

O PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE CAMPINAS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA PROFESSORES

*Sérgio Antônio da Silva Leite**

Resumo O presente artigo apresenta a descrição do Projeto de Alfabetização de Campinas (SP), do qual o autor foi um dos coordenadores. Desenvolvido durante o período de 1989 a 1993, na rede de ensino público da região, o presente projeto representa uma proposta para a rede de ensino em termos de organização e desenvolvimento profissional dos docentes. O trabalho descreve os seguintes aspectos: histórico e desenvolvimento; diretrizes básicas; objetivos; população envolvida; estrutura e organização; atividades de formação profissional desenvolvidas; procedimentos e dados de avaliação. Discutem-se algumas implicações sobre o desenvolvimento de projetos semelhantes na rede.

Palavras-chaves: Projeto de alfabetização; capacitação docente; formação em serviço.

Abstract This paper presents the Campinas Literacy Project (SP, Brazil), of which the author was one of the coordinators. Developed in the public schools of the region in the period 1989-1993, the project represents a viable proposal for all the public school system in terms of teacher organization and professional development. The following aspects of the project are described: history and development; basic characteristics; objectives; population; structure and organization; activities related to teacher professional development; and evaluation procedures. Some implications relative to the development of similar projects in the public schools are discussed. **Descriptors:** Literacy project; teacher training; in service training.

A questão da alfabetização escolar na rede de ensino público do Brasil tem se tornado uma das preocupações prioritárias de educadores, pesquisadores e autoridades educacionais das diversas instâncias. É bastante conhecido o fato de que, há pelo menos quatro décadas, a escola pública tem apresentado índices alarmantes de reprovação nas primeiras séries do ensino de primeiro grau (Mello, 1983).

De acordo com dados do SEEC-MEC (1981), de 1000 crianças que se matriculam na primeira série do primeiro grau, somente 438 chegam à segunda série, 397 à quarta série e 180 terminam a oitava série do primeiro grau.

O problema não se restringe somente às regiões consideradas mais carentes: em São Paulo, Estado mais rico da Federação, o índice de fracasso escolar no Ciclo Básico (dois primeiros anos de escolarização), em 1988, foi de 45%, sendo 29%

correspondente à repetência no final do segundo ano de escolaridade e 16% correspondente à evasão escolar durante o referido ciclo (SEADE, 1991).

Segundo dados mais recentes, publicados pela UNICEF em 1994, pelo potencial econômico, pelo menos 88% das crianças matriculadas no primeiro grau deveriam concluir a 5a. série; no entanto, apenas 39% chegam a esse nível, ficando o país com um índice negativo de 49 pontos. Isto torna a educação básica brasileira uma das piores do mundo (Folha de São Paulo, 31/7/94). Como uma das consequências, o Censo de 1991 mostrou um país de 19,2 milhões de analfabetos com idade acima de 14 anos, o que corresponde a 20% da população nessa faixa etária. Em termos de números brutos, o Brasil ocupa o sétimo lugar dentre os campeões de analfabetismo.

* Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP

Embora, tradicionalmente, grande parte dos educadores explique o fenômeno através de determinantes que acabam por colocar no aluno a "culpa" do fracasso (Mello, 1983; Leite, 1985), isentando a escola de qualquer responsabilidade na produção/manutenção do problema, estudos recentes têm demonstrado relações positivas entre fracasso escolar e os chamados fatores extra-escolares (pobreza, "background" sócio-cultural, etc.), bem como também os fatores intra-escolares (objetivos e práticas educacionais, formação docente, condições de trabalho, etc.). Sínteses desses estudos podem ser encontrados em Brandão, Baeta e Rocha (1983) e Leite (1988). Estes autores também têm demonstrado que as duas soluções tradicionalmente apresentadas, repetência e/ou promoção automática, têm-se mostrado inadequadas, provavelmente porque, na maioria das vezes, não vêm acompanhadas por medidas que alterem também os objetivos e práticas educacionais vigentes.

A partir de 1984, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo iniciou a implantação de um modelo conhecido por Ciclo Básico. Nesta nova proposta, dentre as principais medidas adotadas, destacam-se: ampliação do período inicial de alfabetização para dois anos, com promoção automática do primeiro para o segundo (CBI e CBI); procedimentos que possibilitem trabalho extra com as crianças que apresentam dificuldades em sala de aula; atividades visando ao aprimoramento do corpo docente; possibilidade de remanejamento de alunos. Embora tal proposta tenha sido implantada há onze anos, desconhecem-se trabalhos oficiais de avaliação dos seus efeitos, exceto em teses de doutoramento e dissertações de mestrado.

