

---

## PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS

---

### RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1)

Eliana Matos de Figueiredo (2)

#### RESUMO

Relata a experiência do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino do Recife vivida no período de janeiro de 1986 a dezembro de 1988, com passagem pela explicitação da estrutura, da dinâmica e pela discussão da concepção de alfabetização subjacente à experiência.

- 
1. Texto escrito em colaboração com Artur Moraes Flávio Brayner; Noêmia Lima e Tânia Rios.
  2. Coordenadora de Ensino de 1a. e 4a. séries da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura da Cidade do Recife (1986-1988) e Professora de Metodologia do Ensino do Departamento de Métodos e Técnicas do Centro de Educação da UFPE.

## **INTRODUÇÃO**

Era uma vez . . .

“Quem construiu Tebas das sete portas? Perguntava o leitor-operário de Brecht. As fontes não nos contam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a pergunta conserva o seu peso”.

Pensando nos inúmeros anônimos que participaram, tomando decisão, expressando interesses, esperanças e dúvidas, sentindo alegria e tristeza durante a trajetória percorrida na Secretaria de Educação e Cultura da Cidade do Recife, entre janeiro de 1986, e dezembro de 1988, dedico este registro, que expressa através do meu olhar o Ciclo de Alfabetização, no âmbito da política educacional da capital do Estado de Pernambuco.

Afinal, era uma vez . . . tem vários autores, todos aqueles que são atores.

## **SITUAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO RECIFE: O CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Em 1985, no bojo de um amplo movimento político de massas que reivindicou, nas ruas das principais cidades brasileiras, a volta ao Estado de Direito e o fim do regime militar implantado em março de 1964, as capitais dos estados da Federação reconquistam sua autonomia política e o conseqüente direito de eleger o chefe executivo de sua municipalidade.

O Recife (1.350.000 hab.) representa historicamente um pólo regional de grande força atrativa situada numa região marcada por extrema pobreza social, altos índices

de endemias e doenças carenciais, fragilidade econômica em função da dependência aos centros de maior potencial de reprodução ampliada (Rio — São Paulo), analfabetismo, precariedade dos serviços públicos fundamentais, características essas mais ou menos comuns às grandes cidades da América Latina.

O Prefeito, Jarbas Vasconcelos, eleito em 1985 por uma congregação de forças políticas (esquerdas, progressistas e setores tradicionalmente ligados à luta democrática durante o período militar) e com forte respaldo popular, inicia uma administração que encontra diante de si dificuldades de toda ordem. No plano político, a adversidade do governo estadual identificado com os setores conservadores do Estado; no plano administrativo uma imensa máquina (20.000 funcionários) montada em função de uma prática política clientelista e entravada em seus múltiplos meandros burocráticos; no plano financeiro uma cidade endividada por projetos faraônicos de pouco vulto social e vítima de uma política tributária que concentra recursos a nível federal e cujos mecanismos e montantes de repasse para os municípios são absolutamente insuficientes para atender às demandas sociais. No plano social, o Recife concentra (dados de 1985) os maiores índices de desemprego nacional e custo de vida, cujos reflexos podem ser vistos na criação de mercados de trabalho, sem nenhuma seguridade social, sub-emprego, alto índice de criminalidade, graves problemas sanitários de saúde pública em geral.

No plano educacional, o Recife, notabilizou-se nacionalmente nos anos 50/60 pela criação de um amplo movimento popular que articulou intelectuais, artistas, estudantes e lideranças políticas e calcado nas proposições pedagógicas de Paulo Freire, criou o **Movimento de Cultura Popular**, germe da criação da própria Rede de Ensino Municipal (até então inexistente).

Em 1986, após uma campanha política caracterizada pela ampla consulta popular, e na qual a questão das possibilidades e da própria qualidade do ensino são colocadas reivindicativamente pela população tem início o chamado CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, um dos primeiros passos emanados da política educacional de Recife.

Recebendo um manifesto apoio institucional, administrativo, técnico e, fundamentalmente, político, o Ciclo de Alfabetização procurava ser uma resposta política e pedagógica às demandas das camadas populares do Recife, permitido pelo próprio quadro da mobilização popular que o país recentemente experimentava. O Ciclo propunha, assim, o alargamento do espaço de atuação política das camadas subalternas de nossa sociedade, atuação política que nunca abandona o seu conteúdo eminentemente pedagógico.

