precisamente, a melhoria do próprio ensino, à medida que abarcava as idéias novas surgidas no campo da educação.

Depois da não-aprovação da emenda Dante de Oliveira (26 de abril de 1984), as convenções do PMDB e do PDS indicaram Tancredo Neves e Paulo Maluf como candidatos indiretos à presidência. A derrota da emenda consagrou a tendência a impedir, de uma forma ou de outra, que as classes populares participassem das decisões políticas.

O candidato Paulo Maluf opunha-se ao oficialismo, propalando um discurso de cunho neoliberal. No pólo oposicionista, Tancredo Neves discursa em prol da conciliação nacional. Segundo Ghiraldelli (1990, p.219), a ditadura militar só poderia acabar com a vitória deste último:

Rapidamente, a Rede Globo de Televisão, em cadeia nacional, alterou suas posições sempre em favor do projeto ditatorial, para posições simpáticas a Tancredo e ao PMDB. Montado o projeto de hegemonia da burguesia através de uma fantástica campanha televisiva, o núcleo central da ditadura militar foi convidado a deixar o Planalto, cedendo espaço para os governantes fundadores da Nova República.

A campanha presidencial mobilizou o país tal como se fossem eleições diretas. Em 15 de janeiro de 1985, o Colégio Eleitoral elegeu Tancredo Neves com 480 votos, tendo Paulo Maluf recebido apenas 180:

A vitória esmagadora de Tancredo Neves no Colégio Eleitoral pareceu a superação feliz, pacífica e consensual – tão jeito brasileiro, se diria até das dificuldades políticas que assoberbavam o país. Não apenas os números do pleito, também a figura do novo presidente e o assentimento dos militares pareciam materializar a retórica da nova República – a república em que reinariam concórdia, ausência de revanchismo ou represálias, moderação, estabilidade institucional, retomada do desenvolvimento e unidade nacional (SALLUM, 1996, p.108-109).

Com a vitória de Tancredo Neves, parecia que os problemas que afetavam o Brasil estariam resolvidos, superados. A efetivação da proposta do Ciclo em São Paulo, em 1984, representava a concretização de idéias lançadas no bojo da movimentação política do país e, com a vitória de Tancredo, tinha-se a esperança de que outras medidas seriam urgentemente tomadas com vistas à melhoria das condições de vida da população.

Todavia, o novo presidente acabou por não assumir o seu cargo político, pois, "[...] às vésperas da posse, marcada para 15 de março, ele foi hospitalizado. Submetido a seis intervenções cirúrgicas, faleceu em 21 de abril" (REZENDE, 1999, p. 166).

Antes mesmo da posse de Sarney, o vice-presidente de Tancredo, o movimento sindical desencadeou uma greve, visando reposição salarial, reajustes trimestrais de salários e redução da jornada de trabalho semanal de 48 para 40 horas. Uma prova de que a sociedade ainda estava mobilizada e atenta às políticas governamentais.

José Sarney, ao assumir o Governo Federal, implementou uma série de Planos econômicos – Plano Cruzado, Bresser e Verão – com vistas a conter o processo inflacionário herdado do governo militar.

O novo governo deu início à gestão de política econômica com o anúncio de medidas de severa austeridade, tendo como objetivo principal a redução do déficit público. A paralisação das operações ativas dos bancos oficiais federais por sessenta dias, o corte adicional de 10% no orçamento fiscal para 1985 e a proibição de contratação de novos funcionários para a administração pública até 31 de dezembro constituem o cerne das medidas adotadas. (MODIANO, 1986, p.11)

No plano da educação, em 1985, foram anunciados programas e reformas – afetos prioritariamente ao ensino fundamental – os quais, do ponto de vista do Governo, eram inéditos. Entre esses programas e reformas destacam-se: a eleição direta para os diretores das escolas, ampliação da jornada escolar, distribuição de livros didáticos e de merenda, combate à evasão e à repetência, principalmente na primeira série, onde a incidência destes dois problemas era significativamente maior. Contudo, tais medidas já estavam sendo encaminhadas pelas Secretarias de Educação estaduais desde 83.

Em meio aos projetos anunciados para a educação, estava o "Educação para Todos", lançado em 1985. Esse projeto do Governo Federal veio ao encontro de reivindicações resultantes dos debates e discussões no campo da educação. Com ele, almejava-se uma educação que contemplasse a todos e que fosse produtiva. Para o Governo, os maiores objetivos deste projeto eram: universalizar o acesso à escola; vencer o analfabetismo e proporcionar um atendimento educativo de qualidade. Nos escritos de Freitag (1986, p.130-131), encontra-se que a proposta do Governo visava:

[...] estimulação da consciência nacional quanto à importância política, econômica e social da educação; melhoria da produtividade da educação, pela reestruturação das primeiras séries do primeiro grau, elevação da jornada escolar, garantia de merenda e livro didático gratuito, e outras medidas; a valorização do magistério, especialmente no tocante a um piso salarial condigno, recrutamento e seleção democrática do professor, elaboração dos planos de carreira, formação e aperfeiçoamento do magistério, etc; a regularização e a expansão do fluxo de recursos institucionais e legais em vigor; ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola de 1º grau com expansão e recuperação da rede física, intensificação das atividades de teleeducação e informática, entre outras medidas.

O programa foi lançado com todos os recursos possíveis de publicidade, pois se fazia necessário divulgar as medidas tomadas pelo Governo no tocante aos problemas educacionais. Em conformidade com os objetivos antes referidos, tinha como perspectiva corrigir falhas da educação que, naquele momento, eram a baixa produtividade do ensino, insuficiência de vagas nas escolas, falta de uma consciência nacional sobre a importância da educação para um país em desenvolvimento, entre outras. Para tanto, o Governo lançou mão de um programa de ação imediata. E as primeiras ações previstas centravam-se no fortalecimento do professor (melhoria salarial e de formação), no apoio ao estudante e na recuperação e ampliação da rede física escolar.

Duran (1995, p.121), em sua tese de doutorado intitulada *Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do Ciclo Básico*, traz dados preciosos sobre a realidade paulista no que tange aos aspectos educacionais do período em questão. Diz ela,

[...] uma análise das estatísticas oficiais revela que, de cada grupo de 100 crianças que se matricularam na 1ª série em 83, somente 43 chegaram à 3ª série; 41 refizeram o primeiro ano desde o começo – independentemente do que haviam aprendido – e 16 ficaram retidas na 2ª série.

O fato é que há muito tempo os índices de fracasso escolar são inaceitáveis e as medidas tomadas pouco têm contribuído para mudar esse quadro. Logo, era necessário uma medida que, além de baixar os índices negativos da educação, pudesse melhorar a produtividade da escola, através de novas concepções de ensino/aprendizagem.

A proposta dos Ciclos foi uma das medidas a serem empreendidas. Segundo o documento oficial do Ministério da Educação, intitulado Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), defender a escolaridade em Ciclos é defender também o direito do aluno a condições institucionais que contribuam para seu processo de aprendizagem. Além disso, esse direito está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O Ciclo vem para dar provimento à pretensão do Governo Federal, que era a de reduzir, num prazo de dez anos, pela metade, a taxa de repetência, aumentando, por sua vez, o número de alunos que concluem o Ensino Fundamental. Além disso, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial – que se deu em Jomtien na Tailândia, em 1990, a organização da escolaridade em Ciclos passa a ser um meio de cumprir o compromisso, firmado pelo Brasil, na redução dos índices de analfabetismo, evasão e repetência. Nessa Conferência, o Brasil compromete-se, perante os demais países, a lançar medidas e reformas que pudessem reverter o quadro apresentado em relação à educação. Aliás, esse compromisso já havia sido firmado na Constituição de 1988:

A retomada do compromisso de Jomtien, de elaborar um plano para concretizar suas metas, encontra condições amplamente favoráveis. Multiplicam-se, pelo país, ações de caráter inovador visando universalizar com qualidade o ensino básico. Além disso, há um renovado reconhecimento, por vários segmentos sociais, da importância da educação básica para a formação do cidadão e para a retomada do desenvolvimento nacional sob novos valores e perspectivas (BRASIL, 1993, p.11).

O Ciclo permite um aumento de vagas sem aumentar o espaço físico escolar e, além disso, com a não-reprovação, reduzem-se os custos financeiros da educação. É uma forma aparente de ampliação da rede escolar e que contribui para a melhoria das estatísticas oficiais. Para além dos objetivos pedagógicos, a intenção é também conter gastos, diminuir as despesas com educação. Embora haja uma preocupação com a

qualidade do trabalho desenvolvido pela escola, a prioridade é manter o aluno na escola e baixar os números relativos à reprovação escolar.

Quanto ao fortalecimento da formação do professor, o programa "Educação para Todos" não especifica como deve ser. Fala-se da necessidade de formar um bom profissional, mas, por outro lado, não são dadas condições para que os professores possam se aperfeiçoar. A proposta fica só no nível do discurso, à semelhança do que acontece com a formação do professor para atuar nos Ciclos. O Governo, por decreto, implantou a proposta sem se perguntar se os professores estão preparados, se dispõem dos conhecimentos necessários para trabalhar com ela. Concordando com Ferreiro (1990, p.6), "[...] não se pode propor ao professor que mude seu modo de atuar sem fornecer-lhe um referencial teórico forte e sólido".

Em 1985, foi instituído o dia 18 de setembro como o dia "D" da educação. Nesse dia, parou-se para discutir os problemas relativos ao ensino básico. A iniciativa foi do Ministério da Educação (MEC), que propôs a seguinte temática: *A escola que temos e a escola que queremos*. Todas as Secretarias de Educação foram convocadas a participar, incentivando os diretores de escolas, professores, pais e alunos ao debate. A imprensa também participou do evento, com o objetivo de mobilizar e conscientizar a população.

O resultado desses debates foi um documento elaborado com base num questionário respondido pelos envolvidos nas discussões. As reivindicações principais foram: mais escolas, melhoria no ensino e melhoria salarial. Os debates e esse documento evidenciam que a população já estava consciente dos problemas relativos à educação:

O dia "D" não criou consciência, revelou e isso parece de suma importância que essa consciência existia entre amplas faixas da população como demonstram outros estudos realizados antes e depois do dia 18/09/85. Também deixou claro que ainda falta uma certa experiência na canalização das insatisfações, sob forma de pressão exercida sobre os diferentes níveis do governo. O efeito mais importante do dia "D", ao nosso ver, é que ele "conscientizou" o próprio MEC e as instâncias governamentais responsáveis pela política educacional e pela administração das escolas de que sua clientela, bem como amplas camadas da população, não somente têm perfeita noção dos problemas educacionais como sabem que o responsável pela solução desses problemas é o Estado. (FREITAG, 1986, p.139-140)

O Estado a par dos problemas, precisava implementar medidas no sentido de solucioná-los. E, a principal delas foi a implantação do Ciclo Básico. De modo que essa reorganização do ensino vem ao encontro das intenções governamentais e dos compromissos firmados nas Conferências de Educação.

A luta do povo, por um país realmente democrático, por eleições diretas para presidente da República, pela moratória da dívida externa, pela criação de empregos, por melhores condições de habitação, saúde, educação e transportes, continuou no governo Sarney. Frigotto (2000, p. 87), refletindo sobre essas questões, pondera:

A análise sobre a dívida externa e o pagamento dos juros da dívida, nos termos que têm sido colocados para o Brasil e para os países latino-americanos, inviabiliza qualquer política de retomada do desenvolvimento e dilapida de tal forma o fundo público que impossibilita a manutenção de serviços que são direitos dos cidadãos, como saúde, educação, seguro desemprego, etc.

Os meios de comunicação privados do país difundiam a idéia de que o Brasil havia entrado numa etapa de modificações profundas no plano social. Produzindo e veiculando imagens, a televisão atua de forma direta na formação do modo de pensar dos homens e, evidentemente, o faz conforme o que dá vantagem imediata:

A TV, com seu *know-how*, com domínio profundo da psicologia do povo brasileiro, é que produz (e se trata disso, de produzir imagens), ao ordenar à sua maneira a cobertura da agonia e morte de Tancredo, a grande, trágica e esperançosa novela daqueles dias (KOUTZII, 1986, p.108).

A esperança por dias melhores e a crença de que estava em construção um país mais humano e democrático passava, sem dúvida, pelo que a televisão veiculava, inculcando no povo brasileiro, já tão sofrido, idéias de cidadania, igualdade e justiça social. Nesse sentido indaga Koutzii (1986, p.109): "Que melhor discurso que este, que suprime os partidos, que acaba com as diferenças sociais e que funde toda realidade num só bloco homogêneo, harmônico, que instala a cultura da homogeneidade neste país de terríveis desigualdades?"

Em 1988, foi promulgada a Constituição Brasileira que garantia os direitos básicos da população. É importante salientar que a instalação dos trabalhos da Assembléia Constituinte foi acompanhada por vários segmentos da sociedade que estavam atentos aos problemas do país e mobilizados para discutí-los e encaminhá-los. Dessa forma, esses segmentos se articularam e constituíram entidades de representação. No que diz respeito ao campo da educação, a ANDES, ANPAE, ANPEd, CEDES, CUT, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE se uniram, formaram o Fórum da Educação na Constituinte e lançaram, em 1987, o " Manifesto em defesa da escola pública e gratuita", apontando os princípios fundamentais que deveriam ser contemplados na Constituição.

A mobilização e participação dessas entidades se estendeu por outros setores da sociedade. Alguns Governos, como o do Paraná, na mesma época, discutiam medidas importantes a serem implementadas no âmbito do ensino de 1º grau, dentre elas a implantação do Ciclo Básico. Dessa forma, o Governo desse estado pretendia responder à movimentação e discussões em torno da garantia da universalização da educação básica.

Da obra *Educação e emancipação*, de Adorno, depreende-se que a democracia só pode se efetivar numa sociedade de pessoas emancipadas. Nesse sentido, pode-se afirmar que a sociedade contemporânea não permite o processo de emancipação humana. Ao contrário, as relações de trabalho e a cultura mercantil subjugam e submetem todos ao controle do capital, sufocando qualquer idéia ou ação contrária à ordem estabelecida. "[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações" (ADORNO, 1995, p.181). Os meios de comunicação de massa são os principais instrumentos na consecução de tal feito. Portanto, a luta pela tão sonhada democracia, que se fez forte nos anos 80, está longe de ser concluída. Pois, enquanto o trabalho estiver organizado nos moldes capitalistas e enquanto o objetivo maior for o lucro em detrimento das necessidades humanas fundamentais, as pessoas continuarão vivendo num regime de escravidão, ainda que teoricamente livres. A democracia, se tomada no

sentido que Adorno lhe confere, não se realiza nesse contexto, posto que pressupõe superação da labuta, daquilo que escraviza.

O Estado capitalista, pontua Oliveira (1997), precisa preservar sua legitimidade, conquistando o apoio e o reconhecimento dos cidadãos. Faz isso através de discursos que falam da igualdade dos homens e de medidas que, aparentemente, orientam a sociedade nesse sentido. Esconde, assim, uma realidade marcada pela desigualdade de oportunidades e acima de tudo de condições, além de manter os mecanismos que geram essas desigualdades. Devido ao processo de alienação em que vivem, as massas acabam por fazer a crítica aos problemas sociais tomados em si. Não conseguem perceber e analisar o cerne da questão situada no modo como o trabalho capitalista se realiza. Excluída do processo de trabalho, a maioria da população não tem suas necessidades básicas atendidas.

De acordo com Silva (2001, p.18-19), o pensamento neoliberal apregoa que essa situação deplorável, na qual se encontra a educação, é resultado de uma gestão incompetente e desperdício de recursos por parte do poder público. A esses fatores somam-se a falta de produtividade e esforço, por parte de professores e administradores, e o emprego de métodos ultrapassados e inadequados. "Dado um tal diagnóstico é natural que se prescrevam soluções que lhe correspondam. Tudo se reduz, nessa solução, a uma questão de melhor gestão e administração e de reformas de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados".

Na mesma linha de raciocínio, Arroyo (apud LEITE, 1999, p.130), argumenta que o pensamento neoliberal responsabiliza

[...] o próprio povo pela sua pobreza, pelo seu desemprego, pelos seus baixos salários, pela sua ignorância e pelo fracasso escolar. Por essa ótica, é culpa do povo não conseguir acesso e sucesso na escola que é oferecida; é culpa do trabalhador não conseguir um emprego e um bom salário para dar condições de sobrevivência digna à sua família: é culpa do pobre não ter condições de acompanhar os programas desenvolvidos pela escola. Esse tipo de explicação para o fracasso social e escolar do pobre tem como consequência desalentar muitos educadores e inocentar o Estado.

Cabe dizer que, para o Estado, é interessante ter uma população escolarizada ou, pelo menos, incluída na escola. Não bastassem as vantagens sociais e, porque não dizer, políticas desse fato, dele sobrevêm números positivos para serem apresentados ao Banco Mundial, a fim de se obter financiamento de mais projetos. No entanto, não se trata de qualquer educação, e sim de uma que, pautada na lógica da positivização, desenvolva nos homens as capacidades requeridas pelas necessidades do mercado, tais como: criatividade, desenvoltura na comunicação, abstração, capacidade para resolver problemas de imediato, entre outras. É, também, por essa via que a educação contribui para a manutenção da ordem vigente.

Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. (FRIGOTTO, 2000, p.145)

Oliveira (2001) explica que as reformas educacionais têm como preocupação primordial estender o atendimento do Ensino Fundamental à população, com vistas a propiciar-lhe um mínimo de conhecimento para que consiga integrar-se à sociedade atual. Assim sendo, é pertinente afirmar que o objetivo maior de tais reformas é promover a adaptação à sociedade tal como está organizada. Nesse sentido, Adorno (1995, p. 143) esclarece:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

A educação para a emancipação, entendida aqui como conscientização, como formação da capacidade para apreender e analisar a realidade social em seus fundamentos, não é de interesse do capital. A este importa pessoas que tenham capacidade de consumir os bens produzidos e disponibilizados no mercado. Interessa uma formação escolar traçada dentro dos limites do modelo sócio-econômico vigente, portanto, dentro dos limites da lógica formal.

É nesse sentido que a educação passa a se constituir numa bandeira de luta, principalmente em épocas de campanha política. A necessidade de inserir o país no cenário econômico mundial, em plena era da globalização, faz com que as questões educacionais ganhem maior ênfase, já que a educação é um poderoso instrumento na manutenção da ordem e no desenvolvimento do país dentro dos parâmetros estabelecidos. O Capital não está interessado na formação multilateral, sólida, que permite ao sujeito situar-se na sociedade a que pertence, entender suas contradições, suas possibilidades e limites. Importa-lhe, apenas, a formação cuja finalidade maior são as demandas imediatas do mercado de trabalho, aliás, cada dia mais estreito. O interesse principal são os números que serão, posteriormente, divulgados ao mundo. Além disso, pondera Leite (1999, p.108), "no momento em que a baixa qualidade do sistema começa a produzir uma mão-de-obra que já não atende mais às necessidades do sistema de produção, começam a surgir preocupações com a recuperação da escola".

Nos anos 80, como se pode verificar, a democratização era a esperança do povo brasileiro. Mas, naquele momento em que o movimento pelas Diretas chegava ao seu apogeu, a democratização é tomada como sinônimo de espaço para que o povo escolhesse os seus dirigentes. Essa é uma idéia reducionista que ganhou força e se propalou naquela conjuntura. Para Frigotto (2000, p.186), a construção de formas democráticas tem como exigência que os sujeitos sociais coletivos tenham capacidade efetiva de ampliar a esfera pública e, além disso, de ter acesso direto ao fundo público: "Isto significa dar transparência à ação política e tornar efetivamente público aquilo que historicamente foi manejado pelo estreito interesse privado do capital".

É nesse contexto de profunda crise econômica, política e, portanto, social que a proposta de organizar o ensino fundamental em Ciclos é retomada. Num momento em que a população brasileira está fragilizada pelos anos de ditadura militar; em que os homens experienciam a miséria, tanto do ponto de vista econômico como psíquico, deixada no rastro da automação rígida e depois flexível, a escolaridade em Ciclos se põe como possibilidade de realização dos velhos ideais da sociedade burguesa. A luta maior já era por assegurar condições básicas de sobrevivência – alimentação, moradia, saúde e educação – daí a pertinência da proposta que, em princípio, vinha ao encontro das

reivindicações da população que via seus direitos sendo dizimados. Em meio aos embates sociais e apoiada em teorias que se propõem dar novos rumos à educação, é pensada a proposta dos Ciclos.

CAPÍTULO II

CICLO BÁSICO: UM RETRATO DA PROPOSTA

No capítulo anterior, procedeu-se a um breve histórico do contexto político-econômico-social no qual nasce a proposta dos Ciclos. Neste segundo capítulo, o intento é mostrar como se configura o projeto do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na forma da lei e no discurso oficial. No discurso, verificam-se grandes expectativas e, mais do que isso, certezas de que a proposta mudaria realmente os quadros escolares, marcados por altos índices de evasão e repetência.

Com base em uma proposta de alfabetização, respaldada nos estudos sobre a psicogênese da língua escrita e o desenvolvimento de certas habilidades, bem como na não reprovação nas séries iniciais, procura-se, com o CBA, fazer do aluno um leitor e construtor de textos.

A escola é desafiada a repensar e a reorganizar suas práticas de longas datas em função dos Ciclos. As mudanças, afirmam os governantes, são muitas e eficazes no enfrentamento de alguns problemas educacionais. Pois bem, importa aqui explicitar em que consiste o CBA, com que objetivos foi pensado, a que necessidades vem responder, o que muda em termos de trabalho pedagógico e quais capacidades passam a ser exigidas.

2.1 – A Proposta Oficial

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), sugere, em seu artigo 32, parágrafos 1º e 2º, que o Ensino Fundamental seja organizado em Ciclos e no regime de Progressão Continuada, segundo o qual o aluno só pode ficar retido no final de cada Ciclo:

§1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo ensino.

Leite (1999) diz que a nova legislação abre espaço para que se institucionalizem formas de organização do trabalho pedagógico, antes desenvolvidas como experiências. A Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), implantada em 1996, possibilita que as escolas passem do regime de seriação para a organização em Ciclos, tendo como base a Progressão Continuada. Com isso, experiências anteriormente adotadas, como nos casos de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, passam a ter fundamentação legal para sua institucionalização.

A proposta de organizar o Ensino Fundamental em Ciclos, como já foi mencionado no capítulo anterior, teve origem com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, conhecido como CBA. São Paulo e Minas Gerais foram os primeiros estados brasileiros a experienciar essa modalidade de ensino. Por isso, é importante remeter a discussão a alguns materiais oficiais da Secretaria de Educação destes Estados, já que se trata das experiências pioneiras no setor, além disso, a proposta do Paraná traz a mesma fundamentação teórica e os mesmos princípios de São Paulo e Minas Gerais. As primeiras experiências datam de 1984 e foram realizadas na Rede Estadual Paulista, que desde 1983 se encontrava num processo de discussão sobre os problemas do sistema de ensino.

Como dito antes, nos anos 80, foram retomadas as Conferências Brasileiras de Educação, as quais objetivavam discutir e procurar soluções para os problemas relativos à educação. São Paulo, mobilizado pela 1ª Conferência (1980) realizada nesse estado, deu continuidade às discussões procurando levantar os problemas e discutir possíveis soluções.

Dentre os problemas enfrentados por São Paulo, a forma de atuação da escola, pautada no método tradicional de alfabetização, na supremacia do professor como detentor do conhecimento, nos conteúdos divididos por série, na crença de que o aluno nada conhece, numa avaliação classificatória e seletiva, era um dos mais preocupantes para a Secretaria de Educação desse estado:

A escola, no entanto, tem contribuído grandemente, ainda que de forma involuntária, para a produção do fracasso escolar, devido a seu modo de atuação. Grande parte de professores e especialistas tem acreditado, a partir de um entendimento equivocado, que as carências alimentares, afetivas e de linguagem, entre outras, impossibilitam a criança pobre de aprender, em função disso, pouco ou nada investem em seu processo de escolarização. (SÃO PAULO, 1988, p. 4)

Ainda no que se refere à atuação da escola, a forma de alfabetizar é destacada como um ponto que precisava ser revisto, sob a alegação de que um enorme contingente de crianças ficava retido na primeira série. Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro, suscitavam novas discussões a respeito da alfabetização, sobre aspectos até então pouco conhecidos no contexto escolar. Na passagem que se segue, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo expressa essa preocupação:

Atualmente, a partir das contribuições da psicogênese da língua escrita e da lingüística moderna, sabemos que o período preparatório para a alfabetização, utilizado largamente pelas pré-escolas e escolas públicas e particulares para treinamento de habilidades específicas, julgadas indispensáveis ao processo de alfabetização, precisa ser urgentemente revisto. (SÃO PAULO, 1988, p. 5)

Dentre as mudanças trazidas pelo CBA, está a forma de se trabalhar com o processo de alfabetização. Até então, as concepções que imperavam na escola tomavam a língua

como algo pronto, acabado. A prioridade era o trabalho com os fonemas e com as letras.

Essa forma tradicional de tratar a alfabetização se concentrou, principalmente, na eficácia dos métodos sintéticos, onde a criança devia aprender a compor totalidades a partir de fragmentos. A cartilha Caminho Suave, de autoria de Branca Alves de Lima, datada de 1948, representa uma concepção tradicional de aprendizagem. Pautada nos métodos sintéticos de alfabetização, ainda é amplamente trabalhada pelas escolas na década de 80. Cagliari (1998) observa que a cartilha parecia um caminho suave, mas não era. O resultado estava nos enormes índices de reprovação na 1ª série.

A alfabetização consistia tão somente no ato de codificar e decodificar o oral e o escrito. Era concebida como um ato puramente mecânico.

Os procedimentos didáticos tradicionais, apoiados em teorias mecanicistas, têm transformado a alfabetização em simples ato de codificar/decodificar o oral e o escrito. A codificação/decodificação de sílabas, palavras e frases aparece dissociada de seu significado e do contexto, retirando do ato de ler e escrever, na maior parte das vezes, seu prazer e sua função social. (SÃO PAULO, 1988, p. 14)

Os índices altíssimos de fracasso na 1ª série suscitaram discussões sobre essa forma de trabalhar com a alfabetização. Com o surgimento das investigações sobre a psicogênese da linguagem escrita, realizadas por Emília Ferreiro, o modo como a educação escolar vinha trabalhando com a alfabetização começa a ser questionado.