Numa das poucas pesquisas existentes sobre o assunto, Andrade (1992) relata que

o Ciclo Básico (CB) não atingiu seus objetivos; na realidade, pospôs para o final do segundo ano de escolaridade os índices de repetência observados até então nas primeiras séries. Tais conclusões reforçam o argumento de que não basta alterar isoladamente as condições de avaliação; é necessário que as propostas modifiquem profundamente os tradicionais objetivos e práticas educacionais do processo de alfabetização escolar desenvolvido na rede de ensino público.

No entanto, deve-se ressaltar que, recentemente, grande avanços qualitativos vêm sendo observados na área de Alfabetização, provocando uma verdadeira revolução nos objetivos e práticas escolares. Tais mudanças parecem ter sido motivadas por inúmeros fatores, dentre os quais se destacam:

- a) o desenvolvimento de um conceito funcional de Alfabetização: se na escola tradicional, ler e escrever eram vistos basicamente como atividades de transcrição do som para as letras ou sílabas (relacionar símbolos escritos equivalentes aos sons emitidos, e vice-versa), recentemente, leitura e escrita têm sido entendidas como instrumentos de uso social, necessários para o exercício da cidadania. Assim, começa-se a perceber que o mais importante é aprender a utilizar a leitura/escrita como instrumentos de transmissão de idéias, de forma funcional e contextualizada. Se no modelo tradicional a preocupação era basicamente com o aspecto formal da escrita (ler e escrever palavras ortograficamente corretas), na concepção moderna a ênfase é o uso social e as possibilidades que isto abre para o indivíduo enquanto cidadão. Objetiva-se também o domínio formal da escrita, mas

como meta secundária a ser alcançada a longo prazo, durante os vários anos de escolarização. O objetivo prioritário passa a ser a formação do bom leitor e produtor de texto;

- b) o conhecimento acumulado recentemente pela Linguística (Cagliari, 1986) a respeito da escrita e suas relações com a oralidade e os conhecimentos produzidos pela Psicologia Cognitiva, representados principalmente pelas teorias Construtivista (Ferreiro e Teberosky, 1986) e Sócio-Histórica (Luria, 1988; Vygotsky, 1984). Estas têm descrito o processo de desenvolvimento das representações da escrita que a criança elabora, o que era até então desconhecido. Tal conhecimento tem provocado profundas alterações nas práticas pedagógicas de sala de aula, principalmente no sentido de compreender que a criança, em termos cognitivos, tem um papel ativo no processo de construção das idéias e representações sobre a escrita. Tais contribuições permitiram, por exemplo, uma ampla revisão sobre o significado do erro e sobre a função do professor na mediação entre o sujeito e a escrita;
- c) a crescente compreensão de que o processo de Alfabetização escolar, visando à formação do leitor-produtor de texto, exige tempo e trabalho coletivo por parte dos educadores na escola, no sentido de desenvolver uma prática pedagógica com objetivos e diretrizes comuns; tal condição coloca-se como necessária e fundamental, sem o que o processo de Alfabetização, nos moldes em que é proposto, não ocorrerá. Tal questão extrapola o âmbito das práticas pedagógicas passando a envolver o

problema da organização docente na escola e das condições concretas que possibilitem o contínuo exercício, por parte dos educadores, da relação ação-reflexão, sem o que dificilmente serão superadas as práticas individualistas observadas tradicionalmente nas nossas escolas.

Deve-se notar, no entanto, que apesar de todo esse progresso observado, as mudanças das práticas pedagógicas ocorrem de forma lenta, dependendo de inúmeros fatores que vão desde a política assumida pelos órgãos centrais das secretarias de Educação até as condições concretas existentes nas diversas unidades de ensino. Por exemplo: a proposta de reciclagem do corpo docente das redes de ensino público possibilitando que o mesmo tome contacto com o conhecimento recentemente acumulado, é uma tarefa a ser realizada durante vários anos, envolvendo todos os recursos e instituições disponíveis. Na realidade, trata-se de modificar toda uma concepção tradicional de Alfabetização e suas práticas escolares.

Histórico e Desenvolvimento

No final de 1989, o autor foi procurado por especialistas da Divisão Regional de Ensino (DRE) de Campinas (Estado de São Paulo - Brasil), que solicitavam sua colaboração no sentido de desenvolver um projeto com o objetivo de planejar, implantar e avaliar o período inicial do processo de Alfabetização para as crianças matriculadas nas classes de pré-escola da rede estadual da região.

Tal projeto foi planejado e implantado em 1990 por uma equipe composta pelo autor juntamente com um grupo de trabalho da DRE e diversas Delegacias de Ensino (DE)¹.

Entretanto, no final daquele ano, em função dos resultados positivos observados, ficou claro para todos os envolvidos (professores, diretores, supervisores) que o trabalho não poderia ficar restrito à pré-escola; ao contrário, o Projeto deveria ser

ampliado para as classes do CB das escolas envolvidas, coerente, aliás, com o conceito de Alfabetização funcional assumido como pressuposto de todo o trabalho.