### **O INÍCIO DO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PELO CAMINHO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

A proposta político-pedagógica do Ciclo de Alfabetização incluía a ampliação da jornada escolar dos alunos, a capacitação dos professores e a reflexão permanente sobre o papel da escola pública na sociedade brasileira. Não se tratava, portanto, de um projeto ou um programa-piloto destinado a uma parcela da rede de ensino. Pelo contrário, pretendia-se criar condições para a reorganização da prática pedagógica desenvolvida por toda a escola, a partir de uma reflexão permanente e em serviço, a princípio, com os profissionais diretamente envolvidos com a alfabetização para, logo em seguida, atingir-se as outras modalidades de ensino.

Com o Ciclo de Alfabetização tentávamos incluir a escola no amplo processo de democratização que o nosso país começou a deslanchar. Essa democratização se inscrevia não somente no acesso das camadas populares à escola — no sentido da universalização do ensino — mas, incluía, também, a implantação de mecanismos que impedem a evasão e a repetência sobretudo, nas primeiras séries do 1.º Grau. Noutras palavras, era fundamental, não tratar a qualidade e a expansão do ensino como um falso dilema.

Por outro lado, garantir o acesso da criança à matrícula no início do ano escolar, significava, também, assegurar a sua permanência ao longo do ensino básico. A ação preventiva da evasão e da repetência supunha a reinvenção da escola pública, tanto na dimensão administrativa, como na dimensão do ensino básico obrigatório. Assim, escola de qualidade para todos se traduzia pela iniciação, desde a alfabetização, do aluno e do educador, juntamente, com os movimentos sociais organizados no processo de compreensão/interpretação/trans formação da sociedade brasileira e das relações sociais que a engendram. Compreensão/interpretação/trans formação que avançariam à medida que a criança, o adolescente, o jovem e o adulto fossem ampliando as suas conquistas sociais, nas quais estava contido o pleno direito ao uso da fala, da leitura, da escrita e da Matemática básica. Apropriar-se da leitura e da escrita, consolidar a fala implicava romper com o fracasso escolar, aspecto inerente ao fracasso social a que estão submetidas as camadas populares de nossa sociedade. O sentido que informava tal perspectiva era o de que a luta por uma sociedade brasileira mais justa, devia ter a hegemonia dos interesses da classe trabalhadora, que por sua vez devia aspirar e inspirar uma escola pública contribuindo para a formação de uma consciência que a torne protagonista de sua história social.

Nesta perspectiva, o currículo do Ciclo de Alfabetização tinha como metodologia o resgate das histórias faladas, escritas, cantadas e quantificadas dos alunos. Falando mais claramente, isto quer dizer que a aprendizagem de todas as áreas de conhecimento se incluiria numa prática pedagógica, na qual as histórias de vida da população são eixos para todas elas.

Incluimos no currículo, com igual peso, atividades pedagógicas relativas ao ensino da Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Estudos Sociais, Educação Física, Ciências Biológicas e Programa de Saúde. Essa diversidade de aspectos do conhecimento humano foram trabalhados articuladamente com a metodologia da história de vida da população, tentando resgatar a representação que essa população faz de sua realidade, problematizando-a e subsidiando-a com explicações que propiciassem a formação de uma cidadania voltada para a libertação das diversas manifestações da opressão humana.

### **ORGANIZAÇÃO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO BÁSICO**

A alfabetização dos alunos foi reorganizada para ser realizada durante um período escolar de dois anos, como em outros ciclos já existentes no Brasil. O processo de alfabetização passava então, a se caracterizar por um contínuo no qual o aluno tinha à sua disposição um tempo mais longo para atingir os objetivos relacionados às cinco áreas de conhecimentos incluídas no currículo escolar.

Para implantar esta nova organização escolar foram criadas condições, sem as quais não teria sido possível deslanchar todo o processo de alfabetização a partir de

abril de 1986. Atuações pedagógicas junto a educadores foram sendo desenvolvidas, de modo a garantir a participação de todos nas decisões pertinentes ao planejamento, execução e avaliação do processo de alfabetização:

#### Do aluno:

jornada de quatro horas diárias para atividades curriculares;  
diminuição progressiva do turno intermediário;  
garantia permanente de material escolar básico: lápis, borracha, caderno, apontador, etc.;  
distribuição de cartilhas e livro de 1a. série fornecidos pelo MEC/FAE;  
acesso a livros de literatura infantil, revistas e jornais;  
fornecimento diário de duas merendas.