Essas práticas tradicionais de alfabetização estão sendo questionadas atualmente pelas investigações psicológicas e psicolinguísticas da última década e, nesse contexto, as idéias de Emilia Ferreiro representam uma das mais valiosas e recentes contribuições numa abordagem construtivista-interacionista da aprendizagem. (SÃO PAULO, 1988, p. 14)

Além disso, as próprias concepções de ensino-aprendizagem, que até então norteavam o trabalho pedagógico, pautado nos pressupostos behavioristas, necessitavam ser repensadas, já que outras correntes teóricas surgiam no contexto educacional. Como já

abordado anteriormente, livros de Piaget e outros autores foram traduzidos, publicados e divulgados entre os profissionais da educação, o que incentivou os debates referentes ao processo de ensino/aprendizagem. Sobre este problema, o manual distribuído nas escolas pela CENP (SÃO PAULO, 1988, p.6) informa:

Também têm sido revistas as influências das diversas correntes da teoria de conhecimento e suas principais decorrências no tratamento do processo ensino-aprendizagem. A influência do behaviorismo no ensino tem sido criticada pelo excessivo mecanicismo que se traduziu na prática pedagógica. Em seu lugar, começam a ganhar terreno, correntes como o construtivismo - interacionismo.

Todas as discussões realizadas em São Paulo deram origem ao material intitulado *Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico*, lançado em 1988. Esse material traz os princípios que vinham norteando, desde 1984, a construção de uma proposta alternativa de alfabetização. Uma proposta que se pretende mais coerente com o compromisso de oferecer um ensino acessível ao conjunto de alunos. Além disso, esse material procurou incorporar as importantes contribuições dos estudos e pesquisas sobre a língua escrita, tanto no campo da lingüística como no da psicologia e pedagogia.

O então secretário da educação do Estado de São Paulo (1988), Chopin Tavares de Lima, via no referido material uma proposta de reorganização efetiva da escola paulista, “[...] a possibilidade de avanço social” (SÃO PAULO, 1988, p.3) o CBA criava, na sua perspectiva, as condições reais para a escolarização das crianças. É interessante lembrar que, para os governantes, a educação é vista como um recurso importante para o desenvolvimento do Brasil. Em São Paulo, pelas palavras do secretário de educação, nota-se essa crença de que o CBA contribuiria para o avanço do país.

Nesse estado, desde 1984, os olhares e esforços estavam voltados para a implantação daquela que seria uma nova visão de educação, a revolução da escola: “[...] há uma revolução que deve ser feita no campo da alfabetização, tão difícil e dolorosa como qualquer revolução [...] É chegada a hora de fazê-la” (SÃO PAULO, 1988, p. 12).

Para a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1990, p.25), o CBA

representa um conjunto de princípios e diretrizes consolidados em propostas fundamentais para a democratização da escola pública. É uma proposta política para todo o sistema de Ensino – as antigas 1^{as} e 2^{as} séries formam um único período, e o aluno tem garantida a sua permanência nesse ciclo, sem interrupção no seu processo de aprendizagem.

De acordo com a Diretoria de Normas e Planejamento Curricular (MINAS GERAIS, 1997), Minas Gerais foi o segundo estado brasileiro a experienciar o CBA. Nele, o Ciclo foi implantado pela Resolução nº 5.231/84 da SEED/MG e oficializado pela Resolução nº 6.806/91, como um projeto experimental. Em dezembro de 1996, a Secretaria da Educação deste estado, por meio da Resolução nº 7.915/96, estendeu o CBA à 3^a série do Ensino Fundamental.

A implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em Minas Gerais, segundo o material da SEED, cujo título é *Conheça o Ciclo Básico de Alfabetização* (MINAS GERAIS, 1997), veio ao encontro do desejo e reivindicações dos próprios professores e especialistas em educação:

Já no Congresso Mineiro de Educação, em 1983, ficou claro que o tempo de aprendizagem do aluno muitas vezes não correspondia ao tempo da escola. O regime seriado na fase de alfabetização foi apontado como um dos grandes obstáculos na trajetória escolar, um entrave na permanência do aluno no processo e, conseqüentemente, um dos agravantes de peso nas taxas de repetência/evasão e de abandono da escola, logo no início da escolarização (MINAS GERAIS, 1997, p. 02).

Para a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, o CBA se constituiu como uma proposta inovadora de educação, com princípios pedagógicos diferenciados dos princípios que orientaram a educação até os anos 70:

A proposta do Ciclo Básico de Alfabetização, ao pretender o sucesso escolar dos alunos, ataca frontalmente os fatores que têm contribuído para o fracasso: a seriação, o número de alunos por turma, as relações de trabalho na escola, os recursos físicos, materiais e financeiros e os programas e materiais de ensino. (MINAS GERAIS, 1997, p. 7-8)

A Diretoria de Normas e Planejamento Curricular (MINAS GERAIS, 1997, p.5) define o CBA como:

[...] uma modalidade, diferente da seriação, de organizar a escolaridade, de forma bastante flexível, ampliando o tempo para que a criança seja capaz de vencer o processo de alfabetização, respeitados o seu ritmo e necessidades próprias. Como se observa, o ciclo indica, necessariamente um tempo, ritmo e processo, construídos numa lógica, numa concepção e numa prática contraposta às que ocorrem no regime seriado.

Após 11 anos da implantação dos Ciclos – à semelhança do que ocorreu no Paraná – a SEED/MG resolveu estender o CBA até a 3ª série do ensino fundamental, medida essa legalizada pela Resolução nº 7.915/96. Com a expansão para a 3ª série, o Ciclo passou a se constituir num

[...] período que abrange as três primeiras séries do Ensino Fundamental, correspondente a um ciclo de aprendizagem organizado de forma única e contínua, que tem por objetivo assegurar aos alunos a aquisição e desenvolvimento gradativo de conhecimentos e habilidades básicas necessárias ao prosseguimento de seus estudos (MINAS GERAIS, 1997, p. 6).

O Paraná, seguindo os exemplos de São Paulo e Minas Gerais, por intermédio da Secretária de Educação – cujo secretário era Belmiro Valverde Jobim Castro – e com base no Decreto nº 2545/88 (anexo 1), implantou também, em 14 de março de 1988, o Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas da rede estadual paranaense. Diz o Decreto, em seu artigo 1º: “Fica instituído o Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas de 1º grau da Rede Estadual de Ensino, garantindo ao aluno o prolongamento do tempo de alfabetização inicial de 1(um) para 2(dois) anos, reunindo a 1ª e a 2ª séries do 1º grau”. (PARANÁ, 1988, p.1)

Quando da promulgação do Decreto acima mencionado, 30% das escolas aderiram ao projeto, já que a implantação seria gradativa. Essas escolas, na avaliação do governo, tinham condições e estrutura para suportar algumas mudanças no ensino regular postas pelo CBA, como ter um coordenador específico para o CBA, ofertar contraturno de pelo menos duas horas para alunos em defasagem, ter um acervo bibliográfico atualizado, materiais pedagógicos adequados, trabalho de conscientização da comunidade escolar no

desenvolvimento da proposta e grupos de estudos no âmbito escolar, com frequência quinzenal.

No Paraná, a elaboração da proposta pedagógica que encaminhou o CBA ficou a cargo do DEPG (Departamento de Ensino de Primeiro Grau). Segundo Negri (1994, p.35):

[...] a equipe do DEPG tomou como ponto de apoio a experiência desenvolvida por São Paulo, que se inspirava, inicialmente, na teoria construtivista de Piaget. Esta teoria foi empregada por Emília Ferreiro para explicitar as etapas de construção da escrita. Mais tarde, deu-se ênfase ao Interacionismo de Vygotsky. Estas teorias basicamente orientaram intelectualmente a equipe responsável pela condução pedagógica do projeto.

Em 1990, a implantação do CBA deixou de ser gradativa e foi generalizada a todas as escolas da rede estadual paranaense, pela Resolução nº 3641/89 do CEE/PR (anexo 4). Com esta Resolução, a proposta é, também no Estado do Paraná, oficializada e resolve-se expandir, para a totalidade dos estabelecimentos da rede estadual de ensino, "a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização, a fim de oferecer atendimento igual e de qualidade a todas as crianças das séries iniciais" (PARANÁ, 1989, p.1).

A Deliberação nº 028/88 (anexo 3) do CEE/PR, em seu artigo 2º, define o CBA como

[...] o continuum formado pelas duas séries iniciais de ensino de 1º grau, constituindo, além de um alargamento de tempo de alfabetização de um para dois anos letivos, um conjunto de condições teóricas, metodológicas e materiais, que permitam à criança uma base sólida para toda a sua escolaridade (PARANÁ, 1988, p. 1-2).

Com a Resolução 6342/93 (anexo 5), do Conselho Estadual de Educação, mais precisamente a partir de 01 de fevereiro de 1994, implanta-se o CBA de quatro anos nos estabelecimentos de ensino de 1º grau que ofertam as séries iniciais. O CBA passou a ser "o prolongamento do tempo de alfabetização, reunindo as quatro séries iniciais do ensino de 1º grau num 'continuum' curricular único, através do qual o aluno venha a apropriar-se dos conhecimentos correspondentes às referidas séries" (PARANÁ, 1993, p.24).

A implantação do Ciclo de quatro anos, nesse momento, veio ao encontro do compromisso de universalizar a educação básica, firmado pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, como já exposto no capítulo anterior. Dessa Conferência, resultou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que estabelece as ações e medidas tomadas no âmbito da educação para universalizar o ensino e melhorar sua qualidade e eficiência.

Na faixa etária dos sete a quatorze anos, cerca de 3,5 milhões de crianças ainda permanecem sem oportunidade de acesso ao ensino fundamental. Apenas dois quintos concluem as quatro séries iniciais, e menos de um quarto as concluem sem repetência. Os efeitos acumulados dessa baixa produtividade se expressam na reduzida escolaridade média da população e no grande contingente de adolescentes e adultos subescolarizados que encontram dificuldades de incorporação social e econômica. (BRASIL, 1993, p.22)

O Plano Decenal engloba medidas a serem empreendidas pelo Brasil até 2003, com vistas a baixar índices altos de analfabetismo, de evasão e de repetência. Estender o Ciclo até a 4ª série do Ensino Fundamental significa aos governantes permitir que um maior número de crianças tenha acesso ao ensino e além disso permaneça na escola.

O CBA, projeto oficial do Governo para a escola pública, foi pensado como uma tentativa de democratizar o ensino. No que se refere ao Paraná, se constituiu como a primeira medida de um elenco de projetos políticos e pedagógicos que visavam reorganizar o ensino de 1º grau, hoje chamado de Ensino Fundamental.

O trabalho de reestruturação do Currículo de 1º grau da Rede Estadual de Ensino teve como ponto de partida a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização que, dentro da proposta de Reorganização da Escola Pública de 1º grau do Paraná, constituiu-se no primeiro passo. (PARANÁ, 1990, p. 13)

A Secretaria de Educação paranaense entende que a nova proposta curricular se apresenta como o projeto político pedagógico possível. A SEED pretende representar, além da preocupação dos governantes, o esforço dos educadores no sentido da melhoria do ensino brasileiro. Não obstante, com este projeto, busca muito mais encaminhar planos político-econômicos imediatos do que superar efetivamente os problemas enfrentados pela escola:

Ao analisarmos essa etapa do planejamento – execução – temos que reconhecer que o Estado não cumpriu sua parte, não dando o atendimento necessário ao projeto de reorganização do ensino. Esse fato nos leva a identificar um duplo interesse do Estado para com a educação: diminuir a evasão e repetência e reduzir os gastos públicos. Os objetivos reais são identificados logo na fase de execução, quando se propõe apenas dar legalidade à proposta através dos decretos e pareceres que vão proporcionar a passagem automática do aluno da 1ª para a 2ª série sem viabilizar as medidas necessárias para a nova prática pedagógica (NEGRI, 1994, p.50).

Um dos problemas mais graves do quadro educacional brasileiro, segundo o INEP (BRASIL, 1997), são os altos índices de repetência e evasão. Mais de 60% dos alunos do Ensino Fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série. Este fato ocasiona custos adicionais aos sistemas de ensino, pois um aluno repetente ocupa uma vaga que poderia estar sendo ocupada por outro aluno e, além disso, o Governo novamente estaria custeando esse aluno numa série que ele já cursou.

Conforme pesquisas realizadas por Silva (1997), o Governo Federal tem como pretensão reduzir, num prazo de 10 anos, pela metade a atual taxa de repetência e elevar para 80% o número de alunos que chegam a concluir o Ensino Fundamental. Este objetivo foi traçado e firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos, como já explicitado.

Nessa perspectiva, considerando especificamente o caso do Paraná, o novo governador do Estado, Álvaro Dias, eleito em 1986, quando assumiu seu mandato em 1987, solicitou à SEED um diagnóstico da realidade educacional paranaense. Constatou que os índices de evasão e repetência também eram um problema da escola pública do Paraná. Tal problema, aos olhos da Administração Superior, pedia urgentemente por uma solução eficaz, já que o Paraná era tido como um estado modelo, logo, não haveria de permitir que a educação seguisse outro rumo. Um estado com esse *status* não poderia ter índices altíssimos de reprovação no setor educacional. Para manter o título de modelo, também no que se refere à educação, o Governo teria que acabar com a cultura da repetência, enraizada na rede pública paranaense.

Maria Helena Guimarães Castro, presidente do INEP, ao analisar a questão, afirma:

[...] a cultura da repetência continua muito enraizada na escola e na sociedade brasileira. Há uma crença disseminada de que a repetência é benéfica e irá favorecer o aprendizado dos alunos. Mas isso é um equívoco. As reprovações sistemáticas são um desastre para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos (BRASIL, 1999).

É certo que as reprovações sistemáticas podem constituir-se em uma experiência desastrosa para o desenvolvimento do aluno. Contudo, é igualmente verdadeiro que a aprovação, da maneira como vem ocorrendo no Ciclo, também o é. O CBA foi implantado no Paraná com a intenção de criar uma escola diferente, que representasse um avanço em termos educacionais para o Estado. O objetivo do projeto, ao organizar as séries iniciais em um Ciclo, era reverter o catastrófico quadro de evasão e repetência, baixando significativamente os índices de fracasso escolar, além de contribuir para a universalização da educação básica que, naquele momento, se colocava como objetivo maior a ser alcançado.

A Resolução nº 744/88 (anexo 3) do CNE/PR, que previu e autorizou a implantação do CBA, diz que esse projeto visa:

- Reorganizar a escola pública de 1º grau, objetivando a criação de condições, tanto a nível de programação curricular, quanto da própria organização da escola, que possibilitem a permanência de um maior número de alunos sem que haja interrupção do processo ensino-aprendizagem;
- Rever os aspectos fundamentais da educação, abrangendo a renovação de conceitos que permitirão uma estrutura mais flexível dos currículos e programas, provocando a elaboração do Regimento Escolar, pelo conjunto de profissionais da educação de cada estabelecimento de ensino;
- Respeitar as características sócio-culturais e a evolução da aprendizagem da criança, como variável na determinação do tempo para a construção do processo de aquisição da leitura e escrita e de conhecimentos e habilidades previstas nas demais áreas;
- Eliminar a reprovação na 1ª série e diminuir o índice de evasão escolar.

Além de garantir a permanência do aluno na escola, o Ciclo vem com o propósito de rever os aspectos fundamentais da educação, permitindo aos currículos um caráter mais flexível e à educação uma qualidade superior. Pretende, ainda, promover o respeito às características sócio – culturais da criança e eliminar a reprovação na 1ª série:

Houve um único ponto posto como medida obrigatória: as crianças não deveriam ser reprovadas da 1ª para a 2ª série. Às escolas cabia decidir sobre as formas de possibilitar às crianças um processo de aprendizagem que não fosse interrompido nos dois primeiros anos. (LEITE, 1999, p. 38)

A justificativa da Secretaria de Educação para a implantação do Ciclo é que esta modalidade de ensino assegura ao aluno o tempo necessário à aquisição e ao desenvolvimento gradativos de conhecimentos e habilidades básicas, com vistas ao prosseguimento dos estudos. Aos olhos do Governo, a lógica da seriação é regida pelo princípio da homogeneização que reduz oportunidades e é excludente. Em outros termos, um tempo maior permitiria que diferenças individuais fossem contempladas.

O Ciclo, nos documentos oficiais, se opõe à seriação, que estabelece tempo definido para o aprendizado, no qual em cada série, há um conteúdo pré-estabelecido a ser apreendido dentro de um determinado limite de tempo. A própria alfabetização deveria se dar na 1ª série, ou seja, no prazo de um ano. Ao se estabelecer um tempo para a aquisição dessa habilidade, abre-se espaço para que muitas crianças não consigam se alfabetizar dentro do prazo, o que resulta numa reprovação logo no início do processo de escolarização. A seriação passou a ser entendida, pela Secretaria de Educação, como um entrave para a própria aprendizagem:

A concepção muito arraigada nas escolas, de que o aluno deve dominar a escrita ao final de um ano letivo, desconsidera as características sócio-culturais do desenvolvimento infantil na determinação do tempo para aprendizagem da leitura e da escrita. Esta tese, que se fundamenta em critérios pouco realistas, muitas vezes provenientes de expectativas ideais, revela uma concepção de alfabetização bastante mecânica na qual o tempo é considerado de per se para a escolha de métodos, para a divisão de conteúdo da alfabetização e para a avaliação desvinculados do 'tempo do aluno', que é determinante decisivo no processo de aprendizagem. (SÃO PAULO, 1988, p. 14)

Ampliado de 1 para 2 anos o tempo de alfabetização, a SEED acreditava que a escola estaria respeitando o ritmo, a individualidade, as condições sócio-culturais do aluno no que se refere ao seu aprendizado. O respeito às diferenças de aprendizagem passou a ser a bandeira do CBA.

Sousa (1998) afirma que a tendência da atualidade é a de acabar com a seriação e implantar, em todo o Ensino Fundamental, a progressão continuada. Esta idéia é reforçada com a abertura estabelecida pela nova LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 23, pois essa modalidade tem um caráter de ensino contínuo e não segmentado.

O CBA, para o Governo, responde a uma necessidade histórica que é a democratização da educação, garantindo a todos o direito à escolaridade e a permanência na escola. A própria Deliberação nº 028/88 do CEE/PR diz, em seu artigo 3º, que a finalidade do CBA é manter o aluno na escola, com atendimento adequado à sua alfabetização, garantindo-lhe o acesso à educação e a permanência na escola, direito assegurado na Constituição promulgada no mesmo ano.

Já a Resolução nº 3.641/89 do CEE/PR, que expande, para a totalidade dos estabelecimentos da rede estadual de ensino, o projeto de reorganização da escola pública – CBA, diz que o objetivo é oferecer atendimento igual e de qualidade a todas as crianças nas séries iniciais, evitando a reprovação e baixando as taxas de fracasso escolar.

Além disso, o CBA responde também a uma necessidade de se conter gastos. A evasão e a repetência chegam a triplicar o custo do ensino. Com a nova proposta, haveria um descongestionamento nas séries iniciais, levando, conseqüentemente, a uma redução dos gastos públicos com educação. Além disso, um maior número de alunos estariam incluídos na escola, o que vem ao encontro da pretensão do Governo.

Na perspectiva oficial, a proposta da escolaridade organizada em Ciclos, além de garantir o direito à escolarização, oferecendo atendimento igual a todas as crianças e de favorecer a redução dos gastos públicos, trouxe mudanças significativas na forma de atuação da escola.

No que se refere ao ensino, parece que os resultados que a escola vem obtendo não são dos mais animadores, ao contrário, se levarmos em conta o desenvolvimento em língua dos alunos que chegam ao vestibular, por exemplo, veremos claramente que a escola fracassou e, o que é pior, insiste no fracasso

quando defende um ensino deslocado das reais necessidades que se colocam para nós, em termos de domínio da língua oral e escrita. (PARANÁ, 1990, p. 52)

A proposta de alfabetização, trazida pelo CBA, incorporou as novas descobertas advindas dos estudos de Emilia Ferreiro. Nesses termos, a alfabetização deixou de ser entendida apenas como domínio do sistema gráfico, para ser um processo de aquisição de uma forma particular de linguagem, dotada de significação.

De acordo com esse referencial teórico, é o aluno que constrói seu conhecimento, tanto em relação à escrita como a quaisquer outros conteúdos. E esse conhecimento começa a ser construído antes do ingresso da criança na escola, ou seja, desde os primeiros contatos com pessoas e objetos. Com isso, a teoria tradicional de alfabetização, pautada nos métodos sintéticos, não se justificava mais.

Outro postulado que a psicogênese da língua escrita pôs em cheque foi a prontidão para a alfabetização, isto é, a idéia de que a criança precisava ser preparada, através de inúmeros exercícios de psicomotricidade, para um momento posterior que era o da alfabetização. Nesse sentido, os exercícios de prontidão passaram a ser entendidos como desnecessários no processo de aquisição da linguagem escrita:

Os tradicionais exercícios de preparação para a leitura e a escrita, em que a criança faz exercícios de cobrir pontilhados e preencher folhas e folhas de exercícios mimeografados, sem nenhum significado concreto deverão ser substituídos por atividades em que a criança vivencie a leitura e empreenda tentativas de uso da escrita, mesmo sem ainda ter se apropriado completamente dela. (PARANÁ/PR, 1990, p. 40)

Desse modo, o elemento norteador do processo de alfabetização deixou de ser a letra, a sílaba ou a palavra descontextualizada, para ser o texto. Ele seria o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de aquisição da linguagem escrita, para o qual deveriam convergir todos os esforços.

As atividades de escrita, promovidas pela escola até então, passaram a sofrer severas críticas, por serem atividades consideradas mecânicas, sem sentido. No ensino tradicional, o aluno escrevia para o professor simplesmente corrigir e atribuir uma nota, argumentam os documentos oficiais. A finalidade da escrita que é ter coisas a dizer a alguém era negada pelo trabalho escolar.

Rompendo, em princípio, com o ensino de partes desconexas, com a indução, e priorizando a atividade do sujeito cognoscente, o aprendizado da língua escrita tem no texto seu parâmetro maior.

Nesse sentido, o cerne do nosso ensino vai se constituir no trabalho com o texto. Este deverá ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão de mundo, de uma intenção e de um momento de produção. Parece estar na compreensão deste fato o núcleo do trabalho do professor: criar situações de contato com visões do real, via texto, para que o aluno desenvolva, cada vez melhor, um controle sobre os processos interacionais. (PARANÁ, p. 53)

Na perspectiva do CBA, faz-se necessário deixar a criança expressar suas idéias, escrever ainda que sem o domínio da linguagem na forma grafada. O mais importante passou a ser garantir ao aluno a fluência no ato de expressar suas idéias também por meio da escrita. O professor, nesse processo, não deve ter como preocupação a correção formal do texto, mas a elaboração e expressão das idéias. Acredita-se que, assim, a criança dispõe de um espaço de liberdade onde pode fazer suas tentativas de escrita.

Dentre as orientações contidas nos materiais de apoio ao professor no CBA há uma, referente ao ensino da escrita, que se destaca. Primeiro, o professor deve dispor as condições para que as crianças dominem a correspondência som-letra, independente da grafia socialmente convencionada, para em seguida, ensinar a escrever ortograficamente, pois acredita-se que exigir a ortografia na primeira versão de escrita é querer demais das crianças.

Além disso, a Secretaria de Educação sugere – no Currículo Básico – o tipo de letra que o professor deve privilegiar no início do processo de alfabetização. A sugestão é a de se

trabalhar com a letra de imprensa maiúscula (Caixa Alta). A justificativa para o emprego desse tipo de letra reside na crença de que a escrita cursiva, além de exigir um domínio perfeito do lápis, é também difícil de ser reproduzida, donde decorre uma maior exigência em termos de discriminação visual. Nesse sentido, a letra cursiva só seria empregada depois que a criança tivesse se apropriado do código lingüístico.

Segundo orientação oficial, com essa nova postura frente ao processo de alfabetização, houve uma mudança significativa na própria concepção de ensino e de aprendizagem. A teoria do conhecimento que dava suporte ao trabalho levado a termo nos meios escolares era o modelo associacionista de aprendizagem, “[...] uma teoria que vê o aprendiz como um receptor passivo de informações recebidas de fora para dentro, e que deve ser capaz de aprender por memorização, fixação e associações tal como o método determina que aprenda” (SÃO PAULO, 1990, p. 26).

Os documentos oficiais já mencionados propalam a idéia de que, com o CBA, ampliou-se a possibilidade de aprendizagem da leitura e da escrita à medida que se considera a individualidade do aluno e suas características socioculturais. Essa proposta, afirmam seus autores, reconhece que os alunos apresentam ritmos de aprendizagem diferenciados, o que possibilita, ao professor, propiciar uma assistência particularizada naquilo que cada um necessita.

Assim, o binômio ensino-aprendizagem, considerado até então como sendo dois processos distintos, passa a ser entendido como uma unidade composta de dois processos articulados, onde o segundo não está mais subjugado ao primeiro.

Nessa linha de raciocínio, altera-se também o papel do professor. Ele “[...] deixa de ser o possuidor e transmissor do conhecimento e passa a ser o mediador entre a criança e a escrita” (SÃO PAULO, 1990, p. 39). Entende-se que a função do professor se transformou com os novos caminhos tomados pela educação escolar. Ele passou a ser o mediador do processo de alfabetização. “Mediação que nada mais é do que uma intervenção planejada para favorecer a ação do aprendiz sobre o objeto escrita, ação esta que se encontra na origem da aprendizagem”. (SÃO PAULO, 1988, p. 42)

Com a mudança no papel do professor, em tese, a própria avaliação escolar assume outras características. Recomenda-se a avaliação diagnóstica, com o objetivo de verificar qual o caminho percorrido pelo aluno e qual o crescimento dele em relação a ele mesmo:

[...] temos que construir uma concepção de avaliação que nos dê pistas concretas do caminho que o aluno está fazendo para se apropriar, efetivamente, das atividades verbais – a fala, a leitura e a escrita. Desta forma, só é compreensível a avaliação que contemple dois aspectos fundamentais: Por um lado, há que se formar a produção (oral e escrita) do aluno como parâmetro de avaliação dele mesmo; por outro lado, ter o próprio aluno como ponto de partida [...] (PARANÁ, 1990, p. 58).

