

CLE

Educação Para Todos



Richard Walker, Saowalak Rattanaich e John W. Oller Jr.

CLE - Educação para todos

*Richard Walker
Saowalak Rattanaovich
John W. Oller Jr*

*Tradução
Glória Maria Guiné de Mello*



*Editado por: **Rotary Club de Ouro Preto**
Ouro Preto - MG - Brasil
2006*

Do original

Teaching all the children to read: Concentrated Language Encounter Techniques

First published 1992

Copyright © Richard Walker, Saowalak Rattanavich and John W. Oller Jr

Copyright © 2006 Rotary Club de Ouro Preto

Todos os direitos para a língua portuguesa reservados pelo Rotary Club de Ouro Preto. Esse livro não pode ser vendido, porém nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia e por escrito do Rotary Club de Ouro Preto, poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicas, fotográficos, etc.

Capa: Cristiano Casimiro dos Santos

Revisão: Arnaldo Almeida

Projeto Gráfico: Jório Coelho

Impressão: Editora Graffcor - Ponte Nova - MG - Brasil

W177c Walker, Richard, 1925-

CLE - Educação para todos/ Richard Walker, Saowalak Rattanavich, John W. Oller Jr; Tradução de Glória Maria Guiné de Mello - Minas gerais: Ouro Preto: Rotary Club de Ouro Preto. 2006, 178 p.

Tradução de: *Teaching all the children to read: Concentrated Language Encounter Techniques*, c1992

ISBN

1. Alfabetização em países em desenvolvimento. 2. Alfabetização em países desenvolvidos. I. *Teaching all the children to read: Concentrated Language Encounter Techniques*. II. Mello, G.M.G.

CDU 372.4

Agradecimentos

Os autores desse livro desempenham dois papéis. O primeiro é o de serem porta-vozes daqueles que desenvolveram uma abordagem lingüística que veio a ser conhecida como Concentrated Language Encounter (Abordagem Lingüística Concentrada) para alfabetização e ensino de línguas. O segundo é o de registrarem o trabalho do grande e diversificado grupo de pessoas na Tailândia, que, ao reconhecerem o potencial dessa abordagem, abraçaram a sua aplicação em larga escala em um programa nacional.

Um dos mais importantes entre os que compõem o primeiro grupo é Brian Gray, atualmente conferencista sênior de educação na Universidade de Camberra, Austrália. Brian foi diretor do projeto do currículo na Traeger Park School, onde a metodologia CLE foi desenvolvida. Ele acompanha o trabalho na Tailândia, colaborando com o treinamento de pessoal-chave, sendo considerado um bom amigo pela equipe do projeto. Sabemos, também, que Brian e os que trabalharam com ele na Traeger Park School gostariam que fizéssemos uma homenagem ao falecido Graeme Cooper, ex-diretor da escola. Graeme foi a pedra fundamental sobre a qual o projeto CLE da Traeger Park foi fundado. Ele teve uma ligação muito próxima com o pessoal-chave da Tailândia, a quem recebeu com hospitalidade em Darwin, poucas semanas antes de sua morte prematura, no final de 1990.

Outros que deram sua contribuição para o treinamento de pessoal para o trabalho na Tailândia, tanto naquele país, quanto na Austrália e, portanto, influenciaram os rumos do projeto foram a Professora Frances Christie, da University of the North Territory, a Dra. Nea Stewart-Dore e o Dr. Brendan Bartlett do Brisbane College of Advanced Education (atualmente Griffith University), na Austrália. O papel desempenhado pelo Dr. John Chapman da Open University, no Reino Unido, é mencionado nas páginas desse livro.

Acima de tudo, gostaríamos de agradecer o trabalho das pessoas da Srinakharinwirot University, do Ministério da Educação na Tailândia, bem como dos rotarianos, que, a partir da metodologia CLE, construíram um programa completo para as escolas primárias, desenvolveram um sistema para o treinamento de professores e criaram a base para disseminar as técnicas CLE de ensino de línguas em todo o país e para o exterior.

Nenhum agradecimento que fizemos conseguirá refletir, com justiça, nossa admiração pela visão, pela coragem e pelo empenho do Dr. Chatri Muangnapoe, Reitor da Srinakharinwirot University, pelo trabalho do Dr. Aree Sanhahawee, ex-diretor da Escola de Aplicação do Campus de Prasarnmit da mesma Universidade, ou pela dedicação dos Professores Associados Hearthai Tandjong e Chari Suvathi, que atuaram contínua e diretamente no desenvolvimento de livros, no treinamento e na avaliação dos professores.