O Projeto envolveu a seguinte população, no período de 1990/1993:

Tabela 1
Número de DEs, escolas, classes de Pré, CBI e CBII
que participaram do Projeto, de 1990 a 1993

	DEs	Escolas	Classes/Pré	Classes/CBI	Classes/CBII
1990	10	29	48	---	---
1991	13	67	111	35	---
1992	17	175	93 ²	484	155
1993	17	262	65	622	707

Note-se que, da mesma forma, o Projeto, em 1992, foi ampliado, envolvendo classes do CBII, onde o trabalho pedagógico foi centrado nos processos de leitura e produção de textos.

No final de 1992, além dos dados coletados diretamente sobre o desempenho acadêmico dos alunos das classes de Pré-escola e CB envolvidas, o Projeto foi avaliado em três níveis: a) pelos docentes e coordenadores de cada DE, reunidos nas respectivas regiões; b) por todos os Diretores das escolas envolvidas, reunidos durante um dia de estudos, na sede, em Campinas; c) pela Equipe de Coordenação (EC) do Projeto, reunida no final do ano. Além dos aspectos específicos abordados, todas as avaliações foram concordantes no

sentido de que deveriam ser envolvidas as classes de 3a. série e, se possível, também as de 4a. série.

Objetivos

O Projeto teve os seguintes objetivos:

- planejar, implantar, desenvolver e avaliar o processo de Alfabetização escolar para as crianças matriculadas nas classes de Pré-Escola, Ciclo Básico I e II e, a partir de 1993, as classes de 3as. e 4as. séries das escolas da DRE de Campinas, que optaram pela participação;
- desenvolver atividades visando à continuidade do trabalho pedagógico nas escolas envolvidas.

Objetivos Específicos e Metas Estabelecidas Anualmente

- a) definição da Equipe de Coordenação, com a confirmação dos coordenadores do trabalho em cada DE;
- b) definição das escolas participantes (a participação era optativa, decidida pelos diretores e corpo docente), com as respectivas classes;
- c) caracterização do corpo docente;
- d) avaliação do repertório de entrada das crianças com relação às representações da escrita e habilidades de leitura/escrita;
- e) planejamento e desenvolvimento de atividades que possibilitassem ao corpo docente análise crítica dos conceitos tradicionais da Alfabetização e acesso contínuo ao conhecimento produzido pelas modernas teorias da Linguística e Psicologia, necessário para a construção das práticas de sala de aula;
- f) planejamento e desenvolvimento de procedimentos grupais de acompanhamento do trabalho do corpo docente, possibilitando a contínua reflexão sobre as práticas desenvolvidas e a troca de experiências;
- g) avaliação do repertório das crianças no final do ano letivo, com relação às habilidades de leitura/escrita;
- h) planejamento e desenvolvimento, com todos os envolvidos, de procedimentos de avaliação e planejamento do trabalho para o ano seguinte.

Justificativa

A presente proposta foi formulada a partir de duas grandes premissas:

- a) o trabalho dos professores deve ser planejado e desenvolvido em torno de diretrizes pedagógicas comuns; tais diretrizes derivam-se de uma moderna concepção de Alfabetização funcional (Leite, 1992) e das contribuições recentes das teorias linguísticas e psicológicas;
- b) a condição para que a primeira premissa ocorra é a organização do corpo docente, através de uma estrutura e funcionamento que garantam o acesso do professor ao conhecimento acumulado na área e o contínuo exercício do processo de reflexão sobre as suas práticas, juntamente com seus pares, na escola.

Não se apresentaram, pois, propostas pedagógicas fechadas aos docentes da rede de ensino; pretendeu-se possibilitar ao professor acesso ao conhecimento recente relacionado com o processo de Alfabetização escolar, além de uma organização que garantisse a ação coletiva. Entretanto, a decisão sobre o que fazer em sala de aula, sempre foi do próprio docente.

População Envolvida

A definição da população envolvida só era possível após a primeira semana de fevereiro. A título de exemplo, em 1993, o Projeto envolveu 17 Delegacias de Ensino, num total de 262 escolas, em 55 municípios. A inclusão de novas escolas dependeu da existência de recursos humanos para o trabalho de acompanhamento nas respectivas DEs, além, obviamente, da opção do Diretor da escola e respectivos professores, dado o caráter optativo do Projeto.

Em termos quantitativos, o Projeto/1993 envolveu:

Tabela 2
Número de classes, alunos e professores no ano de 1993

	Pré	CBI	CBII	3as.	4as.
Nº de Classes	65	622	707	393	166
Nº de Alunos	1.833	19.301	21.733	13.153	4.186
Nº de Profs.	61	626	706	389	167

Caracterização do Corpo Docente

No início de cada ano, era realizada uma descrição das características do corpo docente envolvido. Tal caracterização era realizada através de um questionário respondido pelos professores na primeira reunião com o respectivo coordenador do projeto na DE.