Conforme orientação contida no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990), a avaliação deve ter como parâmetro o desenvolvimento do aluno em comparação com ele mesmo. Para tanto, é preciso que o professor colecionasse os textos do aluno, desde o início do ano, com o objetivo de compará-los entre si. É nesse processo de comparação que, segundo o documento acima citado, o professor tem um retrato das dificuldades e progressos do aluno, podendo, desse modo, ajustar sua intervenção com vistas a atingir os objetivos estabelecidos.

O CBA, dizem os documentos analisados, deixa de utilizar a avaliação como um meio de classificar os alunos, promovendo-os ou não para a série seguinte, como se fazia no ensino tradicional. A prática tradicional, na ótica da Secretaria da Educação, criou uma série de distorções no uso da prova, transformando-a num instrumento de ameaça e castigo. No CBA, postula-se que o mais importante é a análise qualitativa do desempenho, com base na identificação das aprendizagens alcançadas e das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Quando da implantação do CBA, o Governo enfatiza que seriam criadas todas as condições, tanto em nível de programação curricular, como da própria organização da escola, para que a nova proposta fosse realmente uma inovação em termos de educação.

As análises presentes nos documentos oficiais dão conta de que os resultados, alcançados com os Ciclos são realmente positivos. Observe-se:

Houve substancial melhoria dos índices de promoção, repetência e evasão do ensino fundamental. Verifica-se, no período de 1981-92, tendência ascendente das taxas de promoção – sobem de 55% em 1984, para 62% em 1992 - acompanhada de queda razoável das taxas médias de repetência e evasão que atingem, respectivamente, 33% e 5% em 1992. (BRASIL, 1997, p. 22)

Portanto, nessa linha de raciocínio, o CBA trouxe mudanças importantes e revolucionárias para as escolas da rede estadual, instaurando novas práticas frente aos processos de aprendizagem e de ensino. Entende-se que houve mudanças na postura do professor, na concepção de avaliação e transformações importantes no campo da alfabetização, que modificaram significativamente o trabalho com a Língua Portuguesa. Novos conteúdos e habilidades foram planejados para essa modalidade de ensino.

O item subsequente trata das capacidades e dos conteúdos que, teoricamente, passam a ser a base do novo trabalho desenvolvido com a linguagem escrita. A veracidade desta afirmação será objeto de análise no próximo capítulo.

2.2 – CBA: Conteúdos e Capacidades

O Ciclo, implantado no Estado do Paraná em 1988, constitui-se, para as autoridades em educação legalmente instituídas, no primeiro passo para a reorganização do ensino de 1º grau daquele momento. Se essa implantação foi o primeiro passo, devem ter sido dados outros a posteriori. O que foi feito realmente no sentido de reorganizar a escola pública? Hoje ela está melhor? Melhor em que sentido? Houve mudanças na prática escolar?

Dissemina-se a idéia, especialmente pelo poder político-econômico dominante, de que com o Ciclo houve uma revolução na escola. Novas concepções de ensino-aprendizagem adentraram o cenário escolar, novas posturas pedagógicas passaram a ser exigidas do professor e, por conseguinte, um novo aluno vem sendo formado com base em capacidades e conteúdos que se diferenciam dos precedentes. Um aluno capaz de

compreender as relações sociais nas quais está inserido e além disso capaz de atuar nessa conjuntura como cidadão e como profissional.

A prática do CBA nas escolas, levando em conta todos os aspectos comentados, contribui para que nossos alunos tenham condições de fazer uso da leitura e escrita em função de suas necessidades individuais e sociais e adquiram os conhecimentos básicos relativos aos demais conteúdos curriculares. Contribui também para formar cidadãos que melhor compreendam a realidade social e política do País, ao ampliar e assegurar a permanência e o sucesso dos alunos na escola. (MINAS GERAIS, 1997, p. 21)

A proposta pedagógica do CBA, que deve proporcionar ao aluno uma formação mais completa, como dito no item anterior, tem como base a teoria construtivista e pressupostos extraídos de uma investigação coordenada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, conhecida no Brasil como *Psicogênese da Língua Escrita*. Cabe aqui destacar que, em nenhum momento, as pesquisadoras tiveram a intenção de desenvolver uma metodologia de ensino ou uma didática para tal fim. Tanto Ferreiro como Teberosky realizaram, na década de 80, uma pesquisa, na Argentina, com um grupo de crianças em idade de alfabetização, com o intuito de verificar como as crianças organizam suas hipóteses sobre a escrita. Foram intelectuais brasileiros, particularmente os responsáveis pela elaboração da proposta do Ciclo, que se apossaram da pesquisa e fizeram dela a base do trabalho que seria desenvolvido a partir de então. De acordo com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, documento oficial expedido pela Secretaria de Educação Fundamental (BRASIL, 2001, p.8):

A partir dessa investigação, foi necessário rever as concepções nas quais se apoiava a alfabetização. E isso tem demandado uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita no início da escolarização, ou seja, na didática da alfabetização. Já não é mais possível conhecer a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as conseqüências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes [...].

Quando se fala em não mais ensinar como antes, se está afirmando que todo o trabalho realizado até então esteve equivocado; que o conhecimento e a experiência dos

professores devem ser secundarizados em prol das novas concepções que operam, segundo o próprio documento citado, uma transformação radical nas práticas de ensino. É necessário lembrar que toda inovação, para mostrar que é nova, deve primeiro derrubar os ídolos do passado que estavam errados. Porém, a alfabetização no ensino tradicional satisfazia a necessidades de um determinado momento histórico, estando coerente com as exigências sociais daquele contexto.

Toda a prática de ensino empreendida até o momento da implantação do Ciclo há que ser repensada, para não dizer abandonada, como se isso fosse possível de uma hora para outra. Alguns cursos dos Núcleos Regionais de Ensino do Estado do Paraná, endereçados aos professores das séries iniciais, indicavam, quando de suas realizações, que tal feito seria possível. Em apenas 40 horas, foram transmitidas a esses professores as novas abordagens que fundamentam a proposta. Acreditava-se que, com o referido curso, estariam prontos para iniciar o ano letivo com novas posturas teórico-metodológicas. Em relação a essa crença, Arroyo (1999, p. 51) pontua: "É curioso com que facilidade cada lei ou parecer lista novas atribuições com a pretensão de formar um novo perfil, mais moderno e atualizado de educador."

A observação de Arroyo, sobre a questão da formação de educadores, é interessante e oportuna. Ele destaca que, nas propostas ou medidas educacionais que se sucedem, busca-se rever o papel social da educação e, nesse contexto, o próprio papel do educador. Em cada proposta "inovadora", o professor assume, teoricamente, alguns papéis que, em geral, não se concretizam na sua prática diária, justamente pelo fato de ele receber o que Adorno (1995) intitula de pseudoformação, ou seja uma formação unilateral e imediatista.

A Secretaria da Educação paranaense esperava, por meio desses cursos, substituir, conforme Negri (1994), as experiências teóricas e práticas dos professores, acumuladas há décadas, pelo novo conhecimento advindo dos cursos. Não se considerava, pois, a possibilidade de tais mudanças não se efetivarem por razões sociais que extrapolam os muros da escola, mas que estão diretamente implicadas no trabalho ali realizado, como por exemplo, o impacto da cultura mercantilizada e da formação pregressa na prática

docente. Não obstante, é difícil mudar quando as medidas são impostas. Concordando com Leite (1999, p.10), “[...] sem a participação dos seus agentes na tomada de decisões, muitos não se sentindo comprometidos com decisões que não ajudaram a tomar, não assumirão, no dia-a-dia, a implementação das ações pretendidas pela nova proposta”.

Dessa forma, em sintonia com a idéia de que a alfabetização é o processo de apropriação da linguagem escrita – e de que esta deve ter como ponto de partida e de chegada o texto –, determinados conteúdos e capacidades, tidos como novos, passaram a ser privilegiados, sobretudo na área de Língua Portuguesa. Há que se perguntar, evidentemente, até que ponto tais conteúdos e competências se diferenciam dos estabelecidos no currículo anterior. Em que se diferenciam?

Até então, explica Cagliari (1998), o trabalho com a escrita se dava de forma tradicional, ficando preso à autoridade do mestre, a métodos e livros que tinham todo o processo preparado de antemão, muitas vezes definido pela própria cartilha. Era o mestre quem decidia o caminho a ser trilhado. Aqui é oportuno lembrar a crítica feita por Adorno (1995) ao conceito de modelo ideal. Para ele, ao longo da contemporaneidade, os modelos ideais, em qualquer que seja a área, têm sido ditados heteronomanente, quer dizer, de maneira estranha e alheia ao sujeito individualmente considerado. Trata-se de um modelo “[...] autoritário, que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação dos outros” (ADORNO, 1995, p. 141).

Considerando a observação de Adorno, na educação tradicional, o processo de alfabetização era, em boa medida, heterônomo. Mas, e no processo de alfabetização, tal como apreendido no Ciclo, não seria também heterônomo? O ensino das letras, seguia uma hierarquia – do mais fácil para o mais difícil – do ponto de vista do adulto, exigindo, assim, que o aluno dominasse o que já havia sido ensinado como condição para ir adiante, e na nova proposta é diferente? Ocorre que, “[...] para uma criança que não sabe ler nem escrever, qualquer palavra é igualmente difícil, não há nenhuma palavra fácil” (CAGLIARI, 1998, p. 47).

Um outro aspecto que, na perspectiva do Ciclo, desabona o ensino tradicional é o fato de este manter-se subordinado ao nível de maturidade em que se encontra o aluno. Maturidade essa tida como imprescindível à alfabetização. A necessidade de se levar em conta a maturação, sustentada por teorias de cunho inatista, ganha espaço e credibilidade no meio educacional brasileiro nos anos 70.

No intuito de favorecer esse estado maturacional, antes do trabalho com as letras, as crianças passavam por baterias de exercícios de estimulação, chamada em seu conjunto de período preparatório. As cartilhas, nesse contexto, faziam um enorme sucesso, dedicando várias páginas a atividades que objetivavam “amadurecer” o aluno para o processo de alfabetização. Uma das mais famosas e conhecidas é a Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, já mencionada anteriormente, que trazia, além dos exercícios de prontidão, todo o processo de aquisição da linguagem hierarquizado, disposto numa ordem julgada coerente e necessária pelos administradores educacionais.

Cagliari (1998) esclarece que todas as cartilhas têm como base um método de ensino. Algumas trazem uma proposta baseada na eficácia dos métodos sintéticos, ou seja, partem das menores unidades materiais da língua como as sílabas, letras e fonemas; outras, fundamentando-se no método analítico, partem de unidades maiores, frases ou palavras para chegar às letras e outras, ainda, adotam o método analítico-sintético que resulta da combinação de ambos. “Em todos, parte-se do pressuposto de que a cada som corresponde uma letra. Visa-se, portanto, a levar o aluno a [...] saber qual letra representa qual som e qual som é representado por qual letra” (SÃO PAULO, 1988, p. 13).

Nas cartilhas, as atividades propostas para as crianças seguem sempre um modelo. Não há espaço real dedicado ao processo de aprendizagem; um espaço onde o aluno possa expressar-se de outra forma que não daquela sugerida. Cabe a ele copiar o modelo, conformar-se a um determinado padrão de comportamento, correspondendo imediatamente ao que é esperado pelo autor da cartilha e, mediatamente, pela sociedade, pelas relações de trabalho.

Com os estudos sobre a psicogênese da linguagem escrita, surgem várias críticas em relação ao período preparatório e às cartilhas. Esses novos estudos vieram se contrapor ao trabalho até então desenvolvido pela escola. Como Cagliari (1998, p.30), muitos educadores acreditam “[...] que o período preparatório não passa de um grande equívoco pedagógico e psicológico. Está tudo tão errado, que a melhor solução é abandoná-lo por completo”.

Mas, será que a questão pode ser tratada de maneira radical e aligeirada? Sua solução seria mesmo tão simples e breve? Nessa perspectiva, bastaria abandonar por completo os exercícios de prontidão como se o abandono dessa prática livrasse a escola dos equívocos que continuam sendo cometidos. E, mais que isso, como se o grande problema da alfabetização fosse tão somente de forma e não de conteúdo. Por trás de todas as atividades existe uma prática, uma crença fundamentada epistemologicamente ou elaborada no dia-a-dia da sala de aula, mas, de qualquer modo, uma crença da qual o educador não se despe facilmente. É oportuno indagar, ainda, o que fazer no lugar das atividades que objetivavam a prontidão viso-motora? Por que elas não são mais necessárias?

Bahia (1995, p.73) afirma que

Após tanto tempo de uma prática tradicional e arcaica em alfabetização, impregnada de muitos equívocos em relação ao processo pelo qual a criança aprende, não é de se estranhar resistências em aceitar o novo. Mesmo porque trocar o que se domina, se copia e se repete por anos e anos, por algo a ser estudado, discutido, assimilado, construído, experimentando causa, no mínimo, insegurança, desconforto e desconfiança.

Os professores da Rede Pública passaram 10 anos, lembra Negri (1994), sem qualquer tipo de curso de formação, de atualização. A prática do professor acabou ficando cristalizada por falta de reflexão. Pactuando dessa mesma preocupação, Sobreira (1997, p.206) escreve: “[...] sem auto-reflexão a prática termina sendo fetichizada, transformada em animal sagrado a ser adorado”.

Nesse sentido, o estabelecimento de um novo ensino, de uma nova postura educacional, demandava tempo e acima de tudo conhecimento – o que é impossível de se obter em cursos de 40 horas. Muitos professores, perdidos em meio à proposta do CBA, sem uma formação condizente, só atendiam formalmente às exigências do Ciclo, pois na prática o trabalho continuava o mesmo. Ferreiro, em sua obra *Os filhos do analfabetismo*, faz uma constatação importante em relação a essa prática:

Evidentemente, todos os projetos assinalam grandes dificuldades em conseguir que os professores atuem de maneira coerente com os princípios teóricos que sustentamos. Constatamos em todos os projetos que bastam alguns meses – às vezes poucas semanas – para conseguir que as crianças acostumadas com uma prática escolar tradicional mudem de atitude, e envolvam-se em uma prática construtivista, enquanto que com os professores, algumas semanas, meses, ou até mesmo um ano inteiro são insuficientes para que alcance uma mudança semelhante. Todos os projetos demonstram que o processo de formação dos professores é lento e difícil, e que o professor precisa ser acompanhado de diferentes maneiras, até que realmente entenda o porquê de suas intervenções; o porquê de suas propostas; até que se atreva a criar junto com as crianças e, a partir desse momento, adote uma prática autônoma. (FERREIRO, 1990, p. 03)

Nessa conjuntura de equívocos e inseguranças, em 1990, foi lançado o primeiro documento oficial do Paraná: o Currículo Básico para a Escola Pública. Tal documento, elaborado por uma equipe de intelectuais¹⁰, relaciona e discute as denominadas novas abordagens, bem como os conteúdos que devem ser trabalhados e a postura teórico-metodológica a ser adotada pelo professor.

De acordo com informações contidas no próprio documento, os encaminhamentos metodológicos propostos foram elaborados com base em uma concepção intitulada interacionista. Ela é apresentada como se comportasse todas as respostas para os problemas enfrentados pela escola: “É ela que, neste momento, dá conta das dificuldades que se põem no ensino; é ela que responde com mais precisão aos problemas e nos dá as pistas mais adequadas para recolocarmos a questão da linguagem”. (PARANÁ, 1990, p. 52)

Uma análise mais atenta do Currículo Básico revela que o mesmo traz uma fundamentação teórica confusa. No documento referido, ora se fala de construtivismo e

¹⁰Equipe esta instituída pela SEED, composta por profissionais da educação, convidados e nomeados pelo mesmo órgão.

do trabalho de Ferreiro e Teberosky, ora se fala de sócio-interacionismo, sem, contudo, citar os autores clássicos dessas duas concepções. Fica evidente uma tentativa de junção das teorias Psicogenética e Histórico-Cultural – que naquele momento se apresentavam como inovadoras para o trabalho escolar – como se ambas estivessem fundamentadas nos mesmos pressupostos epistemológicos e, dessa maneira, pudessem simplesmente ser juntadas. Procedeu-se a uma leitura e emprego enviesados das teorias de Jean Piaget e de L. S. Vygotsky, justamente porque se desconsidera os fundamentos metodológicos que norteiam cada uma delas. Daí, estar equivocada inclusive a denominação da teoria vygotskyana, com frequência chamada de socioconstrutivista ou interacionista.

É oportuno destacar que todas as teorias que se propõem explicitar o processo de construção do conhecimento são, em princípio, interacionistas, posto que pressupõem uma relação, uma interação, entre sujeito e objeto do conhecimento. Logo, intitular as teorias de Piaget e de Vygotsky de interacionistas não as distingue das demais nem as identifica, quer seja entre elas ou cada uma em separado. Ao contrário, o que as diferenciam são os métodos de análise que orientam uma e outra e que não autorizam qualquer junção entre elas.

Pode-se encontrar, ainda, no Currículo Básico (1990, p.16) uma referência à Pedagogia Histórico- Crítica, nos seguintes termos:

Para esta concepção pedagógica cabe à escola dosar e seqüenciar o saber sistematizado, o conhecimento científico, tendo em vista o processo de sua transmissão-assimilação. A tarefa que se impõe é organizar o saber escolar, ou seja, tomar como elemento norteador das atividades da escola a socialização do conhecimento sistematizado.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como base os pressupostos de Marx e Engels, ou seja, o Materialismo - Histórico. Nessa perspectiva, o conhecimento é entendido como fruto das relações que os homens estabelecem entre si e com a realidade objetiva, em resposta às necessidades socialmente criadas. Portanto, o conhecimento é histórico. Sendo assim, na escola, ele deve ser trabalhado nessa dimensão. Entretanto, essa é uma dificuldade visível no processo escolar, como se verá adiante, por meio das produções textuais.

O Currículo Básico refere-se, com freqüência, ao trabalho de mediação que deve ser realizado pelo professor. A ele compete facilitar a passagem do conhecimento difuso, parcial e desarticulado, que a criança apresenta no início do processo de escolarização, para o saber sistematizado e articulado que deve resultar no final do processo. Pois bem, a mediação, como se sabe, é um conceito-chave da teoria Histórico-Cultural, que tem como maior expoente Vygotsky. No entanto, em nenhum momento se faz referência a esse autor. É preciso esclarecer que, o conceito de mediação, tal como o concebem Vygotsky, Luria e Leontiev, não tem o mesmo significado que ele adquire quando empregado nos documentos oficiais já indicados. Em nome de uma concepção intitulada interacionista, que se pretende fundamentada nas teorias de Piaget e Vygotsky, deturpa-se o conceito referente ao fator primordial no desenvolvimento das capacidades psíquicas, qual seja, a mediação social.

Vygotsky (1998 e 2001) explica que o ensino é de extrema relevância não apenas para a apreensão do conhecimento científico, como também para o desenvolvimento, no aluno, das funções complexas superiores. É graças à mediação, exercida pelo professor, entre os conteúdos escolares e o aluno que esses conteúdos, e junto com eles as formas de pensar, de perceber, de sentir, de raciocinar, enfim, de ser, são reelaborados nos novos membros da espécie. À medida que o professor propõe, discute e ensina conhecimentos que incidem sobre a "zona de desenvolvimento proximal"¹¹, ele está propiciando e desencadeando nos alunos novos processos cognitivos. Como se pode depreender, trata-se de uma orientação teórico-metodológica muito diferente da que se encontra no Currículo Básico, a qual confere ao professor o papel de mero facilitador da aprendizagem, supondo que, dispostas as condições, o próprio aluno constrói seu conhecimento.

Na parte do Currículo Básico que se destina a sistematizar seus fundamentos, encontram-se postulados ditos construtivistas que, na verdade, não correspondem aos postulados piagetianos. Em suas pesquisas, Piaget não estudou problemas imediatamente presentes na prática pedagógica, na sala-de-aula, até porque seu objetivo

¹¹ Expressão cunhada por L. S. Vygotsky, em sua obra *A formação social da mente*, para designar a distância entre dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

não era esse. A grande finalidade da sua obra é explicitar como se dá o processo de construção das estruturas mentais, ou seja, o desenvolvimento cognitivo e não elaborar uma teoria sobre ensino e aprendizagem. Apesar desses vieses, a orientação para o CBA, contida no Currículo Básico, é marcadamente construtivista.

A ação pedagógica implica, portanto, numa relação especial em que o conhecimento é construído. Para tanto, exige do adulto uma ação adequada às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de seus educandos. Esta relação não pode ser reduzida a uma atitude autoritária de quem detém o conhecimento e o transmite. Deve ser, antes, a atitude criativa de quem detém o conhecimento formal e possibilita a formulação deste conhecimento pelo aluno. (PARANÁ, 1990, p. 22).

É facilmente notável a tentativa de se realizar um trabalho tendo como base algumas das idéias de Ferreiro e Teberosky, como a de que as crianças trazem um conhecimento prévio sobre a linguagem e a de que a alfabetização é um processo ativo de construção e apropriação da língua escrita. De modo que a alfabetização deve tornar o aluno capaz de produzir um texto conseqüente, tanto do ponto de vista oral como escrito. Além disso, há que torná-lo capaz de interpretar logicamente o texto do outro. Para tanto, faz-se necessário garantir ao aluno a fluência no ato de escrever, o que pode ser alcançado, preconiza a proposta, com liberdade para que a criança faça suas tentativas de escrita. Ao professor compete garantir as condições, especialmente de tempo, espaço e materiais, para que o aluno efetue a construção do conhecimento; para que ele conquiste as competências previstas.

O professor, nessa concepção, deve trabalhar os conteúdos de modo que, ao final da escolarização, os alunos possuam os instrumentos necessários para compreender e interpretar o mundo de uma forma mais elaborada, menos mágica. Tendo em vista este objetivo, os conteúdos precisam ser discutidos numa dimensão mais ampla, em seu sentido histórico-social, o que, evidentemente, implica uma mudança na prática pedagógica.

Ocorre que o conteúdo escolar, com raras exceções, é trabalhado tal como ele se apresenta no imediato, sem que seja tomado, portanto, no movimento das transformações sociais. A mudança seria algo desejável, mas difícil de acontecer. Isto, quando menos, por duas razões: primeira, porque a concepção epistemológica que

fundamenta o CBA não orienta no sentido de que os conteúdos sejam ensinados no movimento da história social que os produz e os significa, tampouco tem esse alcance metodológico; segunda, devido à formação do professor, que não lhe tem sido fornecido os elementos necessários para romper com a visão naturalista e mecanicista do conhecimento. Uma das limitações do ensino tradicional era justamente esta, a dificuldade do professor para situar os conteúdos do ponto de vista histórico. O professor ensinava o conteúdo em si, como se ele se explicasse por si mesmo. No Ciclo, ainda que se fale em um trabalho levado a termo numa perspectiva mais ampla, relacional, a dificuldade persiste. Não obstante essa limitação, o professor perdeu também o domínio do conteúdo considerado em si.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (PARANÁ, 1990) deixa claro que o posicionamento a ser assumido pela educação não permite apresentar os conteúdos de forma fragmentada. Eles devem ser discutidos tendo como objetivo a construção de uma consciência crítica. Como perquirir esse objetivo se a proposta está fundamentada, em boa medida, no construtivismo?

Além de objetivar a formação da consciência autônoma, todo o ensino deve estar voltado ao domínio efetivo do falar, ler e escrever. Para tanto, o referido Currículo sistematiza três princípios:

1º) a fala, a leitura e a escrita deverão sempre ser trabalhadas juntas, já que uma atividade possibilita a outra e vice-versa;

2º) os conteúdos propostos deverão ser adaptados ao nível da experiência lingüística dos alunos;

3º) é numa gradação de complexidade, sempre crescente, que as atividades de língua são trabalhadas ao longo das séries (PARANÁ, 1990, p. 57).

Com base nesses princípios e na proposta de fazer com que o aluno domine o falar, o ler e o escrever, foram elaborados e prescritos conteúdos e capacidades a serem trabalhados pelo professor.

A finalidade maior do ensino da Língua Oral, passa a ser a de desenvolver a expressão oral no sentido da adequação da linguagem ao assunto, ao objetivo proposto e aos interlocutores. Assim, para atender a tal finalidade os professores devem trabalhar com relatos de experiências pessoais, histórias, textos lidos, etc. e com a criação de histórias, quadrinhas, piadas, entre outros.

No decorrer do trabalho com os conteúdos descritos acima, o professor deve estar atento para o desenvolvimento das seguintes capacidades¹²:

- ter clareza na exposição de idéias;
- dar seqüência na exposição de idéias;
- empregar adequadamente o vocabulário;
- usar elementos de coesão;
- organizar os parágrafos;
- utilizar corretamente a norma padrão: concordância verbal e nominal, tempos verbais, ortografia, acentuação e pontuação.

Em relação ao domínio da leitura, o objetivo traçado pelo Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná é o de fazer com que o aluno reconheça, em qualquer atividade de leitura, a presença do outro bem como a sua intenção. Para que esse propósito se concretize, é indispensável a prática da leitura de textos informativos e de ficção, onde a preocupação deve estar voltada para a identificação das idéias básicas do texto, sua especificidade, se narrativo ou informativo, e a atribuição de significados que extrapolem o texto lido.

No que se refere à mecânica da leitura, a orientação é a de fazer com que o aluno leia com fluência, com entonação e ritmo, percebendo assim o valor expressivo do texto e sua relação com os sinais de pontuação.

¹² Tais capacidades encontram-se não apenas relacionadas como também explicitadas em maiores detalhes no Currículo Básico, que compõe o anexo 7 deste trabalho.

Em conformidade com o desempenho esperado em termos de leitura, no que diz respeito ao domínio da escrita, tem-se como objetivo desenvolver a noção de adequação na produção de textos. O aluno deve ser capaz de reconhecer a presença de interlocutor e as circunstâncias de produção. Para atender a esse objetivo, recomenda-se que o professor trabalhe produções de textos narrativos e informativos.