#### Do professor:

jornada de cinco horas diárias, uma delas para planejamento de atividades docentes;  
treinamento, em serviço, duas vezes ao mês nos dois anos iniciais, e uma vez por mês, no último ano da administração;  
salários condizentes com a ação docente.

#### Da supervisora:

treinamento em serviço, com frequência de três vezes por semana nos dois primeiros anos e de duas vezes no último, nas cinco áreas do conhecimento;  
acompanhamento da prática pedagógica da professora duas vezes por semana;

treinamento em serviço com as professoras duas vezes ao mês;  
salários condizentes com a ação docente;

**Do assessor:**

treinamento semanal às supervisoras por uma equipe de assessores responsáveis pelas cinco áreas de conhecimento;

**Dos pais:**

- reunião com os pais dos alunos e com as lideranças dos movimentos sociais para esclarecimento e avaliação do trabalho escolar.  
ingresso da representação dos pais no conselho escolar;

**Do dirigente:**

reunião mensal com as dirigentes com a finalidade de ampliar suas possibilidades de direção de prática pedagógica;  
implantação do conselho escolar sob a sua direção;

## **PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E CAPACITAÇÃO**

Em 1986,, iniciávamos o trabalho na Rede Municipal convocando todos a refletir sobre sua prática pedagógica, no sentido de tentarmos contribuir com a restauração da credibilidade da educação municipal. Neste contexto de política municipal foi deslanchado o planejamento do processo de alfabetização via Ciclo de Alfabetização.



O caminho adotado para mobilizar os educadores consistiu, sobretudo, na discussão e, em sua conseqüência, na convocação de todos para o redirecionamento da prática pedagógica, em seus múltiplos aspectos. Tal processo contemplou, desde os primeiros passos, a necessidade de sensibilizar todos os educadores para o compromisso que a escola pública tem com a transformação das relações sociais de nossa sociedade.

Neste processo de discussão e decisão sobre a prática pedagógica de alfabetização, educandos e educadores — conforme fosse o papel exercido por cada um de nós, foram delineando e desenhando novas relações pedagógicas, dentro do aparelho do Estado com vista à criança a ser alfabetizada. Noutras palavras, não chegávamos prontos, com uma “proposta” pedagógica garantida ou aventureiramente antecipada. Contudo, tínhamos alguns eixos que foram se explicitando à luz de seus desdobramentos no cotidiano escolar.

Organizamos as equipes de supervisores, os grupos de professores e as equipes de assessores e apoio administrativo. Em todos eles o processo correu através de fóruns de decisão, com desdobramentos técnicos e metodológicos, ao invés de predominarem “a priori”, exigências com a descrição das etapas técnicas de nossas ações.

No bojo da questão decisória houve “panos para manga”. Uma coisa eram nossas intenções, outra coisa era o movimento de todos para que esse estado de gestão democrática fosse instaurado. Encontramos a Rede com uma experiência de vida pedagógica e administrativa excessivamente normativa e também anárquica. Por outro lado o contexto de autoritarismo no qual a sociedade brasileira nos geriu não nos fez ufanistas, mas conscientes da necessidade de reunirmos os esforços em prol de uma gestão democrática.

A convivência com os colegas educadores e com os especialistas de toda a Rede Municipal nos mostrou que podemos avançar mais e mais. Finalmente, neste contexto de decisão, preocupá-vos a professora mulher tão injustamente oprimida e os alunos, crianças duplamente ou mais vezes atingidos pela opressão econômica, social, cultural e política.

Quanto à avaliação, foram muitas as dificuldades com que ora nos defrontamos. Criamos para todas as áreas do conhecimento, objetivos em torno dos quais a prática pedagógica se reorganizaria e a expectativa de aprendizagem do alunado de cada semestre se explicitaria. As descobertas do conhecimento nas diversas áreas e as aprendizagens realizadas deviam ser compreendidas como expectativas possíveis e prováveis, a serem demonstradas pelas crianças ao longo de cada um dos quatro semestres do Ciclo de Alfabetização. A fixação dos objetivos em cada semestre foi, inclusive, uma tentativa de mobilizar o professor e o aluno a alcançá-los. Não deixamos também de estabelecer objetivos terminais ou iniciais entre Pré-Escolar e Ciclo de Alfabetização e entre Ciclo de Alfabetização e as 3as. e 4as. Séries.