O questionário coletava dados sobre: a) informações funcionais do professor (tempo de magistério, experiência em alfabetização, condição trabalhista, etc.); b) informações sobre o processo de alfabetização desenvolvido pelo professor em sala de aula até então (método, cartilha, orientação teórica, principais atividades desenvolvidas e formas de avaliação); c) representações dos docentes sobre a questão do fracasso escolar (causas atribuídas e alternativas); d) planos profissionais futuros.

Tais informações eram utilizadas como fontes para o planejamento de atividades, pela Equipe Central de Coordenação. Assim, várias necessidades foram inferidas a partir desses dados, o que levou a Equipe a planejar e desenvolver atividades direcionadas para problemas específicos. Além disto, a caracterização anual desses dados permitiu, em termos genéricos, avaliar a evolução das concepções dos docentes.

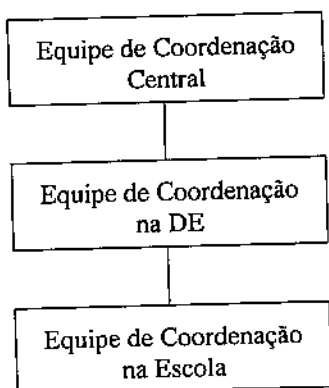
Estrutura e Organização

Durante o período de 1990 a 1992, o Projeto foi desenvolvido através de uma estrutura relativamente simples, centrada na Equipe de Coordenação Central. Tal Equipe era formada pelo autor, pelos especialistas da DRE de Campinas (dois) e por dois coordenadores de cada DE. Durante 1992 tal Equipe envolveu cerca de 40 pessoas.

Essa Equipe planejava e avaliava todas as ações desenvolvidas pelos coordenadores em suas respectivas regiões, tendo ampla liberdade para tomar decisões no âmbito pedagógico. Além disto, analisava e propunha encaminhamentos para todos os problemas ocorridos nas respectivas regiões, que eram trazidos pelos coordenadores. Servia também como espaço para estudo teórico de temas relacionados com a Alfabetização, através de leitura e discussão de textos, realização de seminários internos e cursos. As reuniões eram mensais, com duração de dois períodos: pela manhã, ocorriam as atividades de estudo; à tarde, discutiam-se os aspectos relacionados ao funcionamento do trabalho.

Dado o crescimento do número de escolas, classes e professores, a partir de 1993 o Projeto passou a se organizar em

torno de três instâncias, conforme esquema abaixo:



- 1 - Equipe de Coordenação Central: formada pelo autor, especialistas da DRE e por dois coordenadores de cada Delegacia de Ensino. Reunia-se mensalmente, com agenda fixada no início do ano. Tinha como funções: elaborar o planejamento anual das atividades gerais do Projeto; executar as tarefas que lhe foram atribuídas no planejamento; planejar as condições para o contínuo processo de avaliação; atuar como espaço organizativo para atividades de estudo, troca de experiências e avaliação, entre seus membros; elaborar sua agenda anual. Assim, o seu principal papel foi delinear as diretrizes político-pedagógicas e as atividades gerais, dirigidas a todos os participantes.
- 2 - Equipe de Coordenação do Projeto na Delegacia de Ensino: formada pelos coordenadores do Projeto na DE e respectivos coordenadores das escolas (o corpo docente de cada escola escolhia um coordenador do Projeto, no início do ano), procurava reunir-se mensalmente, tendo como funções: executar as ações regionais previstas no planejamento

geral anual; propor e executar outras ações regionais julgadas necessárias; atuar como espaço organizativo para atividades de estudo e troca de experiências entre os seus membros; elaborar sua agenda anual; encaminhar propostas para a Equipe de Coordenação Central, através dos coordenadores.

- 3 - Equipe de Coordenação do Projeto na escola: formada pelo coordenador do Projeto na escola e por todos os docentes, do Pré até a última série envolvida. Foi proposta, como meta, que tal equipe tivesse uma reunião quinzenal, de acordo com o pressuposto assumido no Projeto de que os docentes devem ter oportunidade de discutir e refletir regularmente sobre suas práticas, em conjunto. Suas funções previstas foram: atuar como espaço organizativo para atividades de estudo, troca de experiências, planejamento, avaliação, etc., para todos os docentes da escola envolvidos no Projeto; propor e executar, na escola, ações julgadas necessárias; elaborar sua agenda anual; encaminhar propostas gerais.