As capacidades a serem desenvolvidas nessa área de produção de texto são as de escrever com clareza e com coerência. Além disso, em relação à estrutura do texto, há que se investir nas capacidades de usar os recursos coesivos (conjunções, advérbios, pronomes, etc), de organizar os parágrafos e de pontuar corretamente. Ao professor compete selecionar e dispor as condições para que o aluno as desenvolva.

Quanto à questão da expressão, ela é considerada no currículo um ponto fundamental. Entende-se que, para ser um bom escritor de textos, o aluno deve escrever com base na norma padrão, estar atento às concordâncias, à conjugação verbal, à ortografia e acentuação, entre outros aspectos. Assim sendo, o CBA, para fazer do aluno um construtor de textos, precisa trabalhar bem todas essas capacidades, melhor dizendo, facultar-lhe a construção das mesmas.

Todavia, para além dessas capacidades, se faz necessário estar atento ao conteúdo que será cobrado nas produções. O aluno só pode escrever sobre aquilo que conhece. Ele deve ter argumentos e conhecimentos interiorizados sobre o assunto a ser tratado no texto. Aqui, a função do professor ganha uma importância maior. Compete a ele promover discussões, debates, enfim, fornecer ao aluno os elementos de que necessita para produzir. O professor é visto como o principal mediador nesse processo de assimilação e construção do conhecimento.

Mas, será que o professor do Ciclo tem formação para desempenhar, com a competência esperada, esse papel de extrema relevância?

Analisando o processo de formação do sujeito na sociedade industrial, Adorno (1995) faz algumas advertências imprescindíveis à educação escolar no enfrentamento dessa problemática. Examinando a sociedade contemporânea, seus progressos e recuos, suas contradições, ele explica que se está vivendo na barbárie, ou seja, um processo de desumanização sem paralelo na história. De um lado, os homens experienciam um estupendo desenvolvimento tecnológico, até há pouco inimaginável; de outro, vive-se o aprofundamento da miséria, da expropriação física e psíquica do homem. Concordando com Adorno, a formação do educador, hoje, passa, necessariamente, pelo entendimento da sociedade da qual ele é parte e na qual realiza seu trabalho. Não basta ensinar os conteúdos escolares tomados em si, como fatos petrificados, desprovidos de movimento, de mudança. É preciso, ao contrário, ensiná-los, discuti-los, a partir das necessidades político- econômicas que os engendram, os mantêm ou os substituem. É esse alcance que a prática pedagógica efetivada com os Ciclos parece não ter.

As crianças crescem em meio a um empobrecimento do repertório de imagens, da linguagem e de toda forma de expressão. Os programas televisionados, as letras das músicas, as cenas presenciadas no convívio social concorrem, na sua maioria, para a semiformação, isto é, para a formação que se dá num único sentido, aquele que convém à manutenção da sociedade de consumo. Convivendo nesse ambiente desde pequenas, as crianças têm suas habilidades, seus pensamentos modelados por uma grande força a que Adorno denomina de indústria cultural, referindo-se, sobretudo, ao conteúdo veiculado pelos meios de comunicação de massa. A televisão, nessa teia de relações, se apresenta como um poderoso recurso em favor da formação voltada para interesses particularistas, à medida que divulga ideologias e dirige a consciência dos telespectadores.

Nessa conjuntura, não há espaço para orientações teórico-práticas que titubeiam entre duas concepções de aprendizagem e desenvolvimento fundamentalmente divergentes, como as de Piaget e Vygotsky. Se o ensino, em particular o Fundamental, pretende ir além da mera adaptação do sujeito ao modo de ser estabelecido, se pretende ultrapassar os limites formativos demarcados pelas necessidades do mercado, então, ele precisa de

um método que lhe faculte tal empreitada. Um método que permita apreender e ensinar o conhecimento científico como conhecimento da sociedade.

Não basta passar das letras, sílabas ou palavras ao texto. É imprescindível ter clareza sobre o caráter do texto, sobre seus propósitos. Quem o escreve e com que finalidade? A que espécie de formação levam os conceitos e valores nele implícitos? Em que ótica esses conceitos e valores serão explorados pelo professor? Na perspectiva da sociedade do consumo, ou visando compreender suas contradições, seus problemas, suas demandas humanas? É por essas razões que o ensino e, por decorrência, o professor precisam de um método que indique como organizar e ensinar os conteúdos escolares de modo a conhecer, por intermédio deles, a sociedade.

A concepção de educação sistematizada por Adorno (1995) se põe como parâmetro para pensar o processo formativo no interior da escola. O autor escreve:

[...] gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira (ADORNO, 1995, p. 141).

A produção dessa consciência verdadeira de que fala Adorno, pressupõe uma visão das mudanças educacionais a serem perseguidas, mais elaborada e menos mágica, como preconiza o Ciclo. No entanto, é preciso considerar que os fundamentos teórico-metodológicos de uma e de outra afirmação são divergentes. Quando Adorno (1995) insiste na necessidade de se formar no professor e no aluno uma consciência verdadeira, que apreenda os limites e, então, ultrapasse a semiformação, ele está falando da necessidade de o educador entender a sociedade da qual faz parte e nela situar a si próprio e o conhecimento que lhe compete ensinar. Pode-se dizer que o sentido das mudanças preconizadas pelo Ciclo é o adaptar o sujeito à ordem posta, já que este está, em boa medida, fundamentado no construtivismo, que tem a adaptação do indivíduo como objetivo final a ser alcançado.

Em relação à presença dos meios de comunicação de massa no processo de formação da criança, Oliveira (1997, p.29) destaca:

Cabe à escola o ensino e a exploração dos novos meios de comunicação para que as gerações novas não fiquem, não permaneçam heteronomizadas pela mídia. Faz-se urgente examinar a televisão nas escolas, discutir seus sistemas de valores e elaborar novos modelos ético-pedagógicos. Em segundo lugar, a imagem como nos vem através do cinema e da televisão tem o impacto violento do instantâneo: é rápido demais o processo para que possamos digerir-lo, incorporando-o à nossa experiência experimentada. Sem o exercício da crítica, a imagem entra em nossa mente como entravam os monstros na infância: sem restrição, sem limites, no escuro.

A escola, tal como a televisão, faz isso, quer dizer, ensina de modo a que os conteúdos entrem na cabeça das crianças sem o exercício da crítica. A escola, na visão de Sobreira (1997), acaba se impondo como um ambiente alienante, sendo seu agente o professor.

De nada adianta listar capacidades e conteúdos a serem desenvolvidos, se esses continuarem sendo assimilados pelas crianças “como os monstros na infância”. Na verdade, tanto nas séries quanto nos Ciclos a prática, em princípio, se mostra a mesma. O professor do Ciclo, regra geral, é o que atuava na seriação. Assim, pergunta-se: as mudanças na forma da lei implicaram numa mudança de postura do professor? Há, além da diferença de nomenclatura, um trabalho pedagógico diferenciado, que denota uma qualidade superior ao ensino organizado em Ciclos? São estas as questões que movem as discussões do próximo capítulo. Nele, busca-se examinar atividades escritas, da área de língua portuguesa, de crianças de 4ª série de diferentes escolas, a fim de se entender melhor a distância ou a sintonia entre o que é preconizado e a realidade escolar.

CAPÍTULO III

DA PROPOSTA OFICIAL À SALA DE AULA

No capítulo I, o intento foi mostrar, dentre outros aspectos, que a idéia dos Ciclos não nasce nos anos 80. Na verdade, ela já é discutida em 1921, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, e retomada na década de 80. Nesse sentido, buscou-se apreender os embates político-econômicos que marcam o contexto social em que a idéia de organizar a escolaridade em Ciclos se apresenta como uma proposta inovadora do ponto de vista do discurso oficial.

Na seqüência, procurou-se traçar, no capítulo II, um perfil da proposta tendo como parâmetro os documentos que definem e oficializam o Ciclo Básico. Nesse momento em que as preocupações se centram, sobretudo, nos fundamentos da proposta do CBA, constata-se que tal base teórico-metodológica está comprometida pelos equívocos conceituais que se comete em relação às teorias de Piaget e Vygotsky.

Neste terceiro capítulo, o objetivo é examinar atividades escritas da área de língua portuguesa, de crianças de 4ª série do ensino fundamental de diferentes escolas, a fim de verificar se as capacidades esperadas e prescritas pela proposta estão sendo efetivamente promovidas.

Com essa preocupação, foram recolhidas produções de texto de alunos de 4ª série, de 10 escolas diferentes de Maringá e região, no período de agosto a novembro de 2001. Esse período foi escolhido por constituir-se na etapa final do trabalho desenvolvido no Ciclo (1ª à 4ª série). Nesse sentido, por representar o final de 4 anos de um trabalho no qual a prioridade foi fazer do aluno um produtor de textos, acredita-se que tais produções possam evidenciar resultados mais claros em relação aos objetivos estabelecidos.

Cabe, aqui, justificar por que, em se tratando de uma pesquisa na área de língua portuguesa, a leitura não foi contemplada nesse estudo. A análise centrar-se-á na escrita e não nas competências referentes à leitura, uma vez que o estudo desta última demandaria um acompanhamento intenso de alunos em sala de aula por, no mínimo, um ano, o que fica inviável quando se considera o prazo dado pela CAPES para a realização do mestrado.

A educação escolar tem como finalidade maior promover o aprendizado e, nessa medida, o desenvolvimento dos alunos. Assim sendo, é preciso explicitar os conceitos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento dos quais está-se partindo. De acordo com a teoria Histórico-Cultural, a mediação professor/conhecimento/aluno é imprescindível à aprendizagem e, portanto, ao desenvolvimento. A atividade mediada é, um outro conceito cuja importância no processo educativo o coloca entre os que devem receber tratamento especial. Discutidos estes aspectos centrais, intimamente relacionados aos fundamentos da proposta, passar-se-á à análise das competências, ou seja, das capacidades em termos de escrita que o ensino organizado em Ciclo deve promover. O intento é entender, por meio das produções textuais, se elas estão sendo efetivadas.

As referidas capacidades já foram descritas no capítulo II. A preocupação, agora, é examiná-las nos textos dos alunos, verificar se aparecem e como aparecem nessas produções. A análise das capacidades passa evidentemente pelo conteúdo. Há que se observar os argumentos contidos nos textos, se denotam conhecimento sobre o que está escrito, que tipo de conteúdo e discussão estão sendo privilegiados.

3.1 Das Produções Examinadas

A realização dessa etapa da pesquisa teve início com o contato formal estabelecido junto ao Núcleo Regional de Educação de Maringá/PR, com o intuito de obter autorização para a coleta do material já mencionado. No Núcleo, em conversa com a pessoa responsável pelo Ensino Fundamental, procurou-se explicitar os objetivos da pesquisa, o tipo de material a ser recolhido, a que serviriam e, ainda, como seriam divulgados os resultados da pesquisa, dado que a preocupação principal dos sujeitos investigados recai sobre a possibilidade de divulgação crítica de seus trabalhos.

Afastada esta hipótese e após explicitados os objetivos e intenções, a responsável pelo ensino de 1ª à 4ª série autorizou a realização da pesquisa nas escolas da rede estadual que adotam a modalidade de ensino em Ciclos. Outrossim, solicitou que, após o término do trabalho, os resultados fossem enviados ao Núcleo, visto que até o momento não há uma avaliação desse nível de ensino desde que o Ciclo foi estendido à 4ª série. Nessa ocasião, obteve-se do referido Órgão o nome e endereço de algumas escolas que poderiam aceitar a participação na pesquisa.

Com tais informações em mãos, atentou-se para a localização das escolas, pois a intenção era trabalhar com escolas situadas em bairros distintos¹³, em termos de nível sócio-econômico da população, para que se pudesse constatar se esse fator acarreta diferenças substanciais. Elaborou-se, assim, uma carta solicitando aos diretores a autorização para recolher textos de alunos de 4ª série, que estão prestes a concluir o Ciclo. Em julho de 2001, foram agendados horários com os diretores das respectivas escolas para uma conversa e a entrega de cópia da carta. Com cada diretor, foram esclarecidos os objetivos que movem a pesquisa e até mesmo a importância dessa análise para o trabalho escolar. Alguns deles autorizaram no ato, outros deixaram a decisão a cargo do coordenador do Ensino Fundamental ou supervisor da escola. De 14 escolas contactadas, uma se recusou a participar, três ficaram de decidir e acabaram por não dar a resposta no tempo estabelecido. Portanto, dez delas – aliás o número desejado – aceitaram fornecer o material.

Dessas 10 escolas escolheram-se, aleatoriamente, 10 turmas de 4ª série, sendo uma por escola. Com a professora dessas turmas, também foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, em que ela consiste e como seriam utilizados os dados recolhidos. Às

¹³ Para evitar a identificação das escolas, a localização das mesmas será omitida nesse trabalho.

professoras, foi entregue uma folha contendo o título do trabalho, o nome e telefone da pesquisadora, data de recolhimento dos textos e local para colocar o nome dos alunos que teriam suas produções recolhidas. De cada turma foram escolhidos, pelas respectivas professoras, 6 alunos cujas produções seriam recolhidas. O critério estabelecido para escolha dos alunos foi: dois considerados excelentes, dois de desempenho médio e dois de desempenho ruim. Vale dizer que os alunos foram indicados de pronto, no ato da conversa.

As professoras firmaram um compromisso de guardar todas as produções dos alunos selecionados, no período de agosto à novembro de 2001, quando seria feita a recolha. Isto, independentemente do tipo de produção e do tema da mesma. Em relação ao tipo de texto, enquadram-se produções narrativas, dissertativas, descritivas e resumos diversos. Recomendou-se que os textos não sofressem qualquer reestruturação com vistas à entrega.

Em novembro, quando do recolhimento das produções, na data antecipadamente marcada, apenas 4 professoras cumpriram o que havia sido acordado. Essas 4 escolas guardaram, aproximadamente, 5 textos por aluno, de temas diferentes, em folhas separadas, tal como foram produzidos, isto é, sem reestruturação. Em 3 escolas as professoras continuaram fazendo as produções no caderno de texto e no momento do recolhimento foi preciso xerocá-los. Nas outras 3, as professoras simplesmente esqueceram de guardar as produções, só se lembraram no momento do recolhimento. De maneira que, nessas escolas, os textos foram corrigidos e não separados conforme o combinado. Os professores destas três últimas turmas acabaram por entregar um material selecionado às pressas. No entanto, este fato – como poderá ser constatado no item 3.3 – não alterou as produções naquilo que interessa à pesquisa, uma vez que as "correções", se efetuadas, não aparecem, deixam muito a desejar. Mesmo com esses percalços, os textos foram entregues. Em resumo, o conjunto a ser examinado compõem-se de 10 turmas de 4ª série, de escolas diferentes, o que significa um total de 60 alunos e aproximadamente 300 produções.

Cabe dizer que, no decorrer do trabalho de análise, os textos foram escolhidos aleatoriamente, ou seja, o referido trabalho pautou-se em textos considerados ruins, bons e ótimos pelos professores das respectivas turmas. Quando do momento do recolhimento, não foi solicitado aos professores que explicitassem os critérios de classificação das produções, ou seja, que aspectos foram considerados para classificá-los em ótimos, bons e ruins.

Por razões ético-profissionais, as escolas e os alunos que participaram deste estudo não serão identificados. Apenas o conteúdo do material recolhido servirá como subsídio ao trabalho de análise subsequente. Diga-se um valioso subsídio, posto que contribui no sentido de dar a conhecer a realidade escolar, mais especificamente no que se refere ao aprendizado que vem sendo efetuado. Por meio das produções, pode-se constatar o nível do desempenho na escrita com a implantação do Ciclo.

3.2 Dos Conceitos Fundamentais

No capítulo II, procurou-se identificar os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o trabalho pedagógico desenvolvido no Ciclo. Através de uma análise do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, documento oficial do Governo, lançado em 1990, verifica-se que os pressupostos acima mencionados estão confusos, ora se referem ao construtivismo, citando o trabalho de Ferreiro e Teberosky, ora se fala em interacionismo, sem contudo fazer referência a teóricos que possam fundamentar essa concepção.

Portanto, o objetivo desse item é justamente examinar os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a atual proposta, mais precisamente os dizem respeito aos conceitos de interação, aprendizagem, desenvolvimento e ensino. Isto porque tais conceitos permeiam todo processo pedagógico, independentemente da perspectiva que o orienta. Para tanto, tomar-se-á como parâmetro os escritos de Vygotsky sobre esses conceitos, uma vez que o intento final do Ciclo – ao menos em princípio – é promover

uma formação no sentido preconizado por Vygotsky¹⁴, ou seja, uma formação humana de caráter mais geral, que ultrapasse os limites das competências específicas requeridas pelo estreito mercado de trabalho. Além disso, é com base nos postulados vygotkianos que se levará a termo a análise das produções recolhidas nas escolas.

No Currículo Básico (PARANÁ, 1990), aparece a expressão “interacionismo”, denotando uma corrente teórica inovadora que explica e justifica o modo como o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido na escola.

Aqui, é oportuno retomar um aspecto discutido no capítulo anterior. Dizer que uma teoria é interacionista, na verdade, não a qualifica, já que todas as teorias que intentam explicitar o processo de construção do conhecimento pressupõem uma interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O que as distingue entre si é a concepção de sujeito, de objeto e de conhecimento implícita em cada uma; a prioridade e a função atribuída a cada pólo, bem como a espécie de relação que se estabelece entre eles.

Está claro, no documento analisado, que a proposta dos Ciclos se pretende fundamentada nas teorias que, naquele momento, adentravam o cenário escolar como sendo inovadoras, quais sejam, as teorias sistematizadas por Vygotsky e Piaget¹⁵. Aos olhos dos administradores educacionais representavam o que de mais novo se tinha em termos de educação. É certo que essas teorias são as que melhor explicitam os processos de aprendizagem e desenvolvimento, preocupações centrais da educação escolar. Não obstante, é igualmente verdadeiro que ambas não podem ser tomadas como complementares, posto que são distintas desde os métodos que as constituem.

O documento em pauta procede a uma junção de concepções fundamentadas em pressupostos epistemológicos completamente diferentes. Piaget adota o método estruturalista e sistematiza uma teoria cujos mecanismos e conceitos principais guardam uma forte herança da biologia.¹⁶ Vygotsky, por sua vez, toma como referência

¹⁴ Ainda que não tomem sua teoria como referência.

¹⁵ A Psicogênese da Língua Escrita representa, nesse momento, a concepção defendida por Piaget.

¹⁶ A esse respeito, consultar, do próprio Piaget, a obra *O estruturalismo*; de B. Freitag, *Piaget e a filosofia* e de I.C.Palangana, *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*.

os postulados de Marx e Engels, a filosofia materialista-histórica.¹⁷ Daí que o entendimento que cada um tem sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas e, ainda, sobre o papel da mediação social, do ensino, no processo formativo, são significativamente divergentes.

Em algumas passagens, o Currículo destaca a necessidade de se garantir ao aluno a fluência no ato de escrever, como também de construir conhecimentos, no sentido preconizado pelos construtivistas:

Para que o conhecimento se construa, há duas condições necessárias. Primeiramente, que a nova informação seja passível de ser compreendida pela criança, ou seja, precisa haver uma ligação possível entre aquilo que a criança já sabe e o que ela vai aprender. Em segundo lugar, que se estabeleça uma relação ativa da criança com o conteúdo a ser aprendido. Do ponto de vista cognitivo, os conteúdos precisam ser organizados e integrados ao corpo de conhecimentos que ela possui. (PARANÁ, 1990, p. 21)

Desta orientação pode-se desprender que, dispostas as condições, o aluno constrói seu conhecimento. Observa-se que não é dada nenhuma ênfase à mediação que deve acontecer entre professor/conhecimento/aluno, como preconiza Vygotsky. Antes sim, é enfatizada a relação ativa da criança com o conteúdo a ser apreendido. O professor nessa perspectiva, desempenha um papel secundário. Ele é, como quer o construtivismo, um facilitador da relação sujeito/objeto.

Por outro lado, pode-se encontrar, no referido documento, fortes apelos à mediação como fonte formativa, conceito fundamental em Vygotsky.

A mediação da escola visa a passagem do saber difuso, parcial, desarticulado que a criança apresenta no início do processo de escolarização para o saber sistematizado, mais organicamente articulado ao final da escolarização do aluno favorecendo, desta forma, a compreensão das relações sociais nas quais está inserido e instrumentalizando-o, ainda que parcialmente, para nela atuar (PARANÁ, 1990, p.16).

¹⁷ A esse respeito ver, de N.Duarte, *Vigotski e o "aprender a aprender"*.

É Vygotsky – e não Piaget – que atribui à mediação um papel extremamente relevante no processo de aprendizagem e, por conseguinte, de desenvolvimento. Nesse processo, o professor assume uma função importantíssima, uma vez que, ao ensinar o conteúdo, ele ensina a perceber, a raciocinar, a pensar, ainda que não tenha consciência disso. Da qualidade da mediação empreendida em sala de aula, mais precisamente do conteúdo que permeia essas relações, depende, em boa medida, a qualidade das capacidades, dos conceitos, das formas de pensar que serão promovidos.

As duas passagens, antes destacadas, denotam posturas teórico-metodológicas diferentes, logo, não podem ser somadas. No entanto, estão contidas no documento como integrantes de um único encaminhamento, o interacionista. Sem dúvida, o papel a ser desempenhado pelo professor na proposta do Ciclo Básico de Alfabetização está confuso.

Além dessas considerações, há que ser feita outra de igual importância. A proposta (p.16-17) sistematiza alguns objetivos a serem perquiridos pela escolarização em Ciclo. Um deles enfatiza a necessidade de se assegurar ao aluno os conhecimentos para que ele possa compreender, elaborar e expressar uma visão de mundo articulada, menos mágica. Pois bem, para tanto, os conteúdos precisam ser organizados e discutidos no movimento de transformação da sociedade que os produz e os significa, ou seja, na perspectiva Histórico-Cultural. É com base naquilo que o professor ensina e no modo como ensina que os alunos poderão estabelecer relações, perceber novos elementos, desenvolver as capacidades imprescindíveis para que essa visão de mundo articulada se constitua. Nesse sentido, não há como alcançar esse objetivo orientando-se pelo chamado interacionismo, tampouco pela teoria psicogenética, que tem a adaptação do sujeito à realidade social como o ponto de chegada desejável do desenvolvimento.

No que diz respeito ao conceito de aprendizagem, no Currículo Básico, ele é empregado com o sentido de construção de conhecimentos. Diz o documento:

A aprendizagem é um processo múltiplo, isto é, a criança utiliza estratégias diversas para apreender, com variações de acordo com o período de desenvolvimento

[...] Para que ocorra aprendizagem, é necessário retomar-se o conteúdo em momentos diferentes, pois o domínio de um conteúdo dá-se ao longo do tempo (PARANÁ, 1990, p. 21-22).

De acordo com Vygotsky (1994), a aprendizagem é um processo ativo de internalização de conhecimentos presentes nas relações com pessoas e objetos; é apropriação e reconstrução interna de um conteúdo que, inicialmente, está dado no plano externo das relações sociais. Portanto, aprendizagem, na teoria Histórico-Cultural, é sinônimo de aquisição de conteúdo, de conhecimento, de formas de pensar, de sentir, de ser .

Cabe ressaltar que, para Vygotsky (1994, p. 118), a aprendizagem e o desenvolvimento são dois processos distintos, mas que compõem uma unidade.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Tomando como parâmetro o conceito de aprendizagem elaborado por Vygotsky – no sentido de apreensão de conhecimentos e, conseqüentemente, de capacidades cognitivas – e considerando a importância que a proposta de trabalho no Ciclo atribui a esse processo, torna-se essencial verificar como o aprendizado de conteúdos e formas de pensamento se mostra nos textos analisados.

Um aspecto que chama a atenção nessas produções, em se tratando de alunos de 4ª série, situados na faixa etária de 10, 11 anos, é o pensamento, ainda, marcadamente fantasioso. Nelas, com frequência, seres inanimados têm vida e animais agem como se fossem humanos. Pode-se observar tal característica em vários textos, dentre eles o de um aluno que frequenta a escola F¹⁸. A produção, que se caracteriza como uma

¹⁸ As escolas serão identificadas por letras do alfabeto, compreendendo de A a J.

narrativa, conta a história de um pombo que estava machucado e foi encontrado na rua por uma menina:

O pombo

*“Depois o pombo veio agradecer a menina por ter curado ele e ele foi voando e encontrar sua mãe e pai para ir a casa da menina que curou ele (...) a família dele foi na casa da menina para conhecer ela porque ela ajudou o pombo a voar bastante foi um grande dia”.*¹⁹

Esse trecho evidencia um pensamento deslocado da realidade, onde um pombo tem uma atitude de agradecimento para com a pessoa que lhe ofereceu ajuda. Demonstra que o pensamento desse aluno ainda está apoiado em conceitos pré-científicos. Falta-lhe conhecimento sobre o que está escrevendo. É possível que alguns desses textos tenham sido escritos logo após a professora ter lido ou contado uma história onde os personagens, mesmo sendo animais, apresentam características humanas. Esta hipótese, uma vez considerada, só faz por aumentar ainda mais a necessidade de se promover, junto a esses alunos, o aprendizado de conceitos.

Tem-se outras tantas produções que seguem essa mesma linha de pensamento e de conduta. Na escola D, um texto, considerado bom²⁰ pela professora, trata a terra como se fosse um ser humano:

(Sem Título)

“Um dia dona Terra estava com muito calor ela começou, a pedir socorro. Socorro, socorro. Começava a ter, muito calor todas as pessoas ouviram alguma pessoa gritando eles não sabiam quem. A terra, não agüentava mais ela gritou bem alto ai que as pessoas ouviram, e viram que era a Terra a Terra, conversou com as pessoas”.

¹⁹ Os trechos de textos que se seguem, bem como os textos completos, serão transcritos tal como se encontram no original. Os inúmeros erros gramaticais contidos nas produções, serão discutidos no item seguinte, 3.3.

²⁰ Como informado no item anterior, a classificação dos textos em bom, regular e ruim foi feita pela professora da turma, os critérios para tal classificação não foram discutidos.

Pode-se perceber aqui uma das contradições entre o que almeja a proposta do Ciclo Básico e o que as produções dos alunos evidenciam. Diz o Currículo Básico, que um dos objetivos da proposta é fazer com que os alunos desenvolvam uma visão de mundo mais articulada menos mágica. Porém, os textos estudados não apresentam essa visão de mundo articulada, ao contrário, a visão é mágica, fantasiosa.