Ao longo do processo, recriamos os objetivos e introduzimos uma discussão em torno de prova e ficha de avaliação do percurso assumido por cada aluno. A cada unidade, das quatro existentes durante o ano escolar, levantamos o resultado das aprendizagens e as descobertas, tentando redirecionar a prática pedagógica e administrativa que fortaleceu os "casos em vermelho". Em vários momentos, a Rede solicitou realizar experiências de interclasses, que consistiam reorganizar as turmas durante uma hora e meia, por toda a semana, conforme os desempenhos dos alunos. As turmas não interromperam seu processo de alfabetização ou seus laços afetivos com os co-

legas, nem foram estigmatizados como fracos, médios e fortes. Foram contudo, organizados segundo suas dificuldades na fala, na leitura e na escrita.

A propósito da capacitação dos educadores, ressaltamos a relevância que a mesma assumiu a favor de dois pontos caros à reorganização da prática pedagógica: o re-dimensionar do papel da escola pública na sociedade brasileira e o reconceituar do processo de alfabetização.

Criamos um acompanhamento sistemático, na forma de "treinamento em serviço", com a duração prevista para dois anos escolares. Este trabalho com o professorado foi organizado no âmbito de suas atividades, através de encontros, que assumiam um caráter de planejamento, execução e avaliação da prática pedagógica. Nesta ocasião o professorado relatava suas experiências com o ensino e a aprendizagem numa sala de Ciclo de Alfabetização, debatia e as discutia, considerando textos produzidos com a finalidade de oferecer subsídios à revisão de processos de alfabetização. Em seguida, novos textos e materiais eram recriados com vistas aos novos direcionamentos.

Ficamos satisfeitos com os resultados obtidos pelas professoras nas salas de aula e cientes de que um processo de aprendizagem conceitual numa rede de ensino se fará à medida que os educadores conseguirem segurança na direção de uma nova alfabetização.

No que tange ao impacto social do trabalho, sentimos, pelas falas das professoras e supervisoras, dos pais e das lideranças comunitárias, o quanto o trabalho foi aceito. A solicitação de todo material, produzido proveniente dos diversos setores, também indica a sua penetração social.

## **A BUSCA DE UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO**

A tecitura de uma prática pedagógica renovadora em alfabetização de crianças passa por concepções, também inovadoras, da compreensão que temos da alfabetização no contexto do ensino básico na escola pública.

Noutras palavras, a definição da alfabetização está relacionada à concepção do ensino básico ou vice-versa. Por isso, quando iniciamos o trabalho no Ciclo de Alfabetização, tínhamos clareza que a concepção de alfabetização que abraçávamos deveria se articular com a concepção que viéssemos a ter do ensino de 5a. a 8a. série.

Na perspectiva de redefinir a sistemática pedagógica de formação do nosso aluno de 1.º grau menor, procuramos, de saída, uma prática pedagógica que estabelecesse como eixo a própria história de vida das crianças e dos educadores, concebida em permanente movimento, face aos constantes conflitos e confrontos das mais diferentes naturezas em que esses elementos humanos estão imersos.

Enquadrar a prática de alfabetização e, posteriormente, todo o ensino básico nessa perspectiva era, inclusive, uma questão de reencontrar à história da educação municipal interrompida em 1964, com a extinção do Movimento de Cultura Popular. História que era das praças de cultura — Bom Pastor, Largo Dom Luiz, Torre. História que era a da criação das condições para que o leitor/adulto ocupasse seu espaço no ensino e na aprendizagem através da “palavra — geradora”. História presente também na resistência pela prática pedagógica desenvolvida, nesta mesma perspectiva, pelas Escolas de Comunidade do

Recife durante o regime militar. Assim, foi tomado como referência substantiva e imprescindível essas duas experiências, que procuramos reinventar a prática pedagógica na e da Rede Municipal do Recife.

Na verdade, estávamos tentando estabelecer as condições para que as crianças da classe trabalhadora ocupassem os espaços dentro do processo de ensino, recriando suas histórias de vida; histórias que se formalizam em conhecimentos das áreas de língua Portuguesa, Matemática, Artes, Ciências Físicas e Biológicas e Estudos Sociais. Isto é, as representações da vida e dos fatos feitas pelos alunos/professores e professores/alunos foram se constituindo, palmo a palmo, na reconceituação destas áreas de conhecimento.