Cuidados especiais eram assumidos para a escolha do coordenador do projeto na escola. O procedimento básico para tal escolha envolvia a discussão, pelo corpo docente, dos seguintes critérios, encaminhados pelo coordenador da DE:

- o coordenador do projeto na escola deveria ser um professor ou especialista (poderia ser o Diretor), de reconhecido envolvimento com a questão da Alfabetização escolar;
- deveria ser aceito pelos colegas para atuar como coordenador (ter livre acesso a todos, liderança, etc.);
- demonstrar seriedade no trabalho e gostar do que faz.

Além disto, propunha-se que o coordenador na escola tivesse as seguintes funções:

- facilitar o processo organizativo dos docentes na escola através de iniciativas próprias junto aos mesmos e à direção;
- coordenar reuniões quinzenais dos docentes na escola, propondo uma agenda e encaminhando as possíveis decisões do grupo;
- participar das atividades previstas no âmbito regional;
- participar da Equipe de Coordenação da DE.

Obviamente, a implantação dessas instâncias, principalmente a terceira, foi prevista para ser realizada a médio prazo, uma vez que dependeu do nível de organização do corpo docente já existente na escola. No entanto, assumiu-se que sem uma estrutura e organização, igual ou semelhante à da presente proposta, dificilmente um projeto poderia ser desenvolvido numa rede de ensino com sucesso.

Cronograma e Descrição das Atividades Gerais

Como pode ser observado, as equipes tinham autonomia para propor atividades específicas, de acordo com as necessidades da região ou escola.

Entretanto, simultaneamente, eram previstas, pela Equipe Central de Coordenação, atividades gerais dirigidas a todos os participantes, baseando-se na experiência dos anos anteriores e nas necessidades surgidas com o crescimento do Projeto. Foram as seguintes:

1. Reuniões da Equipe Central de Coordenação: eram realizadas mensalmente, em Campinas, com o objetivo de planejar,

acompanhar e avaliar todas as atividades gerais planejadas. Tais reuniões tinham a duração de dois períodos (manhã e tarde), sendo que o primeiro era reservado para estudo de questões teóricas relacionadas com o processo de Alfabetização e o segundo, para as questões específicas do Projeto.

2. Cursos de introdução ao processo de Alfabetização escolar: elaborado por um grupo de trabalho da Equipe Central de Coordenação, tinham como objetivo possibilitar aos novos docentes (do Pré à 4a. série) acesso ao conhecimento básico necessário para o desenvolvimento de sua prática pedagógica numa perspectiva funcional e contextualizada. Tinham duração de 30 horas, sendo ministrados para grupos de 40 docentes. Eram realizados em todas as DEs, no início dos dois semestres.
3. Dias de estudos: eram previstos para os meses de abril e agosto, em Campinas, para todos os coordenadores das escolas, os quais eram divididos em quatro grupos, dada a quantidade de pessoas. Tinham como objetivo aprofundar as propostas do Projeto, com ênfase no conceito de Alfabetização funcional e na questão do trabalho coletivo dos docentes nas escolas. Aos coordenadores era solicitado que reproduzissem o dia de estudo nas respectivas escolas, para todos os docentes envolvidos.
4. Encontros regionais: previstos para serem realizados de maio a novembro, nas Delegacias de Ensino, envolvendo alguns membros da Equipe Central de Coordenação e todos os docentes das escolas envolvidas na região. Tinham como objetivo estudar e analisar aspectos específicos escolhidos previamente pelo pessoal das escolas. Previu-se a realização de, pelo menos, um encontro

regional semestral, por Delegacia de Ensino.

5. Reunião com os diretores das escolas: previstas duas reuniões (começo e final do ano letivo), tendo a primeira o objetivo de apresentar e analisar a proposta do Projeto, com ênfase no papel do diretor; a segunda visava avaliar o trabalho, com a identificação dos pontos positivos e negativos. Todos os diretores das escolas envolvidas eram convidados.
6. Reunião da Equipe de Coordenação Regional na DE: prevista numa frequência mensal, tinha como principal objetivo a análise e discussão das questões regionais e/ou específicas das escolas, além de atuar como espaço de estudo aos componentes.
7. Reunião da Equipe da escola: considerada o nível mais importante e mais desafiador para ser organizado, tinha uma frequência prevista para ser quinzenal e deveria estar voltada, basicamente, para as questões relacionadas com o Projeto na escola. Situava-se como o principal espaço para os docentes desenvolverem a atividade de reflexão sobre suas práticas de sala de aula.