Um outro texto, escrito por um aluno da escola B, sob o título de *Aninha e os animais*, este considerado regular pela professora, também demonstra essa visão.

“E quando Aninha estava com o coelho no colo apareceu um passarinho muito má que chamava-se Lili e Lili estava com inveja e começou a ficar nervosa e foi embora para casa dele e o, cachorro, pato, gato, pintinho, e a galinha galinse só dando risada do passarinho”.

Fica claro, nas passagens destacadas, que o pensamento de alunos de 4ª série não se despiu da fantasia. Ainda predomina a visão mágica presente nos desenhos animados e filmes infantis que, por sua vez, ocupam na vida das crianças um espaço privilegiado. Os filmes são mais atrativos que a escola. Esta não tem conseguido fazer um trabalho de desmistificação do conteúdo dos desenhos animados veiculados pela televisão. Com seus programas infantis²¹ tem colaborado em muito para que alunos da 4ª série, mantenham um pensamento fantasioso, fora da realidade. Os alunos escrevem com base num conteúdo que é veiculado pelos meios de comunicação de massa, e é esse conteúdo que tem aparecido em boa parte dos textos estudados.

Dentre os vários textos que exemplificam a presença de conteúdo de filmes nas produções, está o de um aluno da Escola F, que é considerado ótimo pela professora. O título já sugere um filme de terror: *Todo mundo em Pânico*. O texto segue uma lógica de pensamento trágico, onde todos os personagens vão morrendo uma a uma:

²¹ *Bom dia e alegria*, da TV Record e *Bom dia e Cia*, do Sbt, exemplificam essa categoria de programas.

“Gabriel, sem querer caiu do barco e foi puxado pela cachoeira. Caiu e bateu a cabeça em uma pedra, morreu na hora [...] Há uma semana atrás foi morta aquela menina chamada Mayane [...] O assassino pega um facão e corta a cabeça de Rodolfo [...] No mesmo dia Guilherme foi atropelado [...] De repente vem um carro e atropela as duas que morrem na hora [...].”

O texto retrata um conteúdo veiculado por um filme exibido na TV. A criança, autora da produção, chega até mesmo a citar uma frase que nada mais é do que o título do filme: *Eu sei o que vocês fizeram no verão passado*. Este é só um dos vários testemunhos de que o conteúdo internalizado pelas crianças, é, em grande parte, o veiculado pelos meios de comunicação de massa. São essas as idéias que muitas vezes aparecem como principais elementos constitutivos dos textos.

Se esta é a realidade, então, é mister atentar para as explicações de Vygotsky no que se referem à relevância do trabalho de mediação a ser feito pelo professor. Trabalho esse que deve dispor o conhecimento científico, os conceitos capazes de desequilibrar a visão fantasiosa de mundo antes sublinhada. Os conteúdos escolares não estão presentes nas produções com a propriedade esperada pelo CBA.

Na Escola E, uma produção considerada ótima por parte da professora evidencia a falta de conteúdo para escrever sobre o tema *Ser criança*. O texto traz duas passagens significativas:

“Ser criança é bom demais, nós podemos brincar de qualquer coisa. Por exemplo: podemos andar de bicicleta, jogar bola, brincar de péga-pega e etc. É bom ser criança, pois, nós não brigamos muito e nós fazemos tudo de bom. As festas de aniversário, o carinho da família, os presentes são tudo de bom de ser criança.

Os passeios que nós fazemos com a escola, para parques, teatros e apresentações de pessoas humoristas também é uma vantagem de ser criança. [...] Também é bom ser criança, porque os pais, nos cobrem antes de dormir e dá o maior apoio em tudo que nós fazemos [..].”

O texto todo segue essa linha de raciocínio, concluindo que ser criança é, sempre, uma coisa boa. O problema está no fato de que o texto se limita a, apenas, um aspecto do que significa ser criança. Como esta, outras produções sobre a temática evidenciam que vários elementos em termos de conteúdo, capazes de promover o entendimento da questão e, nessa medida, elevar o nível de desenvolvimento das crianças, por certo, não foram trazidos e discutidos pelo professor. Por exemplo, o que é ser criança hoje, nesse contexto de exclusão social sem precedentes? É ter festa de aniversário, brincar bastante e não ter compromisso como os adultos? E as crianças que desde muito cedo são obrigadas a encarar o trabalho duro? E aquelas que não vivem com a família, que são assistidas por instituições ou moram nas ruas? Além dessas reflexões, poder-se-ia desencadear outra, qual seja, a da criança como um consumidor. Indústria e comércio, apoiados pelos meios de comunicação, se voltam a ela não como uma criança, mas como um consumidor em potencial. São aspectos importantes que, se abordados, dariam ao pensamento e ao texto uma característica diferenciada, qualitativamente superior.

O domínio de um vocabulário novo e de outros aspectos da língua melhora a expressão verbal das crianças, faz surgir nelas necessidades novas, novas atitudes perante os processos verbais [...] Os métodos para a elaboração de material verbal, e em especial de textos escritos, desenvolvidos sob a condução do professor, generalizam-se posteriormente, com a passagem a uma nova etapa de actividade escolar, e converte-se para o aluno num instrumento de pensamento, de memória voluntária e de reevocação. (KOSTIUK, 1977, p.54-55)

Uma outra produção de uma aluna que frequenta a Escola C e que é considerada boa aluna, também evidencia a falta de conteúdo, de conhecimento, sobre o que se está escrevendo. O texto fala de uma sereia:

A Sereia

“Um dia eu fui em uma praia com a minha mãe e o meu pai e lá tinha uma caicheira.

E a hora que nós chegamos, lá nós nadamos, e quando, nós saímos da água, nós vimos uma sereia e ela estava dando tchal para nós.

E nós se aproximamos dela e ela falou:

– Vivo no mar e tem vez eu venho aque. Vou embora ela falou: Então está bom, tchal para voeis!! tchal”.

Trata-se de um texto precário em termos de conteúdo. Nele, a sereia, que faz parte das lendas, aparece como se fosse humana, como se existisse realmente. E mais, a família reage normalmente à sua presença, como se fosse natural o aparecimento de sereias. Observe-se que a criança não tem uma boa noção sobre as lendas, passadas de geração a geração, que cercam a figura da sereia. Ao contrário, a criança parece mesmo acreditar na sua existência. Essas constatações permitem indagar sobre o trabalho pedagógico que precedeu tais produções. Será que foram promovidas discussão antes de os alunos iniciarem a escrita desses textos? Ou, ao menos, teriam sido eles alertados no momento da escrita? Quando a mediação professor/conhecimento/aluno deixa a desejar, esse último apoia-se nas informações que traz consigo, do cotidiano, para cumprir o que lhe é solicitado.

Dos textos analisados, infere-se que a aprendizagem, no sentido que Vygotsky (1994) a concebe, está longe de ser contemplada. Têm-se fortes evidências de que os momentos de reflexão, nos quais o professor dispõe elementos à compreensão de um assunto, estabelece relações, enfim, facilita o aprendizado de novos conteúdos, não estão ocorrendo. Não se detecta nos textos qualquer idéia que possa ter resultado do exercício da crítica, tão valorizado pela proposta do Ciclo, devido ao compromisso para com a formação do cidadão.

Em relação ao processo de desenvolvimento, o Currículo Básico (1990, p. 52) propõe “um ensino voltado ao desenvolvimento das atividades verbais – a fala, a leitura e a escrita”. Portanto, o trabalho no Ciclo deve ter como prioridade promover as capacidades que dizem respeito às atividades verbais, como indicado há pouco.

Para Vygotsky (1994), desenvolvimento é o processo de constituição das funções psíquicas superiores, próprias do homem. Tais funções ou capacidades são de base social. Isto significa que não nascem com o sujeito, antes sim, se formam na e por meio da convivência em sociedade, fundamentalmente pela via da linguagem nas suas diferentes formas. Fazem parte dessas capacidades as intelectivas – dentre elas, a memória, a atenção, o raciocínio –, as do campo do sentimento – emoções e afetos – e as relativas à psicomotricidade. Todas elas são histórico-culturais, escrevem Vygotsky (1998) e Luria (1979). Ou seja, se modificam a depender das necessidades, dos valores, dos conceitos em cada época e lugar.

Segundo Vygotsky (1994, p.118), o desenvolvimento não caminha paralelo ao aprendizado. Antes, segue ligeiramente atrás deste "[...] os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado". Aprendizagem não é desenvolvimento, prossegue Vygotsky, mas, se bem organizada, resulta neste último. O aprendizado promove vários processos internos de desenvolvimento, posto que implica apreensão e reconstrução, no plano individual, de conteúdo e formas de pensar, de sentir, disponíveis no social.

Kostiuk (1977, p.52), concordando com Vygotsky, afirma que o desenvolvimento psico-intelectual da criança realiza-se no processo de interação com o ambiente natural e social:

Conduzir o desenvolvimento através da educação, significa organizar esta interação, dirigir a actividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral.

O autor entende que o ensino, se comprometido com o saber científico, exerce um papel ativo no desenvolvimento. Todavia, é preciso que esse saber seja ensinado não como fatos mortos, naturalizados, mas sim a partir das relações sociais, das necessidades que estão na base da produção do saber científico, da sua história. Através

do domínio de conceitos cada vez mais complexos e articulados, desenvolvem-se nos alunos a percepção, a abstração, a generalização, as operações lógicas, a curiosidade, a iniciativa, em síntese as capacidades psíquicas, que podem permitir-lhe – ainda que relativamente – situar-se como cidadão, feito que o Ciclo, teoricamente, preza.

E os textos produzidos por alunos de 4ª série, o que revelam sobre o desenvolvimento dessas capacidades? Um deles, qualificado pela professora como bom, que pertence a um aluno da Escola G, diz o seguinte:

(Sem título)

“Um dia três moleques que um era alto, gordo, forte, bonito e burro, outro alto, forte, magro, feio e inteligente o outro baixo, gordo, bonito mas era burro foram fazer piquinique num bosque lindo ar puro cheio de árvores no caminho como eles foram de carro viram muitas coisas até que viram um acidente eles pararam para ver e o homem no carro falou se eles iam para o bosque e eles iam para o bosque e eles falaram que sim e o homem falou:

–Não vão lá não porque tem um bicho que rouba piquiniqui mas eles nem deram bola para isso e foram quando chegaram lá deixaram a cesta e foram passear só que quando voltaram e abiram a cesta não tinha nada e falaram:

–Bem que eu tinha que escutar aquele homem falou. E foram embora.”

Na produção, o aluno refere-se a algumas qualidades para diferenciar os personagens. Porém, demonstra ainda não ter desenvolvido uma capacidade de análise, nem mesmo rudimentar, sobre esses conceitos: O que é ser feio? Qual o parâmetro da beleza? O que é ser burro? Inteligente? Esses qualificativos definem as pessoas, dizem realmente quem são? As torna diferentes entre si? Em que sentido?

Outro texto, considerado fraco, de um aluno da Escola H, demonstra falta de raciocínio e de capacidade de análise. O conteúdo versa sobre o Sim e o Não, que parecem ser dois personagens um bom (sim) o outro mau (não):

As férias do sim

“[...]o sim resolveu viajar sem avisar os outros, no dia seguinte o sim tinha sumido [...] mais logo atarde aconteceu uma coisa terrível, o não apareceu derrepente [...] mais o sim voltou muito rápido e todo mundo ficou muito feliz e eles festejaram a volta dele [...] e uma coisa que eles gostaram muito ponhando o não na cadeia”.

O texto faz referência a dois personagens denominados Sim e Não. O Sim parece ser bom sempre e o Não ruim. Falta uma análise no sentido de estabelecer relações que poderiam ter sido feitas, caso a professora tivesse discutido alguns pontos não abordados no texto. Dizer sim a tudo significa viver feliz, em paz? Sim é uma palavra que tem sempre um sentido positivo independentemente da situação? O dizer não é sempre ruim? A idéia presente no texto é que o sim é algo bom, enquanto o não algo ruim, mas isso nem sempre é verdadeiro. O texto evidencia um raciocínio limitado, o que, por certo, se deve à falta de elementos, de conteúdo. Estas palavras – sim e não – são empregadas, no texto, em um único sentido, por sinal, o mais elementar, apreendido e propalado pelo senso comum.

Várias razões podem ser arroladas no intuito de justificar a baixa qualidade das capacidades de raciocínio e de análise. Uma delas diz respeito, muito de perto, aos educadores: a falta de conteúdos que as promova. Não se trata de localizar culpados, mas de apelar para que a escola cumpra sua parte. É verdade que a escola não detém o processo formativo por inteiro, porém, detém dele um *quantum* significativo (PALANGANA, 1998).

Da escola C, destaca-se um texto mediano, do ponto de vista da professora, que versa sobre a natureza. Nele, o aluno escreve:

A natureza

“Um dia eu sai de casa para a natureza. um dia, eu estava andando e vi uma lindo terreno cheio de flor avés.

Até que um dia eu estava bém cansada falei vou descansar, levantei e sai fui na escola vindo vi tudo bém.

No outro dia eu não tinha pensado que tinha um ninho nas árvores e também não sabia que tinha passarinhos ali. foi até encontrei meu amigo dinivaldo nós ficamos olhando os passaros”.

O tema *natureza* suscita uma ampla discussão antes de os alunos iniciarem o trabalho de escrita. Porém, o texto em questão simplesmente fala de alguns elementos que fazem parte da natureza. Tem por finalidade ser uma narrativa, mas não há uma história que envolva personagens, conflito e uma conclusão. Por outro lado, também não é uma dissertação, pois não fala sobre a natureza. A produção, qualificada como regular, denuncia uma falta de clareza sobre aquilo que se está escrevendo. O aluno, autor do texto, como muitos outros, ainda não desenvolveu algumas capacidades para dissertar sobre este ou qualquer outro tema. Falta-lhe percepção, discriminação, raciocínio, capacidade para estabelecer relações. E isto se deve ao fato de ele não dispor de conceitos, de noções básicas e de explicações que formam essas capacidades permitindo-lhe expressar-se com fundamento e mais desenvoltura.

Nesta e nas demais produções, a natureza aparece apenas como algo a ser admirado. O que dá margem a se pensar que o tema não foi abordado em sua historicidade. Será que foi promovida uma discussão sobre as mudanças que ocorreram na natureza em função do trabalho humano, das novas necessidades criadas pelos homens, dentre elas, a de acumulação desmedida de riquezas? As evidências vão no sentido contrário.

Kostiuk (1997, p. 58) traz uma contribuição significativa sobre a importância do ensino, na escola, para a formação das capacidades psicológicas superiores. Ele escreve:

O ensino nas nossas escolas não pode limitar-se apenas a transmitir ao discípulo determinados conhecimentos, a formar um mínimo de aptidões e de hábitos. A sua tarefa é desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar correctamente; numa palavra, desenvolver no todo as suas faculdades mentais.

Como bem explica o autor, ao ensino cabe desenvolver o pensamento dos alunos, a capacidade reflexiva para perceber e analisar os fatos, as relações que estão dadas para além do imediato. O próprio Currículo Básico destaca que o aluno deve desenvolver uma visão de mundo menos mágica. No entanto, o que se encontra nas produções são escritos que denotam pouca ou nenhuma capacidade de reflexão, de análise. Se o Ciclo pretende formar um aluno crítico, até onde os textos podem mostrar, tal formação deixa a desejar.

Na escola J, um texto, tido como bom na concepção da professora, propõe-se a narrar *Uma viagem intergaláctica*, que é o título do texto:

“Eu estava levando comidas, carnes, arroz, feijão, macarrão, tomates, balas e chocolates [...] Eu levei cadernos, lapis, caneta, borracha levei uma bola, máquina de terar fotor e uma camera [...] No meio da viagem eu vi muitas naves espaciais e levei um susto [...] Até que nós chegamos lá [...] Os habitantes eram totalmente diferentes os cabelos eram enormes eles eram muito fortes mas bem forte mesmo. tinha poderes [...] Eu fiquei lá 5 dias depois fui embora. Quando cheguei no Brasil todo mundo ficou perguntando [...]”

Outro texto sobre o mesmo tema diz:

“Estamos em 1800 eu fuisordiado para ir nem um foguete para outra galáxia [...] O nome do planeta era Óriom as pessoas eram magros tinham quatro mãos a cabeça era fina direbende ela engrosava dinhão três olhos [...] O planeta tem veis que é frio e tem veis que é quente [...] Debois viemos em bora muito feliz”.

As duas produções destacadas tratam do mesmo assunto – a viagem intergaláctica. A primeira, do ponto de vista da professora, é boa e a segunda ruim. Se tomarmos como objeto de análise a forma do texto (estrutura, ortografia), de fato, o primeiro está um pouco melhor que o segundo, contudo, quanto ao conteúdo não há diferenças significativas. Tanto uma como outra, denotam falta de conhecimento, põem em

questão o ensino e, por decorrência, a aprendizagem. Os alunos não conseguem dar conta do tema, mesmo através de uma narração. Eles apenas contam o que levaram e descrevem superficialmente o que supostamente viram. Não há um conflito, característico de narrativas, e nenhuma reflexão acerca do planeta visitado, só algumas pequenas comparações que ficam no aspecto físico dos habitantes do tal planeta. Um dos alunos chega a confundir país com planeta, pois diz que, ao chegar ao Brasil, todo mundo ficou perguntando sobre a viagem.

Há uma dificuldade visível em se trabalhar com temas que fogem da realidade próxima. Estes, tanto quanto ou mais do que os outros, requerem um trabalho de mediação bem fundamentado. Será que é possível fazer uma viagem intergaláctica? As pesquisas conseguiram desenvolver um foguete tão poderoso que consiga transitar sem problemas entre os planetas? Qual a intenção de se explorar outros planetas? Discussões desse tipo são imprescindíveis quando se almeja promover a capacidade de percepção e entendimento do real. Os alunos precisam ser instigados a pensar, a refletir sobre o que vão escrever. A visão presente nos textos ainda é muito abstrata. Não há sequer uma reflexão que evidencie um pensamento diferenciado que alcance para além das aparências. Aliás, nem essas são exploradas a contento.

O tema *a árvore*, por exemplo, suscita discussões sobre vários aspectos: a importância das árvores para a purificação do ar, para a manutenção dos mananciais, os problemas que o desmatamento desenfreado traz para o clima, para o solo, entre outros. Há, ainda, uma questão maior que pode ser posta e explicada pelo professor, qual seja, a das necessidades advindas das relações político-econômicas que levam o homem a transformar a natureza de uma maneira irracional a qual se reverte em prejuízos para o próprio homem. A forma como o trabalho se realiza na sociedade capitalista também explica o processo de degradação da natureza, incluindo aí o desmatamento. Para chegar à compreensão dessas questões, o aluno precisa, primeiramente, vivenciar uma discussão, quem sabe proceder à leitura de artigos, de textos que tratam desse conteúdo, para ser levado a pensar, a refletir nessa direção, precisa dispor de elementos .

Porém, não é o que se constata por meio das produções. Uma delas considerada boa, de um aluno da escola A, assim se configura:

A árvore

“Nós devemos amar as árvores e não maltratalas. Nós podemos brincar nas árvores e até mesmo estudar ou descansar embaixo das árvores. As árvores são muito importante para nossa sobrevivência [...] As pessoas devem pensar antes de cortar as árvores devem pensar nos outros e não em si mesmo [...] Quando você ver alguém cortando alguma árvore não deixe ela fazer mais isso porque destruir as árvores é destruir nossa natureza”.

Como se pode ver, o conteúdo do texto está baseado num ponto de vista do senso comum. Esse aluno, tal como os demais, não consegue explicar suas afirmações. São frases telegráficas que pretendem ter significado e sentido em si mesmas.

Por que as árvores são importantes para a sobrevivência do homem? Só porque permitem brincar e descansar sob elas? O que quer dizer a afirmação "[...] destruir as árvores é destruir nossa natureza"? Mesmo nas produções consideradas boas, não se verifica uma argumentação de caráter marcadamente científico. Frente a esses dados pergunta-se: Por que faltam a esses alunos, tais capacidades? O ensino organizado em Ciclo não as está promovendo? Como é possível formar uma visão crítica nos alunos – em relação a si próprios e à realidade social – se não se desenvolvem as capacidades mínimas para tal fim?

As produções analisadas, até aqui, sinalizam no sentido de que falta ensino. Para Vygotsky (1994) esse processo é fundamental. Dele depende o desenvolvimento de novos e superiores níveis de pensamento, de entendimento. O ensino só se justifica, afirma o autor, se for capaz de promover o desenvolvimento.

Vygotsky (1994) identifica dois níveis de desenvolvimento: o real, que compreende as funções mentais que se estabeleceram como resultado de ciclos já completados, isto é,

diz respeito ao nível de desenvolvimento efetivo, que se caracteriza pela atividade independente da criança, e o nível potencial, definido por aquelas funções em vias de se completarem, que ainda se encontram em processo de formação. Neste último nível a criança só consegue completar a atividade com ajuda de outrem.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial compõe o que Vygotsky chama de *zona de desenvolvimento proximal*. Portanto, na perspectiva vygotskyana, o ensino se justifica e ganha relevância quando incide sobre essa zona, quer dizer, sobre esse espaço para produzir assim novos níveis de desenvolvimento mental.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (VYGOTSKY, 1994, p.113)

Dessa forma, Vygotsky (1994, p. 174) atribui ao ensino escolar um papel de suma importância:

Na escola a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas. Durante o processo de educação escolar a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos, mas, sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas.

Fundamentada em Vygotsky e com base nas pesquisas que realiza, Fontana (1996) adverte que, para a elaboração de conceitos, a criança precisa ter a possibilidade de, nas suas interações, se apropriar de conteúdos e formas de organização e de elaboração do conhecimento historicamente desenvolvidos. Assim sendo, na escola, a criança, mediada pelo professor, precisa estudar esses conteúdos – como se configuram, o que os justifica, os processos de transformação pelos quais passam –; para isso, ela tem que participar de discussões, de atividades que lhe permitam, em entendendo seus significados e suas relações, internalizá-los. O ensino escolar se torna, pois, indispensável. Nesse sentido, Fontana (1996, p. 22) escreve:

Frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros signos já conhecidos. Ela busca enraizá-los nas suas experiências consolidadas. Do mesmo modo, um conceito espontâneo nebuloso, que a criança utiliza sem saber explicar como, aproximando a um conceito sistematizado, coloca-se num outro quadro de relações de generalização.

Nessa perspectiva, o aprendizado escolar cumpre um papel decisivo na elaboração conceitual e, para além dela, no desenvolvimento de todas as funções mentais. Se o aprendizado é imprescindível nesse processo formativo, então pondera Kostiuk (1997, p.55), há que se prestar atenção ao ensino. É, sobretudo, dele que depende a aprendizagem.

Ao colocar os alunos perante tarefas de carácter cognoscitivo, o professor não se limita a organizar as acções encaminhadas para a execução dessas tarefas, mas proporciona aos alunos os métodos necessários, cujo domínio leva ao aparecimento de novas actividades e ao desenvolvimento das potencialidades mentais.

Além disso, prossegue o autor, o ensino nas escolas não pode limitar-se à transmissão de determinados conhecimentos, a formar, no aluno, um mínimo de aptidões, hábitos e habilidades simples. A tarefa maior da escola é desenvolver o pensamento dos alunos, a capacidade de analisar, de raciocinar, de generalizar, em outras palavras, desenvolver as capacidades mentais no sentido reflexivo.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990, p.45), traz uma visão de ensino diferenciada desta explicitada por Vygotsky, Kostiuk e outros pensadores da teoria Histórico-Cultural. Prescreve o Currículo: "Quando a criança faz seus primeiros ensaios de produção de texto por escrito, o mais importante é garantir a fluência do ato de escrever".

O documento enfatiza ainda a necessidade de se garantir um espaço de liberdade, que possibilite a formulação do conhecimento pelo aluno. Quando se fala em garantir a fluência do ato de escrever e um espaço de liberdade para o fim acima indicado está-se relegando a um segundo plano o papel do ensino. A criança escreve como bem entende. Mas, seria isto garantia de fluência e de liberdade? E o professor? Fica como um mero

expectador desse processo? Vygotsky (1994 e 2001) considera importantíssimo que, no momento da escrita, o professor estabeleça uma interação, com a criança, próxima e atenta, no sentido de orientá-la na atividade. Em princípio, o conhecimento, tanto em seus aspectos mais gerais como em relação aos específicos, é de domínio do professor. De modo que, pontua Vygotsky (1994), para que tal conhecimento seja reconstruído internamente, na criança, é preciso que, antes, esteja suficientemente explicitado na relação interpessoal, criança/professor. Logo, a recomendação não é, em absoluto, que a criança seja deixada sozinha para que, por si mesma, descubra como se escreve.

Ainda com base nas produções dos alunos, importa verificar como o ensino está sendo realizado. Os textos denotam conhecimento sobre o que se está escrevendo? As idéias, os conceitos neles contidos demonstram que as crianças participaram de uma boa discussão sobre o tema proposto? Demonstram que houve uma interação consciente e comprometida com a formação do aluno nos termos preconizados por Vygotsky?

Na escola I, a professora ensinou a resumir livros de literatura. Os textos recolhidos são dessa natureza. Dentre os resumos, optou-se por destacar, abaixo, um considerado bom pela professora, feito a partir de um livro chamado *O muro*, de Nely A. Guernelli Nucci.

“Era uma vez, um menino que estava indo para a escola.

Durante a caminhada ele apertava a campainha da dona Mafalda e saía correndo. Foi quando ele parava para ficar vendo um muro, ninguém sabia o que havia lá do outro lado.

Ele até comia o seu lanche do recreio e matava muitas aulas. Até que um dia, sua mãe falou que ele nunca mais iria lá.

Mas ele ia depois da aula e ficava pensando no poderia haver lá dentro, talvez bandidos, princesas, índios, foguetes e até fantasmas.

Mas um dia, veio uma máquina e derrubou o muro todo, lá atrás tinha somente muita gramas que fizeram um edifício. E quando ele cresceu, foi morar nesses edifícios”.