Tentávamos, assim, resgatar o pensamento, as idéias, as contradições e concepções da criança num contexto de língua oral e língua escrita, em permanente discussão e debate entre professores e alunos sobre as “coisas de sua vida”. Não havia “temas” proibidos nem “temas prioritários” porque partíamos da idéia que na vida da classe trabalhadora há espaço para todos os “temas” e, portanto, todos eles podiam ter, efetivamente, a semântica da classe popular. Esses temas podiam vir à tona conforme a criatividade e a solicitação da turma. Por exemplo: uma turma pode discutir e debater sobre o **negro no Brasil**, incluindo em suas práticas pedagógicas, entrevistas com negros, debate com representantes do Movimento Negro, inventário de piadas feitas sobre o negro, leitura de textos. Nesse movimento, a professora lançava questões problematizadoras de modo a permitir ao aluno refletir sobre a representação que faziam da questão no negro a partir de seu próprio contexto de vida. Não privilegiávamos **uma técnica** de exploração dos temas, mas tínhamos como **objetivo**, nesse momento de ex-

ploração do tema, garantir a expressão oral das crianças e da professora. Esses eram momentos de expressão dos que precisavam, sabiam, podiam e gostavam. Além de se expressarem e problematizarem suas representações sobre a vida, educadores e crianças, recriavam, possivelmente, novas representações. As variações lingüísticas de origem sócio-cultural/cognitivas e regionais vinham à tona, nesses instantes, não consistindo em entraves à expressão, à comunicação, à recriação de novas variações dialetais também e usos do dialeto de prestígio.

Nessa mesma atmosfera de reflexão sobre a vida, os textos eram lidos pela professora, manuseados pelos alunos, lidos em parceria professor/aluno e aluno/alunos quando as condições de aprendizagem e manejo de classe permitiam.

Os textos variavam quanto ao estilo, de acordo com a situação imposta pela necessidade de expressão e comunicação na vida da turma. Podiam ser: cartas, narrativas, panfletos, poesias, bilhetes, avisos, cartões, abaixo-assinados e outros.

O ato da leitura era momento de relação entre leitor e autor, podendo haver momentos de convergência ou divergência entre esse par ou pares.

Da atividade de produção de textos surgiam alguns ditados pelos alunos para a professora escrever no quadro de giz e depois os alunos copiarem. Havia textos escritos individualmente com ou sem ilustrações. Textos em parceria, de diferentes estilos, conforme a necessidade do aluno, da turma e da professora. Anedotas, diários, panfletos, abaixo-assinados, cartas, bilhetes, poesias, narrativas, receitas, avisos, placas, piadas etc. Os alunos escreviam o que queriam, precisavam, o que gostavam e para quem desejassem. Do jeito que sabiam com a sua

ortografia e a sua semântica. Com o conhecimento do estilo que aos poucos iam conquistando. Todos os textos eram assinados pelos autores na presença ou não do modelo.

Outro aspecto que reorientava a prática de alfabetização eram as atividades de reflexão sobre a Língua Materna.

Estas atividades passavam, necessariamente, pelo trabalho que a professora fazia a partir das dificuldades e “erros” que as crianças apresentavam durante os momentos que faziam uso da fala, da leitura e da escrita.

Podemos resumir nossos eixos de trabalho assim:

Modalidades oral e escrita da língua portuguesa

Organizar espaços à criança, de modo a garantir:

— usos e descobertas da fala, da leitura e produção de diferentes estilos de textos em situações de comunicação funcional, significativa e prazerosa às crianças;

reflexão sobre a competência das crianças nos usos da comunicação oral ou/e escrita considerando as possibilidades conceituais demonstradas quanto a:

- a. consciência da interlocução na comunicação;
- b. coesão do discurso;
- c. diferença entre modalidades oral e escrita da língua materna;
- d. variações dialetais (sócio-culturais e regionais) e ao uso do dialeto de prestígio;
- e. diferença entre diferentes estilos de produção escrita;
- f. compreensão e produções de textos escritos;

- g. compreensão de regras de escrita, tanto da concepção silábica, alfabética e ortográfica da língua portuguesa;
- h. compreensão das possibilidades gerativas da língua portuguesa expressas na leitura e na escrita de textos, sejam esses produzidos pela criança enquanto "palavra" ou "fase";
- i. compreensão da segmentação;
- j. compreensão e produção de texto como unidade de significado.