Avaliação do Projeto

A avaliação do Projeto foi realizada através da coleta dos seguintes dados:

1. dados relacionados com o desempenho das crianças: nos anos anteriores, a Equipe de Coordenação elaborou dois instrumentos que foram aplicados em todos os alunos ou em amostras aleatórias, dependendo das possibilidades de cada escola. O primeiro deles foi o Instrumento de Avaliação da Escrita (IA), com objetivo de descrever detalhadamente a produção de palavras, frases e pequenos textos, dirigido para os

alunos das Pré-Escolas e classes de CBI. O segundo foi o Instrumento de Avaliação de Textos (IAT), com objetivo de descrever detalhadamente os processos de produção de textos e leitura, dirigido para crianças das classes do CBII em diante. Cada instrumento é formado por inúmeros itens, sendo que cada um deles avalia um aspecto do processo envolvido. Os conteúdos foram baseados nas contribuições das teorias psicológicas e linguísticas. Tais instrumentos foram utilizados, basicamente, com função diagnóstica: no início do ano, possibilitando ao professor conhecer o perfil dos seus alunos (ou amostra) em termos de produção escrita; no final do ano, possibilitando comparar os resultados e sugerir a direção do trabalho a ser continuado. Como exemplo, o Anexo I apresenta tabela com as porcentagens de respostas Azul³ (100% de acerto) nos pré e pós testes (começo e final de ano), em crianças das classes de pré-escola e CBI, coletadas em 1992. O Anexo II, por sua vez, apresenta tabela com dados do IAT de 1992, aplicado no início do segundo semestre em alunos do CBII.

2. Dados avaliativos dos docentes participantes, coletados no final de cada semestre, visando identificar os aspectos positivos e negativos de todo o trabalho desenvolvido até então. A título de exemplo, o Anexo III apresenta os dados de avaliação dos docentes das classes de Pré-Escola e CB, no final de 1992.
3. Dados avaliativos dos diretores: coletados no final do ano, na reunião de diretores, quando se solicitava uma avaliação de todo o projeto na sua escola. Tal avaliação era realizada em grupos, por região, na fase final da reunião, sendo elaborado um pequeno relatório grupal.

Como exemplo, o Anexo IV apresenta uma síntese do relatório geral da reunião dos diretores realizada no final do segundo semestre, em 1992.

Comentários Finais

Evidentemente, um Projeto dessa natureza enfrenta inúmeras dificuldades para sua consecução. No entanto, algumas observações merecem destaque, no sentido de esclarecer as diretrizes básicas em torno das quais todo o trabalho foi desenvolvido.

1. A importância de se adotar um conceito funcional de Alfabetização.

Inúmeros trabalhos têm demonstrado que, nas últimas décadas, o conceito de Alfabetização foi radicalmente redimensionado. Na perspectiva tradicional, ler e escrever eram interpretados como atos de codificação/decodificação, devido ao fato da escrita ser entendida como um espelho/reflexo da linguagem oral: para cada som emitido haveria um sinal gráfico correspondente. O problema pedagógico, então, era descobrir/escolher o método mais eficiente para levar a criança a dominar os códigos escritos correspondentes aos sons emitidos. Daí o grande sucesso das cartilhas.

A principal consequência disto foi que, durante décadas, a escola permaneceu formando codificadores/decodificadores da escrita, o que não significa a formação de leitores e/ou produtores de textos.

Enquanto as condições sociais, principalmente as de produção, não exigiam maior e melhor desempenho em leitura e escrita, esse modelo tradicional cumpriu o seu papel. Evidentemente, parte da elite econômico-social conseguia desenvolver as habilidades funcionais de leitura e escrita, menos devido à escolarização básica, mais em função de outros fatores, geralmente

relacionados com as condições extra-escolares.

Porém, na medida em que as condições sociais tornaram-se mais complexas, exigindo do cidadão, de forma geral, domínio funcional das habilidades de leitura e escrita, o modelo tradicional passou a ser amplamente questionado, exigindo-se da escola a formação de bons leitores/produtores de texto.

Num modelo considerado funcional de Alfabetização, duas grandes diretrizes devem passar a direcionar o processo escolar: primeiramente, é necessário resgatar o caráter simbólico da escrita, isto é, a criança deve perceber que a escrita é um meio de expressão de idéias, sentimentos, emoções, conhecimentos, etc.; em segundo lugar, é necessário que, desde cedo, a criança perceba os usos funcionais da escrita, ou seja, como ela é utilizada no ambiente social. Assim, essas duas diretrizes - caráter simbólico e usos sociais - passam a ser propostos como os dois eixos norteadores do novo modelo pedagógico de Alfabetização escolar. É óbvio que, simultaneamente, é necessário levar a criança ao domínio dos aspectos mecânicos (domínio da escrita ortográfica), mas tal aspecto é desenvolvido durante todo o processo e não situado como o principal e único objetivo, como no modelo tradicional.

Nessas condições, entende-se porque o modelo funcional assume o texto como ponto de partida e de chegada das práticas pedagógicas, pois é através dele (entendido agora como uma unidade de sentido) que a escrita aparece no ambiente social.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, no presente Projeto, uma das características norteadoras foi a busca de diretrizes pedagógicas comuns, construídas pelos professores a partir de suas práticas. Para tanto, as estratégias planejadas visaram

colocar o professor, continuamente, em contacto com os novos conhecimentos teórico-pedagógicos, desenvolvidos nas diversas áreas afins, com ênfase na Psicologia e na Linguística, além também de manter continuamente a discussão sobre os aspectos políticos do processo, com destaque para o papel da Alfabetização na cidadania, numa perspectiva democrática, crítica e consciente.