Um resumo deve ser uma exposição abreviada da história, que dê conta de explicá-la. Esse aluno começa o seu texto na forma de uma narração, porém se perde nos fatos, não consegue explicitá-los. Para o leitor ficam faltando elementos importantes à compreensão do texto, que poderiam, inclusive, torná-lo não só coerente como mais rico. Nesta produção, que se pretende um resumo, fica clara a falta de orientação, no sentido de identificar, junto com o aluno, os fatos centrais, que não poderiam deixar de aparecer, e as idéias complementares. A fluência da escrita e a liberdade para produzir são condições que, tomadas em si, não garantem o desenvolvimento das competências esperadas com a Língua Portuguesa. É preciso que o professor mantenha-se atento, que demonstre, explique, oriente o processo de apreensão. Concordando com Vygotsky (1998), o que o aluno só consegue fazer hoje com ajuda, amanhã poderá fazer sozinho. Portanto, deixá-lo escrever livremente significa omitir-se ao ensino.

Ainda sobre o problema do ensino, os textos recolhidos nas demais escolas não evidenciam uma realidade diferente desta anteriormente descrita. Qualquer um que se tome como parâmetro bem demonstra o que ora se afirma. Observe-se:

O susto

“Dona maria estava, lanvando a cuzinha ela viu um rato e começou a gritar socorro, socorro!

Dona ana correu e viu dona Maria gritando ela viu um rato correndo ela foi pegar uma vassoura o rato começou a correr dona Maria pegou uma vaçoura e desceu a vasoura na cabeça do rato.

O rato morreu ai dona Maria continuou a lavar a cozinha e eles viveu felies para sempre” (texto de um aluno da escola D).

Esse texto está transcrito por inteiro e é considerado ruim por parte da professora. De fato, a produção não está boa, não só pelos erros cometidos, mas também pelo conteúdo que o compõe. Mais uma vez expressa-se a falta de conhecimento sobre o que se está escrevendo. O tema ou situação não é muito interessante, no entanto, poder-se-ia ter discutido, mostrado anteriormente, porque os ratos invadem as casas, particularmente as de periferia, que atitudes devem ser tomadas quando isso ocorre, qual a principal

doença causada pelo rato, seus sintomas, enfim, por meio da interação professor/conhecimento/aluno, poder-se-ia ultrapassar o que este último pode fazer sozinho. Ocorre que, nas escolas, o momento da produção de texto tem um caráter fortemente individual. Em geral, o professor, em sua mesa, apenas observa, quando deveria estabelecer um "corpo a corpo", inicialmente com todos os alunos, depois, durante a elaboração propriamente dita do texto, com os que apresentam mais dificuldade.

Dois textos escritos por alunos da escola C, também revelam uma situação preocupante:

O menino do outro mundo

“Era uma vez um num mundo bem calmo apareceu um menino muito forte que estava todo machucado e uma senhora abigou ele na sua casa e outro dia apareceu outro ser de outro mundo e levou seu filho e nunca mais voltaram”.

A cidade

“Um dia atarde eu estava tomando um banho até que eu ouvi um barulho. Vi pela janela do banheiro era um acidente de carro. Morreram todos que estava dentro dos dois carros”.

O primeiro texto se propõe a falar sobre um menino de outro mundo, é o que diz o título. Todavia, essa idéia não é desenvolvida ao longo dos escritos. Primeiramente, ele faz alusão a um mundo calmo. Pode-se perguntar que mundo é esse? Porque era calmo? Posteriormente, refere-se à aparição de um menino todo machucado. Porque estava machucado? Não pertencia ao mundo calmo? A que mundo pertencia? Logo em seguida, remete-se a uma senhora que o abriga em sua casa e a um outro ser que leva o menino machucado embora, e termina a história.

Percebe-se que a maioria das crianças não é capaz de narrar um acontecimento contendo início, conflito e conclusão bem delimitados e articulados. Faltam elementos que expliquem melhor cada idéia lançada. No texto antes referido, o aluno não tem

internalizado o que é uma narração, tampouco tem conteúdo suficiente para escrever sobre um ser de outro mundo. Falta ensino, discussão, envolvimento do professor no trabalho de produção textual. Pergunta-se: que tipo de mediação está sendo promovido para que o aluno produza um texto com essa qualidade? O ensino organizado em Ciclo está promovendo aprendizagem, tal como a concebe Vygotsky? Que espécie de conteúdos vem sendo internalizada para que a produção se encontre nesse nível?

O segundo texto é ainda mais problemático. Nele, o aluno se propõe a escrever sobre a cidade. Mas, que conhecimento denota sobre o aspecto da cidade abordado (trânsito)? É uma narração? Onde está a história?

A ênfase dada pela proposta do Ciclo na produção de texto, deixa muitas questões para serem pensadas: Quando ela preconiza a formação de um aluno leitor e construtor de texto, em que está se baseando? Quais os aspectos a serem priorizados nessa atividade? Um aluno que tenha técnicas de produção, que domine a forma do texto? Um aluno que mostre, em seu texto, domínio de conteúdo? Tais desafios não podem ser enfrentados sob a orientação do suposto referencial sócioconstrutivista ou interacionista.

Vygotsky (1994), fundamentado em Marx, entende que forma e conteúdo não se separam. É por meio da linguagem, da comunicação que o aluno, ao se apropriar do conteúdo, se apropria também da forma. Para ser um construtor de texto, ele precisa dominar a unidade, quer dizer, a ambos. Não há texto conseqüente sem forma, não há texto de qualidade sem conteúdo.

Até o presente momento, não há evidências, nos textos analisados, que permitam afirmar que a proposta do Ciclo esteja conseguindo alcançar seu grande objetivo que é formar um aluno “capaz de produzir um texto (oral e escrito) conseqüente, e da mesma forma, torná-lo capaz de interpretar, até as últimas conseqüências, o texto de outrem” (PARANÁ, 1990, p. 43).

Cabe ao ensino desenvolver o pensamento do aluno, suas capacidades mentais: a percepção, o raciocínio, a atenção, dentre outras. No entanto, os textos até então examinados não autorizam um parecer otimista sobre a concretização desse desenvolvimento. Ao ensinar conteúdos, pondera Kostiuk (1977, p.63), o professor exerce uma ação educativa de suma importância, pois além do conteúdo permite ao educando “a aquisição de determinados elementos da experiência social – opiniões, juízos de valor, normas, regras de comportamento moral, etc”. Esses são os pontos para os quais o ensino – seja ele organizado em Ciclo ou não – há que atentar.

Sob o título de *Luciana e Dog*, um aluno da escola D escreve:

*“De tarde, quando Luciana voltava da escola, um amigo avisou:
- Sua cachorrinha foi atropelada.
Luciana saiu chorando e foi ver o seu cachorro Luciana falou: - Eu nunca vou ver meu cachorrinho sua mãe falou: - Não filhinha mas a mamãe compra outro mas Luciana falou eu não quero outro cachorrinho.
Os dias foi passando e Luciana falou mamãe eu quero outro cachorrinho mas eu quero fêmea ela comprou ela falou o nome dela vai ser princesinha.
Os dia foi passando e a princesinha creceu mas ela não saia pra rua.
Um dia prinsesinha teve filhotinhos e Luciana ficou muito feliz.
E eles viveu feliz para sempre”.*

Um outro texto, cujo título é *A menina e o passarilho*, de um aluno da escola D, diz:

“O passarilho tava no gailho da árvos o passarilho saiuo no nilho o menino pegou o estirique e aserto no passarilho. A menina colocou o passarilho no caiórila o passarilho moreu e a aluma do passarilho e a menina pegou o passarilho para intero o passarilho”.

Em que sentido essas produções estão promovendo o desenvolvimento do pensamento, nos termos recomendados por Vygotsky e Kostiuk? Será que estão contribuindo para

desenvolver, no aluno, a capacidade reflexiva, de estabelecer relações entre fatos, uma visão de mundo mais articulada, como apregoa o Currículo Básico?

Outro conceito fundamental em Vygotsky, no que diz respeito ao processo de ensino, como já mencionado em passagens anteriores, é a mediação. A mediação social é o principal fator no curso do desenvolvimento. Na escola, ela é sinônimo de conteúdo que perpassa a relação professor/aluno.

Fontana (1996, p. 19), fundamentada em Vygotsky, corrobora na explicação sobre sua importância:

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não aprenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las.

Portanto, para escrever um texto, o aluno precisa muito da ajuda, da regulação do professor, pois é ele que, através do trabalho com os conteúdos, possibilita a reconstrução interna desse conhecimento pelo aluno. É o professor que, ao dirigir a discussão, ao promover debates embasados no conhecimento científico, permite ao aluno apropriar-se desse saber, dos conceitos, dos valores, dos modos de pensar. Tendo sido internalizados, pela mediação, os conteúdos, os modos de agir, papéis e funções sociais, passam para o controle do sujeito, possibilitando-lhe dirigir seu próprio comportamento.

Para que o desenvolvimento esperado pela proposta do Ciclo se concretize, é de suma importância que os conteúdos sejam trabalhados de maneira contextualizada. É preciso discuti-los em seus determinantes, estabelecer relações, explorar-lhes o significado na dinâmica das relações sociais. O domínio de conteúdos, de conceitos cada vez mais complexos, permite o desenvolvimento da abstração, da generalização, das operações lógicas, entre outras capacidades.

O Currículo Básico (1990, p. 17) se refere à questão da mediação escolar, procurando mostrar que a mediação da escola e, sobretudo, do professor é de suma importância para a aprendizagem dos alunos e para que estes desenvolvam uma compreensão das relações sociais da qual fazem parte. Para tanto, a compreensão do professor deve "[...] ser mais articulada que a do aluno, isto é, ele deve deter uma leitura mais orgânica da prática social, em que ele e o aluno estão inseridos".

Retornando aos textos analisados, não se nota, neles, que, ao final da 4ª série, os alunos tenham desenvolvido, nem mesmo minimamente, uma compreensão da realidade social articulada, que vá além do imediatismo. Nota-se, isto sim, que o trabalho de mediação, valorizado tanto no Currículo Básico como pelos autores tomados aqui como referência, na prática, deixa a desejar. A produção que se segue é mais uma que indica nesse sentido.

As férias do sim

“O sim é trabalhador é bom, tudo que pidiam ele fazia, até que um dia ele foi fazer umas férias [...] O sim é uma palavra muito usada ele não pode sair assim [...] Até que um dia pegarão ele pelas orelhas e ele já estava trabalhando na cidade Floriano”. (Texto considerado bom, de aluno da escola H).

O que seria o sim? É pessoa humana que trabalha e tira férias? Ou é apenas uma palavra que, dependendo do contexto empregado, pode significar algo bom e também algo ruim? Dizer sim a tudo, como já comentado anteriormente, nem sempre é a melhor atitude. O que a professora pretendeu ao propor um texto com esta temática, desenvolver valores? Então, por que não figuram no texto? Nota-se, por meio desses excertos, que a mediação feita pelo professor seguiu um único sentido, o de que a palavra sim representa só coisas boas. Outro ponto interessante é o fato de o sim estar caracterizado como humano, trabalhador. Mesmo que a composição tenha sido feita a partir de uma história que assim o concebia, a manutenção dessa característica não se justifica. Cabe ao professor, na discussão que deve anteceder a produção textual, contra-argumentar esse ponto de vista.

Na escola B, uma produção, considerada boa pela professora, fala sobre a primavera nos seguintes termos:

A primavera

“No dia 23 de setembro nós comemoramos o início da Primavera. A primavera tem muitas flores bonita. Não tem flores só na primavera também tem no outono, no verão, etc.

Um dia numa floresta só tinha um casal de passaro e esse casal eram triste porque só tinha eles de passaro ali naquela floresta. Mas um dia eles criou um filhote e daqui uns dias o filhote aprendeu voar. Esse filhote todo dia passeava pela floresta e ele gostava muito da floresta porque tinha muitas flores”.

No início, a tentativa é de dissertar sobre a primavera. Contudo, como o aluno não dispõe de conhecimento suficiente nem sobre o tema nem sobre a forma adotada, já no segundo parágrafo ele deixa de lado a dissertação e parte para uma narração. Daí a evidência de que a relação professor/aluno/conhecimento – antes e durante a realização da atividade – foi falha ou insuficiente. O segundo parágrafo da composição não só não dá seqüência nem complementa o primeiro, como não se articula à temática. Trata-se de uma idéia solta. Acredita-se que, uma interação próxima com a criança, no momento da produção, pode resolver esse problema.

O professor poderia discutir a primavera (se esse era o propósito) no contexto das estações do ano, as quais hoje, devido ao processo de degradação da natureza, não se encontram tão definidas assim. As estações, na verdade, se misturam: ondas de calor, seguidas de frio, plantas que floresciam numa determinada estação florescem fora de sua época, entre outros aspectos. É uma discussão que não requer muito tempo (se esse é um dos problemas), mas que dá ao aluno elementos novos e importantes para ter melhor desempenho na escrita. Dessa forma, acredita-se que ele não vai se ver obrigado a contar a historinha do passarinho que vivia sozinho na floresta.

Na escola B, uma parte das produções versa sobre futebol. Uma delas diz:

“Um dia um menino chamado Pedro, ele não tinha nada para fazer. Então ele chamou o amigo dele e que se chamava Carlos. Eles foram jogar futebol [...] quando eles estão jogando o Carlos caiu [...] O Pedro foi telefonar para a mãe de Carlos [...] No outro dia ele estava bem, e foi jogar futebol com o Pedro e nunca mais ele caiu no jogo”.

Se a pretensão do professor, ao propor o tema futebol, era a de que os alunos escrevessem algo sobre isso, o objetivo não foi de todo alcançado, já que nesse texto, a questão central não é o jogo e sim o tombo do personagem. Esse é um tema que desperta a atenção, especialmente entre os meninos. Não obstante, para que se obtenham bons textos – quanto ao conteúdo, à sequenciação, etc. – é necessário ensinar. Em se tratando de futebol, por exemplo, pode-se refletir sobre o seu surgimento, o prestígio que essa modalidade de esporte tem hoje, os milhões de reais que movimenta, o comércio que o cerca, etc. Poder-se-ia enfocar a Copa do Mundo, mostrar como um país como o Brasil, com tantos problemas sociais, pára diante do futebol. Se essas e outras questões fossem levantadas e debatidas, os alunos poderiam ter uma postura um pouco mais crítica. O pensamento analítico se promove pela mediação.

Na escola E, tomou-se como tema para uma produção *O corte de árvores*. Um dos alunos escreve:

“Certo dia na floresta alguns homens foram cortar árvores sem a permissão do Ibama. Eles eram cortadores de árvores [...] Um dia esses homens foram contratados para cortar uma árvore. Mas não eram as árvores que eles cortam era uma árvore Pau-Brasil [...] Quando eles chegaram o Ibama estava lá então eles prenderam eles”.

Nesse caso, o aluno sabe da existência do Ibama e que o corte de algumas espécies de árvores não é permitido. Talvez esse conhecimento tenha sido passado pela professora. Falar sobre o trabalho do Ibama é importante, os alunos precisam saber da existência desse órgão que está a serviço da proteção da fauna e flora brasileira. Mas, para além disso, é fundamental discutir o porquê da necessidade de sua criação. Se foi criado, é porque os homens, visando o lucro, degradam a natureza de forma avassaladora. É mister mostrar que quando se criam órgãos de proteção e iniciam-se campanhas de preservação, é porque os homens, em nome da acumulação de capital, do lucro, já agrediram a tal ponto a natureza que acabam por prejudicar a própria humanidade. Essa discussão deve estar presente na escola, para que os alunos adquiram a capacidade de refletir sobre os problemas enfrentados pela sociedade atual.

Na escola I, as produções recolhidas são resumos de livros que os alunos leram. Para fazer um resumo de uma história, a mediação do professor também é fundamental. Os alunos, precisam ser orientados no sentido de como proceder e como selecionar o que é mais importante. Um resumo, deve conter o início, o meio e o fim da história para que o leitor consiga entendê-la.

O livro *Que bicho é esse?*, de autoria de Sônia Salermo Forjaz, foi resumido da maneira transcrita abaixo.

Que bicho é esse?

“Chica era uma macaquinha muito curiosa que queria saber como era o homem. Um dia perguntou pela milésima vez ao pai como era o homem e ele dizia que era como os macacos e perguntou ao leão, formiga, aranha, raposa, sabiá, cigarra, cobra e os peixes; e todos diziam que o homem era igual a eles. Quando ela cresceu, um homem foi morar na floresta e ela descobriu que todos estavam certos e descobriu como era o homem”. (Na avaliação da professora, este é um bom resumo).

Nota-se que o aluno deixou de lado uma parte importante da história, que seria o meio. Identifica-se o início e o fim. Faltam, contudo, alguns dados relevantes para a

compreensão da história. Em que o homem é igual ao macaco? Com base em que Chica "[...] descobriu que todos estavam certos [...]"? O homem é um bicho como os demais? Mesmo nos resumos considerados bons, não se detecta um trabalho de interação que esteja resultando no desenvolvimento esperado pelo Ciclo, tampouco no desenvolvimento de funções complexas superiores, como quer Vygotsky.

Na escola A, o ataque terrorista de 11 de setembro de 2001 foi adotado como tema na produção de texto. Eis o que diz um deles:

Ataque!!!

“O Osama Bin Ladem é o mas procurado no mundo. Ele é muito inteligente para preparar bonba para guerra [...]Eu acho que isso está errado essa guerra acontecer [...] Nas quelas tores no World Trade Center, moitas pessoas morreram dentro do avião ou pessoas que morreram dentro do Tores ou que não conseguirão se salvar. E a guerra ta peste de comesar. Osama Bim Ladem ela peste a atacar nas ele não está com persa”.

Esse texto – como o escrito sobre o corte de árvores – evidencia que o assunto foi discutido em sala de aula. Porém, ao que indica este e os demais textos escritos sobre o mesmo tema, a discussão em sala de aula, por certo, se ateuve à narração do que aconteceu naquele dia, tal como a TV mostrou ao mundo. Será que, aos alunos, foi explicada a história da luta político-ideológica que está por trás dos acontecimentos? Essa é uma questão social complexa, que envolve duros embates, tentativas de resistência ao domínio econômico e cultural que se pretende total. Se esses aspectos foram debatidos, não permeiam os textos.

A preocupação para com a qualidade das interações em sala de aula, torna oportuna a transcrição e análise de um outro texto, de um aluno da escola F, com o título *O show*:

“Era uma vez uns cantores.

No meio da calçada tinha um cataz eu cheguei até a tropeçar, escrito.

Haverá um show.

Eu desejava ir a es show, seria legal e eu convidaria meus amigos. Seria o máximo [...] meus pais deixaram eu ir e eu chamei os meus amigos e amigas [...] O show era em um estádio. O estádio, estava lindo, ainda mais com os Back Street Boys [...] A vibração era de desespero e de alegria todo mundo gritando lindo, tesão, bunito, gostosão, repetiram várias vezes [...] O fim foi muito triste, eles se despedindo jogando rosas vermelhas, brancas e rosas mesmo [...]"

Essa produção retrata um conteúdo veiculado pela mídia. O fanatismo a um grupo de cantores americanos que está ganhando milhões de dólares e que tem como público, adolescentes. Até os termos – "lindo, tesão, bonito e gostosão" –, divulgados pela televisão, o aluno emprega em seu texto.

Não se vislumbra nenhum conceito ou valor que possa ter sido trabalhado pela escola, discutido pela professora. O conteúdo deste texto lembra em muito os que são veiculados pelos meios de comunicação de massa, em especial pela TV. A escola perde, aqui, uma excelente oportunidade, a produção textual, para debater argumentos contundentes que ajudem a denunciar a cultura da semiformação.

Nesse caso, as evidências demonstram ter faltado uma discussão que, partindo do conteúdo veiculado pela mídia, pudesse ir para além dele, mostrando como a indústria cultural cria ídolos e os torna indispensáveis à vida de cada um. Como esses ídolos movimentam o mercado consumidor e como são fundamentais para o seu crescimento cada vez mais exacerbado. "A indústria cultural anula este potencial crítico da cultura ao realizar ilusoriamente aquele ideal de liberdade e felicidade por meio de sua mercantilização". (WEBER, 1997, p. 146)

Percebe-se um professor alheio no momento da produção e, mais do que isso, a falta de discussão, de reflexão, com base em conceitos, valores e raciocínios cuja lógica possa enfrentar o mundo das aparências, a naturalização dos fatos. Nem mesmo a fluência do ato de escrever – objetivada pelo Ciclo – está sendo alcançada. Como formar um aluno crítico, que compreenda as relações sociais nas quais está inserido, se a escola não fornece os elementos necessários à formação desse pensamento?

O trabalho do professor, como bem atesta Sobreira (1997, p. 202),

[...] fica aprisionado no imediato, transforma-se numa relação de dar e receber, realizando muito menos do que a ansiedade projeta. O professor permanece atrasado em relação à civilização que pretende representar.

Se o propósito maior do Ciclo é o de fazer do aluno um leitor e escritor de textos, falta explicitar que tipo de leitor e escritor se pretende formar. Pois, o que se verifica, até o momento, são textos que, na sua maioria, falam de qualquer assunto, a morte do passarinho, o muro, o show e assim por diante. Que contribuições esses textos trazem para o desenvolvimento das capacidades psíquicas? Quando o tema proposto exige um pensamento um pouco mais elaborado, como o da natureza, da árvore, do ser criança, entre outros, as idéias postas no papel raramente ultrapassam o que pode ser internalizado e expressado independente do ensino, do aprendizado, da mediação escolar.

Não se pode dizer que o Ciclo não tenha preocupações pedagógicas. Tais preocupações ficam claras na proposta, mais precisamente, nos objetivos de ensino apresentados. Não obstante, por meio dos textos analisados, verifica-se que esta modalidade não tem conseguido formar a capacidade de reflexão, de análise crítica nos alunos. Estes ainda se encontram com um pensamento calcado no imediatismo e no senso comum, tendo como parâmetro de conhecimento o que é veiculado pela televisão. Quando se olha para as composições examinadas, tem-se a impressão de que a questão pedagógica não é prioridade, muito embora, como demonstrado no capítulo I desse trabalho, a proposta tenha surgido como uma possibilidade de garantir a universalização da educação básica. Aliás, como já foi dito, este objetivo se enquadra na luta de alguns segmentos da sociedade (ANDE, ANPEd, CEDES, entre outros), bem como consta do compromisso firmado pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia. Assegurar à população o direito à educação é, em tese, a finalidade maior.

3.3 Das Capacidades Esperadas

No item anterior procedeu-se a uma retomada de alguns conceitos centrais da teoria Histórico-Cultural, para, com base nesse parâmetro, analisar os mesmos conceitos no Currículo Básico e nas produções dos alunos. Por essa via, foi possível entender, de um lado, os fundamentos metodológicos que norteiam os processos de ensino, aprendizagem, desenvolvimento e mediação, tal como o concebem a proposta do Ciclo; de outro lado, por intermédio dos textos examinados, pode-se ter uma idéia de como os referidos processos vêm sendo levados a termo pela escolarização em Ciclo.

Nesse momento, o objetivo é verificar como as capacidades preconizadas pelo Currículo Básico, para a área de Língua Portuguesa, aparecem nos textos recolhidos dos alunos de 4ª série, das escolas que se põem como campo para essa pesquisa. Estariam essas capacidades sendo promovidas? É esta a preocupação que motiva o trabalho de análise que se segue.

No Currículo, está prescrito que toda atividade realizada terá como base o texto, tanto em relação à leitura como à escrita, já que se pretende formar um aluno leitor e construtor de textos. No que se refere à escrita, objeto de estudos desse capítulo, a proposta estabelece:

A produção de textos, por exemplo, deve ser uma atividade decorrente de uma discussão ou da leitura de outros textos, uma leitura preferencialmente contrastiva, isto é, aquela que apresenta pontos de vista diferentes sobre o mesmo tema [...]. A clareza, a coerência e o nível argumentativo podem ser trabalhados a partir de textos publicados ou textos dos próprios alunos (PARANÁ, 1990, p.56).

A proposta para o ensino de Língua Portuguesa tem o texto como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico. Assim, para ser um bom construtor de textos, o aluno precisa ter algumas capacidades relativas à escrita que devem ser desenvolvidas, no decorrer dos quatro primeiros anos de escolarização. De modo que torna-se indispensável definir o termo capacidade. Para o *Novo Dicionário de Língua Portuguesa* Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986), capacidade é "[...] Qualidade que uma pessoa ou coisa tem de possuir para um determinado fim; habilidade, aptidão.

Pessoa de grande ilustração ou aptidão; talento, sumidade [...]". Segundo o *Dicionário Brasileiro Globo* (2001), capacidade é "[...] aptidão, competência; habilidade; honradez; pessoa muito ilustre, talentosa, que tem grandes aptidões [...]". Observe-se que, nestas definições, os termos capacidade, habilidade e competência são sinônimos e, como tal, serão empregados doravante.

As capacidades relativas à escrita, contidas no Currículo, já foram descritas no capítulo anterior, porém, é oportuno retomá-las. Ao final da 4ª série do ensino fundamental, o aluno deve:

- ter clareza e seqüência na exposição de idéias;
- empregar adequadamente o vocabulário;
- usar elementos de coesão;
- organizar os parágrafos;
- utilizar corretamente a norma padrão: concordância verbal e nominal, tempos verbais, ortografia, acentuação e pontuação.

Cabe ressaltar que essas capacidades referem-se ao processo de escrita e serão examinadas uma por vez em textos coletados pela pesquisa, mas ainda não analisados. A escolha dos textos, como no item anterior (3.2), foi feita de modo a que se trabalhe com todas as escolas pesquisadas – algumas localizadas no centro da cidade, outras na periferia – e com textos considerados bons, regulares e ruins pelas professoras.

Quanto à capacidade de ter clareza e seqüência na exposição das idéias, o Currículo (PARANÁ, 1990, p.59) a define e determina que a mesma deve ser constantemente avaliada pelo professor.

O que devemos considerar desde o início é a unidade de significado do texto da criança e gradativamente sua coerência, aspecto este garantido pela unidade temática, seqüenciação adequada e pela 'costura' entre as partes do texto, isto é, pela coesão. E isto não se avalia através de 'medidas'. O professor, como falante nativo da língua, pode decidir intuitivamente se uma passagem escrita do seu aluno é um texto significativo ou um 'amontoado' de sentenças desconexas, como as apresentadas nas tradicionais cartilhas.