Estes eixos foram esboçados ao final de 1986, a partir da prática pedagógica vigente na Rede Municipal e inspirados na produção teórica de diversos autores abaixo relacionados (1). Em princípio de 1988, eles, foram reformulados a partir de **observações e críticas feitas por especialistas, professores e supervisores.**

Concluindo o presente trabalho, deixamos registrados nossas atuais inquietações decorrentes dos ganhos e perdas ocorridos ao longo de três anos de atividades.

Dentre as inovações que se verificaram na prática pedagógica, destacamos a introdução de leitura e produção de diferentes estilos de textos em situações de comunicação. Dentro deste aspecto acima, verificamos uma falha, quando comparamos a frequência de produção de textos com a de leitura. Não sabemos porque havia, em 1988, bastante interesse e entusiasmo pelos textos das crianças e pouco envolvimento com as atividades de leitura.

---

1. Por exemplo, Bruno BETTELHEIM, Linete BRADLEY, Peter BRAYANT; Luis Carlos CAGLIARI, Terezinha N. CARRAHER, Emília FERREIRO, Eglé FRANCHI; Madalena FREIRE; Paulo FREIRE; João W. GERALDI; Esther P. GROSSI; Mary MATO; Sônia KRAMER; Miriam LEMLE; Sarita MOISÉS; Ma. Helena S. PATTO; Lucia L. B. REGO; Elba S. SÁ BARRETO; Magda B. SOARES; Ana TEBEROSKY e Telma WIESZ.



Realizamos insistentes reflexões com a palavra, introduzindo simultaneamente tanto estratégias visuais como sonoras. Todavia, constatamos que não nos desligamos de atividades de correspondência som/grafia, nas quais as vogais e os padrões silábicos são ensinados no contexto de palavra. Temos, atualmente, consciência que, embora tenhamos introduzido um novo modo de refletir a correspondência som/grafia, não o fizemos com suficiente clareza para inscrevê-lo numa perspectiva de compreensão do sistema de escrita alfabética. Por conseguinte, conviviam práticas tradicionais de ensino de vogais e padrões silábicos com atividades nas quais as vogais e os padrões são incluídos durante a reflexão sobre a palavra.

Notamos ainda, que o trabalho com a produção e leitura de textos não se articulou suficientemente com o processo cognitivo, de modo a garantir a compreensão dos aspectos racional, sistemático e estrutural do sistema escrito alfabético, quando da exploração dos atos de leitura e escrita. Noutras palavras, durante estas atividades, não se teve um processo que criasse formações conceituais, a ponto do aluno organizar sua aprendizagem, gerando respostas não ensinadas pelo professor. Assim é que alguns professores continuam utilizando metodologias tradicionais, nas quais se proclamam que as regularidades de língua portuguesa sejam primeiramente apresentadas. Posteriormente, é que se mostrariam as irregularidades.

Há ainda, parte do professorado crendo na aprendizagem por repetição dos padrões silábicos e no uso de cópia e treino ortográfico para corrigir "erros".

O acatamento do "erro" do aluno é matéria controversa: na prática o aluno não goza de relevante experiência

com os aspectos essenciais da língua, recebendo informações parciais, fragmentadas, que não o animam a formar ativamente conceitos, induzindo ao "erro".

Na verdade, é extremamente difícil sairmos da prática de transmissão de informação, para outra em que a relação professor-aluno se organize na direção deste ir criando suas representações e o professor ir lhe oferecendo exemplos que colaborem na construção e reconstrução de conceitos e representações. Dentro deste contorno, embora a questão do erro se coloque no terreno do polêmico, práticas de socialização e interação entre alunos começaram a se realizar, ainda que de modo insuficiente.

Estamos convencidos que, apesar do tempo de capacitação, não propiciamos ao professorado toda a clareza indispensável à compreensão dos aspectos essenciais da escrita, de modo que, estes redefinam sua prática.

Com tudo isso, cremos que a compreensão destas mudanças conceituais se inscreve, numa rede cultural, que já se articula entre inovadoras experiências de alfabetização, e no atento momento em que novos subsídios a alterações se devem propiciar ao professorado.

2