2. Algumas consequências dessas idéias podem ser claramente observadas:

a) no modelo funcional de Alfabetização escolar, a escolha do método deixa de ser um aspecto central, mesmo porque não existem métodos prontos. Pode-se entender por "método" o conjunto das práticas pedagógicas, construídas pelo coletivo dos docentes, a partir dos referenciais teóricos comuns;

b) tais referenciais relacionam-se com o papel das habilidades de leitura-escrita no desenvolvimento da cidadania, bem como com as contribuições das teorias psicológicas (como se dá o desenvolvimento das concepções de escrita na criança) e linguísticas (quais as características desse objeto em questão- a escrita);

c) o texto passa a ser o principal instrumento do processo pedagógico. Na realidade, o contacto com o texto já vem ocorrendo antes da criança entrar na escola, através das inúmeras situações de relação com os usos sociais da escrita; cabe à escola continuar esse processo de forma mais sistematizada sem, no entanto, perder o seu caráter funcional e contextualizado;

d) neste sentido, parece não ter mais razão falar em "preparar a criança para a Alfabetização", através do desenvolvimento da prontidão (ainda comum nas pré-escolas brasileiras), centrada nas habilidades sensoriais;

e) finalmente, a Alfabetização escolar passa a ser vista como um processo de longa duração, onde a dimensão "continuidade" passa a ser essencial. É possível, no entanto, visualizar dois momentos neste processo: um inicial, centrado no domínio do código (mas sempre através do texto), e outro posterior, mais longo, centrado no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, envolvendo até a última série da escola.

3. Para que todo esse processo ocorra adequadamente na escola, é necessário que algumas condições básicas sejam garantidas. A mais importante, sem dúvida, é resgatar o caráter coletivo do processo pedagógico. Isto não significa que docentes vão trabalhar da mesma forma, mas que suas ações concretas de sala de aula desenvolvem-se em torno de diretrizes comuns e são continuamente discutidas, no coletivo grupal. Em outras palavras, assume-se que a relação ação-reflexão é fundamental para o desenvolvimento do processo de Alfabetização escolar (aliás, não só na Alfabetização mas em todas as áreas de ensino). Este parece ser um dos grande desafios para a atual geração de educadores: superar o individualismo que tem caracterizado as práticas sociais, em especial as escolares, nas últimas décadas, consequência principal do domínio da ideologia liberal-burguesa.

No presente Projeto, tal preocupação resultou na contínua busca e avaliação de formas de organização dos educadores envolvidos em todos os níveis, além da manutenção dos canais de comunicação entre os diversos níveis (da escola até a Equipe de Coordenação Central). Além disto, uma meta sempre presente foi a realização das reuniões quinzenais dos grupos de docentes nas respectivas escolas, o que nem sempre foi fácil.

Observou-se que tais reuniões assumiram uma função central para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos próprios docentes enquanto educadores, com suas experiências, crenças, expectativas, etc. Nas avaliações, desde o primeiro ano de implantação do Projeto, as reuniões e encontros foram apontados como primordiais para a superação das práticas tradicionais. Neste sentido, várias hipóteses poderiam ser sugeridas para explicar o processo. No entanto, para o momento, o essencial é a constatação de que, para a ocorrência de mudanças efetivas nas práticas de sala de aula, não basta que o docente tenha acesso ao conhecimento acumulado (por exemplo, através de cursos). É necessário que se criem condições de acompanhamento e de exercício da reflexão contínua, por parte dos docentes, sem o que tal processo torna-se muito difícil.

As mudanças ocorridas na estrutura do Projeto, propostas a partir da avaliação no final de 1992, tinham essa intenção: garantir as condições de trabalho coletivo para todos os docentes, tendo em vista o crescimento numérico das escolas e professores no trabalho. Além disto, visava-se que o "locus" principal das decisões, gradualmente, fosse sendo transferido para o interior da escola, através do fortalecimento das equipes das escolas.

Entretanto, deve-se ressaltar que os membros da Equipe Central sempre tiveram clareza das dificuldades enfrentadas nas escolas, bem como das diferenças de ritmos dos grupos e dos próprios indivíduos, apesar da adesão ao Projeto ter sido voluntária. Na realidade, trabalhava-se com o pressuposto de que o ideal seria uma organização que possibilitasse mudanças regulares mas constantes, o que de fato ocorreu nas escolas e regiões onde se avançou no nível organizativo.