Como se pode constatar, a clareza de idéias se caracteriza, sobretudo, pela unidade de significado e coerência entre as idéias que integram o texto. Enquanto a seqüenciação adequada prima pela coesão, pela articulação entre as partes que o compõem. Koch & Travaglia (1989, p.11-12) falam sobre a coerência:

[...] a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto [...] seria a possibilidade de estabelecer no texto, alguma forma de unidade ou relação.

Mas, o que revelam as produções sobre esta capacidade? Dentre os textos considerados ruins, produzidos pelos alunos da escola C, destacou-se, aleatoriamente, o que se segue.

O gato o rato e o cachorro também

"Era uma vez o cachorro teu uma folha para o gato e o gato falou para o cachorro eu poso tar a folha para o rato sim. daí quando o cachorro foi pegar a folha para o rato estava tudo picado e o cachorro correu atras do rato e do gato e um dia o gato correu atras do rato e o cachorro ficou olhando e um e foi assim que os três sintenteram e ficaram amigos".

Nas produções da escola I, encontra-se um resumo do livro, de Sylvia Orthof, intitulado *A velhota cambalhota*. O resumo, considerado bom pela professora, é transcrito aqui por inteiro:

"Um dia, uma velhota, a velhota cambalhota, vivia dando cambalhota, ela morava na casa-trem.

Um dia, plantando violetas na chaminé, ela deu uma cambalhota, o trem saio andando, a cidade virou de cabeça para baixo, depois de um esforço voltou tudo ao normal".

Observe-se um outro, da escola G, também considerado bom pela professora:

O casamento

"Foi um casamento maravilhoso, foi o casamento mais maravilhoso que os três primos já tinham ido.

Depois que Joel colocou a aliança no dedo de Cristina ela ficou mas tranqüila.

A recepção também estava maravilhosa.

Lá no outro canto estavam Joel, Cristina, vovó, vovo e Mariza.

Disse Tito:

Aposto que Mariza está contando pessoalmente e tenho certeza que vão perdoar ela, na hora de jogar o buquê e a Mariza pegou.

Na hora de ir embora Cristina e Joel agradeceram a Sara Jane, Tito e Timoteo.

E eles ficaram dando Tial até o carro desaparecer.

Sara Jane disse:

– Casamento é realmente uma coisa estranha!

Depois disse Tito:

– Nem tanto, casamento é uma coisa legal!!!!!"

Nas três produções retratadas – como na maioria das demais – há uma grande dificuldade de escrever com clareza e expor as idéias numa seqüência lógica, que permita ao leitor compreender o texto. Segundo o próprio Currículo (PARANÁ, 1990, p.55), o texto tem uma função "[...] que é ter coisas a dizer para alguém". Nesse sentido, ao escrever, o aluno deve considerar o interlocutor, ou seja, alguém que vai ler seus escritos. Logo, a mensagem precisa estar clara para o leitor. Todavia, não é o que se verifica nos textos acima. Os alunos escrevem para si mesmos, omitindo informações importantes, capazes de esclarecer e dar significado às produções.

Na primeira, por exemplo, faltam dados que expliquem melhor a história. Fala-se de uma folha que o cachorro deu ao gato e que este deu ao rato. Mas, que folha era essa? Era um documento? Havia algo escrito? Por que o cachorro deu a folha ao gato? E por que este deu para o rato? Que motivo levou o rato a picar a folha? Como os três ficaram

amigos? São questões que ficam sem resposta e que, se explicitadas, dariam sentido ao texto clareza e seqüência às idéias.

Na segunda produção também faltam informações imprescindíveis à compreensão do conteúdo. Sabe-se que se trata do resumo de um livro. Mas resumo não é um apanhado de frases desconexas, tampouco, migalhas da história, tal como se apresenta neste texto. Um resumo deve dar ao leitor uma idéia geral da história, do acontecimento, bem como seus elementos mais importantes e ainda evidenciar, por meio de elementos coesivos, que é um resumo. No entanto, não é o que se vê. Por que a velha dava cambalhotas? De que casa-trem fala o resumo? Por que a cidade virou de cabeça para baixo com a cambalhota da velha? Depois de que esforço voltou ao normal? O que voltou ao normal? Para quem não conhece a história, lendo essa "narrativa empobrecida" continuará sem conhecê-la. Onde está a noção de interlocutor de que fala o Currículo? Onde estão a clareza do texto e a seqüência de idéias?

O texto 3, avaliado como um bom texto pela professora, ainda é mais problemático, não traz qualquer explicação sobre o que está sendo dito. Começa falando de um casamento maravilhoso, sem que as razões desse qualificativo sejam explicitadas. O que tinha o casamento de especial? Quem eram os três primos? Seriam Sara Jane, Tito e Timóteo? E a tal Mariza quem era? Por que Cristina (a noiva?) ficou tranqüila quando Joel colocou a aliança em seu dedo? Ela estava nervosa ou foi por outro motivo? A vovó e o vovô eram avós de quem? De algum dos noivos? De Mariza? De quem escreve a história? O que Mariza está contando? Contando o que para quem? Quem vai perdô-la? Não há no texto qualquer indicativo para responder a estas questões. O leitor não sabe sequer quem são os personagens. Tem-se a impressão de que o autor do texto escreve para si mesmo, sem a mínima preocupação em estabelecer interlocução com o leitor. Está-se diante de uma produção confusa, sem seqüência entre as idéias e sem significado para quem se propõe a lê-la.

Como bem demonstram Vygotsky (1998) e Kostiuk (1977), as capacidades intelectivas – no caso, de expor as idéias com seqüência e clareza – não se formam nem, espontaneamente, nem em conseqüência da ação direta do sujeito no meio. Para que

possam se reconstituir no âmbito individual, é preciso que, antes, estejam claramente articuladas nas relações que o professor estabelece com os alunos, quer dizer, no âmbito interpessoal. Assim sendo, o desenvolvimento dessas capacidades, como enfatizado no item anterior (3.2), requer mediação, ensino. Um ensino que explicita a falta de clareza e de seqüência nos escritos – as complicações que estes fatos acarretam –, que compare, que promova o questionamento e, nessa medida, forneça condições para apreensão da capacidade pelo aluno.

Em relação ao emprego adequado do vocabulário, há inúmeros textos que evidenciam uma grande dificuldade no que diz respeito a essa capacidade. Muitos deles, inclusive entre os tidos como bons textos, empregam palavras que não se encaixam no contexto da produção.

O castelo do soldado sé chefe

"chegou o dia da coruja, na aquela hora o soldado estava, dando comida para os jacares, mas a coruja cantou e o soldado caiu no rio no outro dia um menino entrou no castelo. Lá na porta estava atrás da porta, na aquela hora que o menino Beto pois o pé no castelo, ele ouviu um Barulho atrás da porta, na aquela hora que o menino, olhou atrás da porta o fantasma queu um Buuuu! E o menino saiu correndo e mingem mais foi na quele castelo". (Aluno da escola B).

O aluno emprega a expressão "naquela hora" três vezes em sua produção. Ele a emprega, mas não a define. Afinal, que hora era essa? O que estava acontecendo naquele momento? Além desse termo há um outro que chama atenção, qual seja, "o dia da coruja". Que dia é esse? Percebe-se que o aluno utiliza termos, mas não os explica. Qual a relação entre o soldado, a coruja e o castelo? A criança se vale de palavras, de expressões, em resumo, de um vocabulário que, no texto, fica solto, descontextualizado.

É certo que este texto foi qualificado pela professora como sendo ruim. Entretanto, naqueles considerados bons, o problema se repete. A produção abaixo, de um aluno da escola F, evidencia o que ora se afirma.

Os garotos encenqueiros

*"Num bairro chamado Vila Lobos viviam dois meninos muito arteiros.
Eles sempre quebravam janelas, vidros de carros e outras coisas que quebram
ao cair no chão.
Esses meninos eram Zezinho e Luizinho.
Certo dia, Luizinho foi na casa de Zezinho.
Jogando bola Luizinho deu um chute na bola e de repente, a bola quebra o
vidro do homem mais bravo do bairro todo [...]"*

Percebe-se que a intenção é mostrar que os meninos eram arteiros. Porém, o desenrolar da história não dá conta do termo empregado, pois o que aconteceu não foi uma arte, mas um acidente, se levarmos em conta a expressão "de repente a bola quebra o vidro". Essa afirmação faz supor que o ato não foi intencional. Portanto, o termo encenqueiro ou arteiro está deslocado do conteúdo do texto, já que os meninos se mostram mais azarados do que arteiros.

Além do emprego inadequado de vocabulário, constata-se a repetição de termos:

Os tês porquinhos

"[...] Eles foi para floresta passear lá por que eles nuca morreu lá mas eles gostou muito de lá mais lá tem muito lobro e muitas coisa que eu não sei mais eu só sei que ter lobro mais tem mais coisa por lá mais eu não sei que tem lá eu gosto muito de floresta mais eu não fico lá de noite tem dia que eu vou lá mais quando eu chego da escola mais eu fico até seis hora ai eu vou fajer minha tarefa de casa mais eu fou também de dia quando eu acordo de manhã eu já vou lá brincar[...]" (Texto escrito por um aluno da escola C).

Fica evidente, nesse texto, que a criança não consegue empregar corretamente o vocabulário. Verificam-se repetições demasiadas do termo "lá", justamente porque esse aluno não tem consciência, primeiro, da própria dificuldade e, segundo, de que o texto

deve ter uma linguagem clara para que o leitor o entenda. Essa dificuldade para elaborar o pensamento – que se objetiva, também, na repetição exaustiva de um mesmo termo – se revela, de maneira óbvia, nos textos abaixo e em muitos outros que poderiam ser tomados como parâmetro de análise.

Luisa e sua pomba

"[...] Num dia de Domingo Luisa foi até a cidade fazer compras e no caminho ela achou uma pomba e a pomba estava muito machucada. Luisa o mais rápido possível pegou a pomba e levou a pomba para sua casa e tratou de fazer um curativo na pomba [...]" (Texto com conceito ótimo, de um aluno da escola F).

O dia da árvore

"A árvore é muito importante para nós pessoas. A árvore que dá a maioria das coisas para nós como fruto, madeira, flor, lapis, borracha, remédio etc..."

A árvore é importante não corte a árvore, você cortando a árvore você no outro dia ou um dia pode se arrepender, e você vai plantar uma outra árvore.

O mundo começou com as árvores não corte as árvores por favor[...]"

(Texto elaborado por um aluno da escola A e classificado como ruim pela professora).

Se o professor tivesse estabelecido com os alunos uma interação próxima e atenta, durante a elaboração do texto, como recomenda Vygotsky, ele poderia ter identificado o problema juntamente com eles, discutindo-o e, nessa medida, ter oferecido elementos no sentido da sua superação.

As produções evidenciam uma grande dificuldade para diferenciar a linguagem oral da escrita. Em relação a esse aspecto, o Currículo (PARANÁ, 1990, p.56) prescreve:

Uma outra questão a ser levada em consideração é a compreensão das diferenças entre a linguagem oral e escrita. Na fala, existe uma ampla variedade; a escrita, por outro lado, exige o uso de uma modalidade única: o registro em linguagem padrão. Na linguagem oral, estão presentes a variação dialetal, a redundância, a repetição, a mudança de assunto sem comprometer a compreensão global; na escrita, exige-se unidade temática e coesão entre

partes, concisão, além do respeito à apresentação formal (uso de parágrafos, letra maiúscula, pontuação, acentuação, etc).

Ocorre que a escrita, de acordo com a linguagem padrão, implica o entendimento e domínio não apenas do vocabulário empregado, como de inúmeras regras e convenções. Estas, por sua vez, demandam um complexo aprendizado que, como se pode ver, não se realiza sem que haja ensino. Não basta produzir textos quase que diariamente se os limites, os tropeços que se manifestam na escrita – e que são, antes, do pensamento – não forem deflagrados, debatidos e, por essa via, superados.

No que diz respeito à capacidade de empregar adequadamente os elementos de coesão, os textos mostram uma realidade preocupante. Conforme Koch & Travaglia (1989, p.13) a coesão é "[...] a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional." Portanto, os elementos de coesão são aqueles que dão ao texto uma unidade, que "costuram" as partes e dão a ele significado.

O texto que se segue, de um aluno da escola E, serve de exemplo para constatar essa dificuldade:

O príncipe

"Era uma vez um belo príncipe que morrava num castelo. Uma velha veio pedir abigo para sua filha, cono ele era egoista e a velha se transformou numa linda molher que transformou o príncipe em uma fera.

Ele ficou trancado em seu castelo por muitos anos.

O pai da bela que era um inventor que iria participar de um desfile mas ele se perdeu e foi parar num castelo. E ele sem sabor nada foi logo entrando dentro do castelo e a fera trancou o velho no calabolço [...]"

Um outro texto, considerado bom, da escola G, demonstra a mesma dificuldade:

"Tudo começa numa cidade deserta e tinha um fidalgo de nome D. Quixote de la Mancha, ele foi parar no inferno do lixo e lá ele viu o capeta do lixo e aí o diabo não o deixou, só que esse diabo era só sua imaginação só que daí o D. Quixote saiu desse lugar mas aí um mago de roupa branca que o ensinou a como não jogar tanto lixo fora que era 4 coisas as embalagens mais baratas[...]".

Nas duas produções, verificam-se tropeços no emprego de termos que possam fazer a ligação entre as várias idéias desenvolvidas. No primeiro texto, as idéias estão soltas, ou seja, faltam elementos de ligação entre elas "[...] cono ele era egoista e a velha se transformou numa linda molher que transformou o principe em uma fera". Nesse trecho, faltam elementos de coesão que poderiam dar ao texto outro sentido, relacionando as partes no conjunto da produção. O segundo texto também tem problemas em relação a este aspecto. O aluno lança as idéias e tenta relacioná-las entre si através de alguns elementos de coesão: " Tudo começa numa cidade deserta e tinha um fidalgo". Nesse trecho, por exemplo há uma tentativa de unir a primeira idéia apresentada à segunda, através do conectivo "e". Contudo, esse conectivo é empregado numa frase que não o comporta. Nesse caso, poderia ser substituído por "onde".

Em outros momentos do excerto em pauta, o aluno emprega alguns termos que tornam o texto pobre e redundante: "[...] ele foi parar no inferno do lixo e lá ele viu o capeta do lixo e aí o diabo não deixou, só que esse diabo [...]". Fica a impressão de que as idéias não foram bem desenvolvidas, justamente por esse aluno não ter bem estabelecida a noção de interlocutor. Os termos "e lá", "e aí", "só que", são utilizados com o objetivo de unir as partes, entretanto, essas partes não trazem idéias claras e articuladas e o texto acaba ficando sem significado, já que os elementos de coesão empregados, por si só, não dão conta de conectar as idéias e conferir ao texto uma unidade.

Quanto à capacidade de organizar os parágrafos, aliás de extrema importância, o Currículo Básico (PARANÁ, 1990, p.60) a inclui no "domínio dos aspectos formais" do texto. Quando a criança usa parágrafos, explica Napolini (1996), ela já desenvolveu

uma consciência sobre a silhueta do texto escrito. Mas, o que revelam as produções dos alunos sobre este fato?

Os dois burros

"Era uma vez 2 burros que estavam pastando em um lindo campo verde e os dois estavam amarrados em uma corda e os dois comeram até um ponto que a corda não alcançou e os dois fizeram uma reunião e falaram:

– Vamos fazer assim vamos se juntar e comer essa moita depois comemos a outra" (Aluno da escola G).

Este texto, qualificado como bom pela professora, está aqui transcrito integralmente. O aluno, num só parágrafo, coloca várias idéias, as quais precisariam ser desenvolvidas em parágrafos distintos. A criança não aprendeu e por isso não consegue manter, em seus escritos, as características de uma narrativa, quais sejam, caracterização dos personagens, local onde acontece a história, complicação (clímax) e conclusão. Essa é uma das razões – e quase sempre a principal – pelas quais a maioria dos alunos não consegue trabalhar as idéias apresentadas em parágrafos.

Outra produção, considerada boa, da escola B, ilustra, igualmente, a falta de capacidade para organizar os parágrafos. Na verdade, o que se constata é a ausência de parágrafos:

A primavera

"Quando chega a primavera que é 23 de Setembro os pássaros e as abelhas ficam muitos alegres porque as abelhas tiram néctar das flores e os jardins começam a florir e as flores ficam muito mais bonitas mais o mais tristes é que tem algumas flores que não ficam mais bonitas. E no dia da árvore que é no dia 21 de setembro as árvores começam a dar frutas e mais no Brasil muitas árvores não chegam a dar nenhuma fruta e no Brasil também no Brasil não existem muitas árvores por que os homens cortaram as árvores. Esse eles não cortassem as árvores hoje no Brasil ia ter milhões de arvores".

A composição acima, transcrita literalmente e por completo, é considerada boa pela professora, embora não haja nela nem pontuação e nem parágrafos. O aluno ainda não percebeu que as idéias devem ser trabalhadas em parágrafos seqüenciados e que cada parágrafo discute um aspecto do assunto. Logo, é preciso argumentar e não simplesmente reunir afirmações como se elas se explicassem por si mesmas.

A incapacidade para lidar com parágrafos é facilmente constatada. Observe-se o texto abaixo, de um aluno da escola H.

O sol

" O sol no céu estava muito triste porque ele não tinha amigos, e chegou uma borboleta e disse sem você os seres vivos não sobrevivia porque você esquenta a terra e ajuda a natureza e a arvore viu tudo e disse sem você o oxigenio não existe e as plantas tambem e a arvore apresentou um amigo para o sol e o nome dele era Clorofila e ela falou que o calor do sol é muito importante para o trabalho da clorofila e o sol ficou todo alegre e viveu alegre e feliz para sempre".

O autor desse texto, como se pode ver, não usa parágrafos, mostra não ter consciência da silhueta do texto escrito. Ele também não tem presente a noção de interlocutor, ou seja, que o texto é produzido para uma outra pessoa, portanto, deve ser escrito organizadamente, para que o leitor o compreenda. Nota-se uma certa pressa em concluir o texto, já que as idéias nele pontuadas não são desenvolvidas. Apesar de esta ser considerada, pela professora, uma produção ruim, pouco difere da anterior, tida como boa, tanto na questão dos parágrafos como, de um modo geral, nos demais aspectos constitutivos de um texto.

Nessa mesma linha de dificuldade, há um outro texto, da escola E, sem título, também considerado ruim do ponto de vista da professora:

"Era uma vez um menino que mora numa casinha muita pequena e os meninos saiu para casar pasarinho na floresta e viu ums animais muito grande e ele matou com o estiligue no olho do animau daí os meninos chamaram ao

casadores eo casadores pegava os animais e os meninos voltava para casa e falou para o pai daí o poai brigou com os meninos e os meninos briou com o pai daí os menino pediu desculpa e viveram Feliz para sempre".

Nas quatro produções anteriormente apresentadas, não há parágrafos organizados, nem idéias bem explicitadas, independentemente de serem elas consideradas boas ou ruins. É inegável que esses alunos não desenvolveram tal capacidade. Daí a necessidade de se indagar sobre a pertinência da afirmação contida na proposta do Ciclo, segundo a qual "[...] devemos privilegiar primeiro o escrever da criança para depois nos preocuparmos com o escrever bem" (1990, p. 58). Há, isto sim, que se atentar para a qualidade das produções textuais desde o início. É preciso ensinar o aluno a pensar e repensar a forma como escreve e a observar se escreve com clareza e correção. Para tanto, é necessário que o professor interfira não só antes – relembrando, fazendo destaques, explicando – como no momento em que o aluno está escrevendo. A ausência de parágrafos, sugere que é preciso investir no trabalho pedagógico que oriente nessa direção.

Além das capacidades já analisadas, há uma outra igualmente importante e, de acordo com o que revelam os textos, não menos problemática. Refere-se à utilização correta da norma padrão (concordância verbal e nominal, tempos verbais, ortografia, acentuação e pontuação). Segundo o que consta no Currículo, o professor deve respeitar os erros da criança como parte do processo de apropriação do código escrito. Contudo, depois que a criança estiver mais confiante em relação à sua capacidade para escrever, gradativamente, o professor deve interferir na elaboração do texto, "[...] discutindo com o aluno as possibilidades de complementar informações, eliminar redundâncias, separar as idéias com o auxílio da pontuação ou recursos coesivos e organizá-las em parágrafos adequados" (PARANÁ, 1990, p.45).

Mas, sobre esta capacidade, o que mostram os textos? O ensino organizado em Ciclo está conseguindo desenvolver, nas crianças, essa competência?

O pasaromorto

"Um dia o passarinho saiu do ninho e um muleque matou ele com um estilige e a menina viu o passarinho caído no genu e catou paracuidor e o passarinho moreu e ele foi entero ele e cacabou" (Aluno da escola D).

Um outro texto, de aluno da mesma escola, com conceito ruim, assim se apresenta:

Fuginos de caza

"Um dia o Carlos e a Carou estava fuginos do caza e o Carlos não cousegiu dezenros car a cousa da o renme e a carou teve que ficor segurendo o o renme para ele temtar pasar no a renme e rasgou o causa na a renme e a manmi estava entrendo na casa de lá".

Em ambos os textos, transcritos integralmente, não se emprega a norma padrão. No primeiro, não há nenhum tipo de pontuação, exceto o ponto final. Em relação à pontuação, Cunha & Cintra (1986, p.625) relaciona:

A língua escrita não dispõe dos inúmeros recursos rítmicos e metódicos da língua falada. Para suprir esta carência, ou melhor, para reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da pontuação.

Para separar as idéias, o aluno utiliza, em toda a produção, o conectivo "e", ao invés de vírgulas ou pontos. Apresenta problemas de ortografia como "passarinho", "estilige", "moreu", "entero", dentre outros. Encontra dificuldades para empregar o ss e o rr, prova de que o trabalho com a ortografia está deixando a desejar. Há também um problema de segmentação, como "paracuidor", ao invés de "para cuidar".

O segundo texto, apresenta os mesmos problemas que o primeiro: nenhuma pontuação, emprego excessivo do conectivo "e", problemas seríssimos de ortografia e de segmentação. Examinando essas duas produções, tem-se a impressão de que pertencem a alunos de 1ª ou 2ª séries, quando, na verdade, são de alunos da 4ª série. Em que momento, então, esses alunos irão se apropriar da norma padrão? Estaria o Ciclo

secundarizando o trabalho com a ortografia, pontuação e acentuação em prol da liberdade para escrever? A pertinência da preocupação que se tem no Ciclo em fazer do aluno um produtor de textos é inquestionável. No entanto, não basta escrever. É preciso escrever corretamente.

Na escola J, os problemas com a norma padrão são significativos. Nota-se que, mesmo nos excertos de textos considerados bons, há problemas com a ortografia e a segmentação:

"Certa noite de muita chuva numa casa mal a sombrada um menino paçou porali e resolveu entrar [...] O nenino coitado foi empóra com cabelo enpé nengonsegio normir [...] A conteceu antes de chegamos em Marte vei um meteoco na minha frente e eu consegui desfiar e deu um frio na minha bariga [...]"

Esses pequenos excertos são suficientes para se ter uma idéia da dificuldade que os alunos enfrentam com a segmentação das palavras: "enpé", "nenconsegio", "poali", "a conteceu", "a sombrada", são exemplos que bem denotam esse problema. É possível inferir que esses alunos não estão podendo contar com a interação professor/conhecimento/aluno tal como recomenda Vygotsky. Hipótese esta que merece ser investigada, uma vez que a proposta do Ciclo enfatiza a interação como fator de aprendizagem.

Na escola I, assim como nas demais, as dificuldades também são visíveis, principalmente nos textos qualificados pela professora como sendo ruins.

O muro

"era uma vez um menino que fo pra escolu e no meio do caminho – ele viu um muro bem alto e fico obicervono o muro poriso ele chegou a escola atrasado e chegou as ferias ele so ficava veno o muro e etc pensava que tinha vampiro, montros [...]"

A águia, as galinhas e o alpinista

Era uma vez, uma águia que quase virou galinha [...] Ela tinha olho de daqueles de medo e as gara que nem da quase para pega milho [...] O sonho dela era de o coco igual das galinhas [...]

Ele eporboi num saco ele avu palá no aldo e soudou. Ela dedou agara e não gosequiu e daiela avouo [...]"

No primeiro excerto de texto não há pontuação, apenas um travessão que aparece perdido e sem função. Além disso, o aluno não usa acento nas palavras que o requerem. São várias as dificuldades de ortografia como "obicervono", "poriso", " montros". Já no segundo excerto, mal se consegue decifrar o que o aluno desejou escrever. Há muitas trocas de letras como r por l, t por d, g por c, o que compromete inclusive o sentido do texto.

O desempenho de alunos de 4ª série na escrita constitui-se numa questão ainda mais preocupante quando se detecta que, mesmo nos textos considerados regulares e ótimos pelo professor, esta capacidade não alcança o nível desejado.

(Sem título)

" Zeca um menino sapeca e juca tambem os dois meninos foram al Banheiro juntos para pular a tela para jogar bola na quadra Zeca pateu tres balauzino e foi chutar na tela e bateu no vidro da escola num homem passou e vio o vidro quebrado para ponpor colocou papelao no vidras o omem foi e falou para diretora e a diretora ligou para o pais de Zéca". (Escola B).

Pedrinho e seu cachorro Totó

" Um dia Totó queria na casa do avô de Pedrinho. Mas Totó não sabia onde era a casa do avô então ele falou para o Pedrinho:

– Pedrinho leva eu no teu avô porque eu quero brincar com a tua prima Nina. Pedrinho não podia ir porque tinha que ir para escola cedo e depois de sair da escola vai trabalhar[...]". (Escola B).

Primavera

" A Primavera chegou com muita arte e alegria, e as flores logo se abrem. As árvores logo vai dando flores.

Os passaros cantam muito mais alegre. As borboletas voam com um sorriso de fantasia. As abelhas fazem mels com muito mais sabor [...] Os animais dos bosques vai viver mais feliz [...]". (Escola B).

A primeira produção, transcrita por completo, mostra que o aluno, mesmo sendo de 4ª série, não tem consciência da silhueta do texto escrito, conforme objetiva o Ciclo. E muito menos noção de interlocutor. Constatam-se problemas referentes à ortografia: "al", "omem", "vio", "balauzino". O aluno não emprega acentuação em "tambem", "tres", "papelao", mas acentua o nome "Zéca"; efetua trocas de b por p, como em "pateu". Não há nenhum tipo de pontuação, exceto o ponto final. As dificuldades de escrita, manifestadas nesse texto, estão presentes na grande maioria dos demais.

No segundo e no terceiro excertos, encontram-se problemas de emprego dos tempos verbais e de concordância verbal e nominal: "não podia ir [...] porque vai trabalhar". O aluno começa escrevendo no passado, depois, com o emprego do verbo "vai", ele passa a escrever no presente. Logo, não mantém fidelidade ao tempo verbal, denotando que não consegue distinguir o passado do presente. O terceiro excerto evidencia dificuldades de concordância verbal e nominal: "As árvores logo vai dando flores". Nessa frase o sujeito (as árvores) está no plural (elas), portanto o verbo deve concordar com o sujeito sendo conjugado no plural: "As árvores logo vão [...]". Outra dificuldade, de igual natureza, se encontra na seqüência do texto: "Os animais dos bosques vai viver mais feliz". O sujeito está no plural (os animais), portanto o verbo deve concordar com o sujeito e, além disso, o adjetivo feliz também deveria estar no plural.

É sabido que o aprendizado da norma padrão não é simples, demanda, quando menos, a percepção e internalização de convenções, o entendimento e posterior memorização de regras, bem como a associação entre determinadas situações de escrita e determinados recursos lingüísticos.²² Assim sendo, para que tal aprendizado ocorra, não basta dispor as condições físicas; não basta facilitar a construção do conhecimento que, de acordo com o construtivismo, deve ser feita pelo aluno. É necessário, isto sim, ensinar consciente e deliberadamente. "O desenvolvimento é determinado pela educação", pondera Kostiuk (1977, p. 66-67). O autor prossegue: " a educação alcança seu objetivo imediato (particular) e definitivo (geral) quando põe em ação as capacidades potenciais do aluno, e, em conformidade, dirige a sua utilização".

Na seqüência, são transcritos três textos de escolas diferentes. Inicialmente, um conceituado pela professora como ruim, os outros dois, bons. Todos estão longe de dominar a norma padrão.

As férias do sim

" Vou contar a historia Sim isto aconteceu numa sidade chamada sidade das palavras.

La só assistia palavras como não utimamente.

Sim era um vendedor ambulante, ia em todos os lugares nas casas, afeteria, mercado e lojas, mas ningem comprava até que uma familia de letras se mudou. Vou na quela casa ver se eles compram, ele foi ver se eles compravam, e ele foi e encontrou muitas pesoas, eles comprarão = oitenta e sinco botões vinte tres bolas e duzentos bones". (Aluno da escola H).

O gato, o cachorro e o rato

"[...] Mas o gato Tom falo eu não vou descistir. Mas eles moravam em um sítio o Tog planejou um plano, ele viu o gato Tom subindo na árvore. Que o gato fez um brano também:

²² Como, por exemplo, o emprego dos elementos de coesão.

– O gato vai subir em cima da árvore e vou pega ele.

E o cachorro é assim o brano deles:

– Eu sou marrom e você é amarelo e aquele gato é rajado vaidar certo, o meu brano, você pasa de baixo da árvore e você pega à escada [...]". (Aluno da escola C).

O texto que se segue, recolhido na escola G, simplesmente não contém nenhum sinal de pontuação.

A independência do Brasil

" Por causa das guerras entre os países a família real vieram para o Brasil e lá D. João VI se casou com Carlota Joaquina e em 1815 foi declarado o Brasil ser reino unido de Portugal aí D. João VI retornou a Portugal porque ele estava e os caras eram muito ignorantes e na volta deixou seu filho D. Pedro aos cuidados de José Bonifácio e ele ensinou a política a D. Pedro no dia 09/01/1822 o D. Pedro recebeu uma carta [...]".

Na primeira produção (escola H), há sérios problemas de ortografia como "sidade", "asistia", "ningem", "sinco". Encontra-se falta de acentuação como em "historia", "ningem", "familia", "tres". Em relação à segmentação das palavras, também podem-se verificar dificuldades como em "na quela". Quanto à pontuação, o aluno emprega vírgulas e pontos, mostrando que dispõe de um certo entendimento sobre este aspecto. Porém, não utiliza travessão.

No segundo excerto de texto, da escola C, a criança demonstra possuir uma idéia da estrutura do texto escrito, tanto que emprega parágrafos e travessão no momento do diálogo entre os personagens, muito embora, no início, ela não se utiliza do travessão. Emprega ponto e dois pontos, mas não os emprega corretamente. As frases "[...] ele viu o gato Tom subindo na árvore que o gato fez um brano também [...]" confirmam que esse aluno não tem clara a função do ponto, tampouco o que ele implica.

Já o terceiro excerto, não dispõe de nenhum tipo de pontuação. O aluno usa recursos como "e" e "aí" para fazer uma ligação entre partes. Ele não demonstra qualquer entendimento sobre a forma do texto escrito e nem sobre a necessidade de se levar em conta um interlocutor, lacunas essas que permeiam a maioria dos textos investigados.

É importante destacar que os textos analisados neste trabalho pertencem a uma clientela diferenciada, no que diz respeito às condições sócio-econômicas. Quando da escolha das escolas, levou-se em consideração bairros distintos quanto a este aspecto. No entanto, não se percebe diferença entre os textos recolhidos nas escolas centrais, de bairros ou da região. Os problemas para com a escrita, aqui apontados, permeiam as produções em geral.

Com base nas produções estudadas, verifica-se que muitas das capacidades relativas à linguagem escrita – as quais integram a proposta do Ciclo – ainda não são do domínio de alunos que estão concluindo a 4ª série. A falta de um ensino comprometido com a qualidade da escrita, com a ortografia, acentuação, pontuação, organização de parágrafos, verbos, entre outros aspectos, é evidente. Se, com a implantação do Ciclo Básico, o propósito é formar alunos construtores e leitores de textos, então, é preciso rever o trabalho que vem sendo realizado. É preciso investir na formação dos professores. Não são cursos rápidos – ofertados quando da implantação desse grande projeto – que irão conferir ao professor o conhecimento de que necessita para interferir, discutir, orientar e, mais que isso, para ensinar com o critério que se espera.

O Ciclo, ao ser implantado nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, objetivava oferecer um ensino diferenciado do até então ministrado nas escolas estaduais. Um ensino de qualidade superior, que formasse um aluno capaz de produzir textos coerentes, com correção gramatical, pautados num pensamento crítico bem articulado. Porém, não é o que se verifica nas composições analisadas. O ensino, tal como a formação do professor do Ciclo, está deixando muito a desejar. Do que os textos revelam, deduz-se que a questão de maior importância, qual seja, a aprendizagem dos alunos, não tem sido prioridade. Tal fato confirma que o Governo, ao implementar a proposta, tinha como prioridade maior equacionar o problema da evasão e da

repetência. A preocupação para com a qualidade propriamente dita do ensino e, por conseguinte, da aprendizagem tem ficado muito mais presente no discurso que na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objeto a organização da escolaridade em Ciclos. Num primeiro momento, procedeu-se a uma retomada do contexto social em que tal reforma foi implantada. A apreensão dos principais fatos que marcam essa conjuntura permitiu o entendimento das razões pedagógicas e, para além delas, dos interesses político-econômicos que motivaram a implementação dos Ciclos.

Num segundo momento, foi traçado um perfil da proposta propriamente dita. Para tanto, recorreu-se a documentos oficiais dos estados de São Paulo e Minas Gerais, que foram os primeiros a experienciar o Ciclo e, por conseguinte, a discutir e lançar os fundamentos dessa medida. Fundamentos esses que, também, embasam a proposta, posteriormente, implantada no Paraná. Além disso, procurou-se identificar as capacidades, no que se refere à língua portuguesa, a serem desenvolvidas com essa reorganização do ensino.

Na seqüência, valendo-se de textos produzidos por alunos de 4ª série, analisaram-se alguns conceitos centrais do processo ensino-aprendizagem, bem como as capacidades em termos de comunicação escrita que, conforme o preconizado pela proposta, deveriam estar presentes nas produções acima mencionadas.

A retomada do contexto histórico permitiu estabelecer relações entre os principais acontecimentos político-sociais dos anos 80 e a elaboração de uma nova proposta para a educação. Esse estudo evidenciou a preocupação dos governantes para com os índices apresentados pelo Brasil em termos de formação educacional, já que tais índices, na ótica do poder público constituído, representavam um entrave para o desenvolvimento do país.

No período em questão, o movimento pelas Diretas e as Conferências Brasileiras de Educação mobilizaram a nação na luta por condições dignas de vida para todos os brasileiros. De modo que, num momento em que os esforços se concentravam no sentido do estabelecimento da democracia, era necessário formar um cidadão crítico, com uma visão de mundo articulada. Esse papel coube à educação, entendida como uma forte aliada no propósito de promover o desenvolvimento do povo e da economia brasileira.

A proposta do Ciclo incorporou esse objetivo de formar o cidadão crítico e, além disso, por meio da não-reprovação, oportunizar o acesso à escola a um número maior de alunos. À universalização de oportunidades, somou-se o discurso da qualidade. Assim, a medida foi apresentada como sendo algo inovador em termos de educação.

Não obstante, as produções dos alunos aqui examinadas evidenciam que o ensino, no que se refere à língua portuguesa, deixa muito a desejar. Tal constatação aponta para a necessidade de se discutir os resultados obtidos até o momento, ou seja, a formação que advém do ensino organizado em Ciclos, nos moldes em que foi concebido e implantado.

Não se pretende, com este estudo, tirar conclusões generalistas e dizer que o ensino ministrado no Ciclo não dá conta do que se propõe. Contudo, não se pode ignorar os dados coletados nas 10 escolas que serviram de campo para esta pesquisa. Eles denunciam um ensino que não promove o desenvolvimento de capacidades consideradas fundamentais não apenas pela proposta, mas pela Educação Fundamental, independentemente do modo como está organizada.

As produções dos alunos possibilitam inferir a existência de um ensino descompromissado com a formação de uma consciência capaz de perceber, refletir, analisar; com uma formação que tenha como prioridade a emancipação do sujeito, tal como postula Adorno (1995). A concepção de educação apresentada pelo autor – citada no capítulo II – diz respeito à formação de uma consciência verdadeira. Isto significa que, por meio dos conteúdos escolares, devidamente articulados e situados no processo

de transformação social, é preciso dar a conhecer ao aluno a cultura, a sociedade a que ele pertence. Nessa perspectiva, educar não é, pois, modelar pessoas, tampouco é mera transmissão de conteúdos sem sentido. A proposta do Ciclo Básico comunga desta finalidade, mas os textos não confirmam o alcance da mesma.

Para Vygotsky (1998 e 2001), o ensino é de extrema relevância, como discutido nos capítulos II e III. Além de permitir a apreensão do conhecimento científico, contribui para o desenvolvimento das funções complexas superiores. É pela mediação do professor entre os conteúdos escolares e o aluno que esses conteúdos e, junto com eles, as formas de pensar são reelaborados nos novos membros da espécie. Os conteúdos escolares, mediados pelo professor, desencadeiam nos alunos novos processos cognitivos. Esse conteúdo precisa ser explicitado, situado historicamente e relacionado a outros conteúdos de domínio do aluno. Ocorre que as sistematizações que constituem os textos examinados (o muro, a morte do passarinho, o cachorro, entre outros) não permitem afirmar que deles tenham derivado novos processos cognitivos, um pensamento superior, no sentido preconizado por Vygotsky.

Para o enfrentamento desses problemas, é importante recordar a formação recebida pelo professor do Ciclo, no estado do Paraná, quando da sua implantação. Negri (1994), registra que a formação dos professores se resumiu a cursos de 40 horas. Será que esses cursos deram conta de formar o professor para cumprir, com qualidade, o papel de mediador do conhecimento? Para trabalhar numa nova perspectiva, no que diz respeito ao processo de alfabetização? Para formar o cidadão almejado pelo Ciclo? Que tipo de formação continuaram a receber esses profissionais? Para cumprir o papel designado pelo Ciclo, o professor precisa de uma formação abrangente, que não se limite somente à disciplina ou ao conteúdo específico a ser ensinado. Todavia, essa formação não lhe foi oferecida.

Os dados obtidos dos escritos dos alunos autorizam afirmar que a educação proposta por Adorno e o ensino conceituado por Vygotsky estão longe de serem alcançados pelo trabalho que vem sendo realizado nas escolas. A formação atual dos professores parece não ser suficiente para que essa educação possa se concretizar. O professor, em regra

geral, tem ensinado o conteúdo pelo conteúdo. Ele não consegue estabelecer relações, nem situar esse conhecimento no contexto das necessidades que o produz. Sequer o processo de alfabetização tem sido efetuado com o critério e, por conseguinte, com o sucesso necessários. A grande maioria dos alunos que elaboraram os textos demonstra muita dificuldade para com a escrita. Nesse sentido, até mesmo a educação de cunho construtivista, que tem como finalidade última a adaptação do sujeito à sociedade, não vem sendo objetivada, já que esse sujeito não consegue lidar com a própria língua.

Embora a reforma que implanta o Ciclo Básico tenha em seu bojo uma preocupação com o aspecto pedagógico, os interesses políticos ganham maior atenção. Se, de fato, a prioridade fosse o ensino, e conseqüentemente a aprendizagem, o desenvolvimento do aluno, o acordo firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, estaria sendo cumprido sob outras condições.

No Fórum Mundial sobre Educação, realizado em Dakar (Senegal) em 2000, vários compromissos firmados pelos países, entre eles o Brasil foram reafirmados. Dentre esses, alguns referentes à educação básica. Os países se comprometeram a:

[...] Priorizar las políticas y estrategias que tiendan a disminuir la repetición y la deserción, y aseguren la permanencia, la progresión y el éxito de las niñas, niños y adolescentes en los sistemas y programas de educación básica, hasta completar los niveles exigidos como básicos em cada país (UNESCO, 2000, p.38).

Como se pode observar, em 2000, o compromisso de universalizar a educação é confirmado. Além disso, a própria UNESCO recomenda estratégias que venham a diminuir os índices de repetência e evasão, em outras palavras, dá apoio a medidas como o Ciclo. Nesse sentido, fica explícito a preocupação com os números, apesar de se reiterar, constantemente, a idéia de que está sendo ofertada uma educação de qualidade.

A educação advinda do Ciclo é tida, pelo Governo, como sendo de qualidade. Enguita (2001, p.95) esclarece:

A qualidade se converte assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar. Inclusive aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-lo para coroar suas propostas, sejam lá quais forem. Qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade [...] Converte-se, além disso, em uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços.

Mediante esta explicação, pergunta-se: O que indica qualidade no Ciclo? Para Ferretti (1996, p.124), a questão da qualidade é histórica: "Não existe uma boa educação em absoluto, assim como não existe uma qualidade que se defina absolutamente". Concordando com o autor, é preciso atentar para os propositores da educação de qualidade. Os organismos internacionais, já citados neste trabalho, é que propõem a universalização da educação de qualidade. E o fazem para impedir que o processo de globalização gere uma exclusão social ainda maior do que a que já vem sendo experienciada.

Dessa maneira, para esses propositores – BM, UNESCO, ONU, UNICEF, entre outros –, a educação de qualidade há que formar capacidades, atitudes e permitir a construção de conhecimentos que venham garantir qualidade de vida às pessoas. Além disso, essa educação deve formar para a cidadania, procurando dar atenção às necessidades básicas de aprendizagem. Esses princípios da educação de qualidade estão descritos também no documento há pouco citado, que retoma os compromissos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos.

Por educación básica se entiende la satisfacción de las necesidades de la aprendizaje para la vida, que incluyen conocimientos, habilidades, valores y actitudes para que las personas desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen integralmente en el desarrollo y mejoramiento de su calidad de vida, tomen decisiones con información suficiente, y continúen aprendiendo durante toda la vida (UNESCO, 2000, p.38).

Por mais pertinente e completa que possa parecer essa concepção de educação, não se pode ignorar o fato de que todos os atributos e capacidades por ela preconizados intentam, em última instância, integrar o sujeito à ordem social vigente. Uma ordem que, a despeito das conquistas tecnológicas, continua sendo, mais que em quaisquer outros tempos, de dominação, de miséria física e psíquica.

Ainda que se tome como parâmetro o conceito de qualidade descrito pela UNESCO, pode-se dizer que o Ciclo, nas escolas em que foi analisado, não o tem contemplado. As necessidades de aprendizagem não estão sendo satisfeitas, uma vez que, até onde se pode observar, o Ciclo não tem conseguido ensinar a ler e a escrever com propriedade. Além disso, não tem contribuído para a melhoria da qualidade de vida dos alunos, à medida que não forma um pensamento capaz de compreender a sociedade atual, seus limites e possibilidades para nela atuar de maneira mais consciente.

Os resultados da pesquisa em pauta levam a postular que há muito por ser feito no campo da educação e, mais especificamente, no trabalho com a língua portuguesa, com a escrita da língua. É preciso repensar a forma como se tem trabalhado, o que se está ensinando e, o mais importante, como os conteúdos estão sendo ensinados. Há que se repensar a formação propiciada aos alunos. Esse é o ponto chave da questão. Não importa a nomenclatura que se dê à organização do ensino, o que deve ser situado no centro das discussões é a formação tanto do professor quanto do aluno que, nesse contexto, ficou em segundo plano.

Em 2000 foi realizada, no Paraná, uma avaliação de alunos de 4ª e 8ª séries pela Secretaria da Educação deste estado. A avaliação teve como parâmetro os conteúdos contidos no Currículo Básico e centrou-se mais na questão da interpretação de textos. Os resultados, publicados no Caderno AVA²³, mostraram alguns avanços, mas que, ainda há muito trabalho pela frente: "Quanto ao retrato do sistema de ensino, ficou constatado que conhecimentos básicos de Língua Portuguesa estão sendo lentamente apropriados pelos alunos e os conhecimentos mais elaborados precisam de um trabalho mais efetivo" (PARANÁ, 2001, p.77).

Conforme consta do Caderno AVA já publicado, outros Cadernos desse mesmo gênero estão em elaboração e tratarão de temas específicos como a produção escrita. Espera-se que tais publicações venham contribuir para a avaliação do ensino no que se refere à

²³ Avaliação do Rendimento Escolar do Paraná. Este caderno foi produzido pela Secretaria da Educação desse estado, com o objetivo de divulgar as primeiras análises da avaliação em língua portuguesa realizada em 2000, com alunos de 4ª e 8ª séries.

produção escrita. E, para além desta, que explicita – juntamente com as discussões e sistematizações levadas a termo na academia – o longo e complexo caminho a ser percorrido para que a Educação Fundamental, independentemente do modo como esteja organizada, cumpra seus propósitos. É abraçar a causa e seguir em frente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L.F. & PARO, V. H. (Orgs.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001, p.13-27.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. IN: *Educação e sociedade*. n. 68/Especial, ano XX, p.143-162, 1999.

BAHIA, Norinês Panicacci. *O significado de uma década no contexto da democratização do ensino: o Ciclo Básico no Estado de São Paulo 1984-1994*. 1995. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

BANCO MUNDIAL. *A educação no Brasil*. Disponível em: <http://Lnweb18.worldbank.org> >. Acesso em: 29 jul. 2002.

BRASIL. Lei 9394/96. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Diário Oficial da União*. Ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de formação de professores alfabetizadores*. Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Instituto de Estudos e Pesquisas Estatísticas. *Evolução da educação básica no Brasil: 1991 - 1997*. Brasília: MEC, 1997.

_____. *A Cultura da repetência*. Brasília: MEC, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. V.1. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CAPISTRANO, Filho, David. (Org.). *Há o que fazer: a esquerda na nova República*. São Paulo: Hucitec, 1986.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DAVID, Maurício Dias (Org.). *Economia e política da crise brasileira: a perspectiva social-democrata*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender"*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

DURAN, Marília Claret Geraes. *Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do Ciclo Básico*. 1995. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu (Org). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Vozes: Petrópolis, 2001. p.93-110.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.81, n. 197, p.76-87, jan./abr. 2000.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Pedro Celso; GUIMARÃES, F. *Dicionário brasileiro Globo*. São Paulo: Globo, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRO, Emília (Org.). *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERRETI, Celso J. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação. In: MARKERT, Werner (Org). *Trabalho, qualificação e politécnica*. São Paulo: Papirus, 1996. p. 123-9.

FONTANA, Roseli Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREITAG, Bárbara. Planos, verbas e boas intenções. In: KOUTZII, Flávio. *Nova República: um balanço*. Porto Alegre: L&PM, 1986. p.125-151.

_____. *Piaget e a filosofia*. São Paulo: UNESP, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI, Paulo Júnior. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

KOCH, I.G.V. & TRAVAGLIA, L.C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY. *Psicologia e Pedagogia I : bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Portugal: Estampa. 1977. p.51-71.

KOTSCHO, Ricardo. *Explode um novo Brasil: diário da campanha das diretas*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

KOUTZII, Flávio. Por trás das antenas platinadas. In: KOUTZII, Flávio. *Nova República: um balanço*. Porto Alegre: L&PM, 1986. p.107-111.

KUBITSCHKEK, Juscelino. Reforma do Ensino Primário com base no sistema de promoção automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p.141-145, jan/mar. 1957. Discurso proferido pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek, na solenidade de formatura das alunas concluintes dos cursos do Instituto de Educação de Belo Horizonte.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. *Méritos e pecados do Ciclo no ensino fundamental: análise da implantação do ciclo de aprendizagem nas escolas da rede municipal de Vitória da Conquista*. 1999. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

LEITE, D. Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Revista de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.32, n.75, p.189-203, jul./set. 1959.

LURIA, A.R. *Curso de psicologia geral*. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MAAR, Wolfgang Leo. A formação em questão: Luckács, Marcuse e Adorno. A gênese da indústria cultural. In: ZUIN, A. A. S; PUCCI, B; OLIVEIRA, N. R. *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997. p. 45-88.

MAINARDES, Jeferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.79, n.192, p.16-29, 1998.

MATOS, L. A. A aprovação e a reprovação escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.26, n.63, p. 254-257, jul./set. 1956.

MINAS GERAIS (Estado). Equipe da Diretoria de Normas e Planejamento Curricular. *Conheça o ciclo básico de alfabetização*. Belo Horizonte: DNPC/SEE, 1997.

_____. *Avaliando no Ciclo Básico de Alfabetização*. Belo Horizonte: DNPC/SEE, 1997.

MODIANO, Eduardo. *Da inflação ao cruzado: a política econômica no primeiro ano da Nova República*. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

NASPOLINI, Ana Tereza. *Didática de português: tijolo por tijolo: leitura e produção*. São Paulo: FTD, 1996.

NEGRI, Itelma Mirian Alves Medeiros. *Ciclo básico de alfabetização: os limites de um projeto político*. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, L. F. & PARO, V. H (Orgs.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 105-121.

OLIVEIRA, Eliézer Rizzo. *De Geisel a Collor: forças armadas, transição e democracia*. Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Newton Ramos de. Reflexões sobre a Educação Danificada. In: ZUIN, Antônio Álvaro S.; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de. *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997. p.13-44.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São Paulo: Summus, 2001.

_____. *Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista*. São Paulo: Plexus, 1998.

PARANÁ (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Deliberação n° 028/88*, de 07 de outubro de 1988. Regulamenta a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização.

_____. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Cenário da economia paranaense 1987-1991. *Fundação Edson Vieira*. Curitiba: IPARDES, [199-].

_____. Secretaria da Educação. *Decreto n° 2545/88*, de 14 de março de 1988. Institui o Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas de 1° grau da Rede Estadual.

_____. *Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

_____. *Resolução n° 3.641/89*, de 22 de dezembro de 1989. Resolve expandir para a totalidade da rede estadual o Ciclo Básico de Alfabetização.

_____. *Resolução n° 744/88*, de 22 de março de 1988. Resolve autorizar a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização nos estabelecimentos da rede estadual que possuem infra-estrutura adequada.

_____. *Resolução n° 6342/93*, de 29 de novembro de 1993. Resolve implantar a partir de 1 de fevereiro de 1994, o Ciclo Básico de Alfabetização de quatro anos nos estabelecimentos de ensino de 1° grau que ofertam as quatro séries iniciais.

_____. *Deliberação n° 033/93*, de 12 de novembro de 1993. Delibera a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização de quatro anos.

_____. *Resolução n° 615/98*, de 23 de março de 1998. Resolve expandir a partir de 1998, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização de 04 anos para a totalidade das escolas da rede estadual.

_____. Coordenação de Informações Educacionais. *Língua portuguesa : uma análise pedagógica*. Caderno AVA 2000. Curitiba: SEED, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978a.

_____. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. Epistemologia genética; sabedoria e ilusões da filosofia e problemas de psicologia genética. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

_____. *O estruturalismo*. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

REZENDE, Cyro. *Economia brasileira contemporânea*. São Paulo: Contexto, 1999.

SALLUM, Brasílio Jr. *Labirintos: dos gerais à nova República*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico em jornada única; uma nova concepção de trabalho pedagógico*. V.1. São Paulo: FDE, 1988.

_____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico em jornada única; uma nova concepção de trabalho pedagógico*. V. 2. São Paulo: SE/CENP, 1990.

SILVA, Sônia Cristina. MEC quer reduzir taxa de repetência para 15%. *O Estado de São Paulo - NetEstado*, São Paulo, 11 de jul de 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 11-29.

SINGER, Paul. Os impasses econômicos da Nova República. In: KOUTZII, Flávio. *Nova República: um balanço*. Porto Alegre: L&PM, 1986. p.89-106.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. p.15 -40.

SOBREIRA, Henrique Garcia. Perspectivas na formação do professor. In: ZUIN, Antônio Álvaro S.; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de. *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997. p.195-216.

SOUSA, Sandra M. Zakia. *O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em Ciclos*. Trabalho apresentado no 1º Ciclo de Estudos da Câmara da Educação Básica. São Paulo, jun. de 1998.

UNESCO. *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. 2000.

WEBER, Wagner Luís. O mosquito na vidraça: a formação dos cidadãos à luz da teoria da Escola de Frankfurt. In: ZUIN, A. A, PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997, p.139-158.

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.