Além disto, ficou patente que tal processo organizativo, tanto na DE quanto na escola, dependeu, em grande parte, da qualidade do trabalho de coordenação. A figura do coordenador da DE e o da escola teve uma influência surpreendente, reconhecida por todos, no desenvolvimento dos processos grupais. Isto sugere que a organização não é um processo espontâneo, dependendo de fatores determinantes. Uma das funções da pesquisa seria identificar essa relação no ambiente escolar.

O Projeto a partir de 1994

No segundo semestre de 1993, com as eleições presidenciais e estaduais em todo o país, houve a escolha dos novos governadores. No Estado de São Paulo, o novo grupo que assumiu a Secretaria Estadual de Educação promoveu profundas reformas na estrutura do órgão, incluindo a extinção das DREs, como a de Campinas, onde o Projeto estava centralizado. Tal processo de reorganização durou praticamente todo o ano.

Com isto, o Projeto foi praticamente desativado, uma vez que foi extinto o "locus" organizativo, com a dispersão de toda a equipe para as diversas Delegacias de Ensino da região.

No último encontro, os grupos de educadores das diversas regiões assumiram o compromisso de continuar o Projeto nas suas respectivas DEs, o que de fato foi tentado.

Embora não se tenha ainda coletado dados a respeito, observa-se que o trabalho teve continuidade nas DEs onde o nível organizativo havia avançado e/ou nas que foram mantidos os coordenadores originais.

O problema da continuidade do trabalho pedagógico, portanto, não se restringe somente às condições intra-escolares.

Depende, também, das políticas traçadas nos órgãos centrais, as quais dependem, por sua vez, das alterações ocorridas na esfera política. No entanto, pode-se afirmar que o problema da continuidade das políticas educacionais no Brasil tem assumido um caráter crônico, criando, na prática, sérios empecilhos para a continuidade de qualquer processo pedagógico nas escolas. A cada novo governo, um novo grupo de educadores assume os órgãos centrais e geralmente não consideram adequadamente a história das práticas pedagógicas na rede. Agem tentando criar, abruptamente, uma nova realidade, como se isto fosse possível. Às vezes, tais alterações ocorrem durante um mesmo governo, mediante o "turn-over" de grupos no órgãos centrais.

No entanto, o desenvolvimento do Projeto de Alfabetização de Campinas, de 1990 a 1993, deixou claro para todos os participantes que é possível a construção de uma escola pública mais eficiente, sendo que tal meta parece depender basicamente do compromisso social dos educadores envolvidos e de sua vontade política para a construção de práticas mais coletivas e participativas, ou seja, a construção de uma escola efetivamente democrática. Tal fator será crucial mesmo com a existência de um governo democrático, comprometido amplamente com o desenvolvimento social de todos os setores da população.

Notas

1. Na época, a Divisão Regional de Ensino de Campinas envolvia cerca de 19 Delegacias de Ensino, distribuídas pela grande região do Estado. Por sua vez, as Delegacias envolviam, em média, cerca de 60 a 70 escolas.

2. Em vários municípios, as classes de pré-escola começaram a ser municipalizadas, saindo da jurisdição do Estado e, conseqüentemente, saindo também do Projeto.
3. Para efeito de avaliação, as respostas das crianças, tanto no IA como no IAT, eram avaliadas de acordo com três possibilidades: respostas *Azul*, com 100% de acerto; respostas *Branças*, atingindo 50% dos critérios; respostas *Vermelhas*, abaixo de 50%. Obviamente, havia critérios pré-estabelecidos.

Referências Bibliográficas

- Andrade, I. R. (1992). Ciclo Básico: da proposta transformadora de Alfabetização à realidade de sua prática. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP.
- Brandão, Z.; BAETA, A. B. e Rocha, A. D. C. (1983). *Evasão e repetência no Brasil: A escola em questão*. Rio: Achiamê.
- Cagliari, L. C. (1989). *Alfabetização e Linguística*. S. Paulo: Scipione.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. P. Alegre: Artes Médicas.
- Leite, S. A. S. (1985). Alfabetização - uma proposta para a rede pública. *Cadernos de Pesquisa*, (52): 25-32, fev.
- Leite, S. A. S. (1988). *Alfabetização e fracasso escolar*. S. Paulo: Edicon.
- Leite, S. A. S. (1992). Alfabetização escolar - repensando uma prática. *Leitura: teoria & prática*, 11(19), 21-27, jun.
- Luria, A. R. (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. Vygotsky, L. S.; In Luria, A. R. e Leontiev, A. N, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. S. Paulo: Ícone.
- Mello, G. N. (1983). *Magistério de primeiro grau: Da competência técnica ao compromisso político*. S. Paulo: Cortez.
- MEC-BRASIL (1981). *Sinopse estatística da educação básica*. MEC-SEEC.
- SEADE. (1991). *Anuário Estatístico do Estado de São Paulo*.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. S. Paulo: Martins Fontes.