Grande parte do que é narrado nesse livro não poderia ter acontecido sem a colaboração e o incentivo do Dr. Komel Phuprasert, da Secretaria Nacional de Educação Primária do Ministério da Educação da Tailândia, e do Sr. Phanom Keokamnerd, ex-funcionário sênior do ministério.

Devemos agradecimentos especiais ao Governador Distrital do Rotary, Sr. Noraseth Pathmanand, presidente do projeto durante seus cinco anos de duração, ao ex-Governador do Rotary Krisda Arunvongse Na Aynthaya, que iniciou o trabalho e que, juntamente com o Diretor do Rotary Bhichai Rattakul e os Ex-Governadores Prapham Hutasingh e Mom Rachawongsee Ophas Kanchanavijaya, lhe dedicou interesse especial incessante.

É com afeição que agradecemos os esforços de amigos próximos e colegas da Tailândia, que poderiam, na verdade, ser apontados como os autores desse livro, porque fizeram o que se encontra registrado nele. Entre eles, encontram-se os rotarianos Thawatchai Sutiponkot, Preecha Klinkaeo, Chaiyasit Kositapai, Rudi Areesorn, Vinai Sachdev e Howard Mirkin. Outras contribuições importantes para esse trabalho vieram de membros da equipe do Ministério da Educação: Praphapan Nil-aroon, Surat Jatakul, Aksorn Praserd, Sa-Ard Sasitharamas e Sanan Meekharnmark.

Agradecemos, em especial, a Susan Pike, da SCECGS School, em Sidney, pela contribuição para o projeto de Língua Inglesa e pela hospitalidade para com a autora tailandesa na Austrália, enquanto escrevia esse livro. Finalmente, gostaríamos de agradecer o longo e dedicado envolvimento de Fay Walker, que, na Tailândia ou na Austrália, nas visitas às escolas ou ao receber visitantes da Tailândia, sempre ofereceu sua ajuda e apoio.

Prefácio da Tradutora

Desafio é uma palavra imediatamente associada à tradução. É preciso reescrever, em outra língua, o que foi escrito, em geral, por um desconhecido. No caso desse livro, um desafio triplicado: os autores são três. Uma autora e dois autores de nacionalidades diferentes e, embora sejam todos educadores, cada um com sua especialidade e seu estilo.

Procurei conservar as diferenças, o estilo mais enxuto e acadêmico de Saowalak Rattanavich e Richard Walker e os longos períodos e inúmeros parênteses de John Oller, Jr, não só por uma questão de fidelidade aos textos, mas a um princípio que permeia a metodologia contida nesse livro: o respeito ao outro. Neste caso específico, ao aluno que chega à escola em busca de conhecimento.

Antes de saber que um dia faria essa tradução, aceitei outro desafio: o de trabalhar lado a lado com o professor Jório Coelho no combate ao analfabetismo. Esse trabalho se iniciou em 1999, quando tive o privilégio de ser aluna da Prof^a Saowalak Rattanavich em um curso que me preparou para treinar professores para ensinar através da metodologia CLE. Desde então, Jório e eu muito lutamos e muito aprendemos.

Essa tradução é mais uma etapa de nossa caminhada. Podemos, finalmente, entregar aos nossos colegas professores toda a riqueza da Abordagem Lingüística Concentrada, metodologia de alfabetização abraçada pelos autores desse livro.

A importância dessa metodologia está ligada ao fato de ela adotar o discurso como ponto de partida para o ensino, ao invés de se percorrer um longo caminho através de letras, sons e sílabas para se chegar ao texto. Além disso, ao partir da experiência do aluno, tal metodologia pode atravessar fronteiras e ser adaptada aos locais e culturas mais diversos e despertar em cada aluno – criança, jovem ou adulto – o gosto pela aprendizagem e o orgulho de se descobrir capaz de ler e escrever e de buscar seus próprios caminhos.

Tomei a liberdade de inserir algumas notas, fruto da observação do que acontece em nossa realidade. Professora que sou, quis compartilhar as experiências vividas com aqueles que vão, agora, repensar suas práticas em sala de aula a partir dessa leitura.

Terminado o desafio da tradução, passo às suas mãos o desafio maior de alfabetizar através da Abordagem Lingüística Concentrada, que exige uma revisão do nosso papel de educadores e pode revelar e desenvolver as potencialidades dos nossos alunos.

Glória Maria Guiné de Mello
Professora do Departamento de Letras
Instituto de Ciencias Humanas e Sociais
Universidade Federal de Ouro Preto

CLE no Brasil

Alguns fatos me fizeram conhecer a erradicação do analfabetismo na Tailândia, onde surgiu a metodologia *Concentrated Language Encounter* (CLE).

No Brasil, minha motivação se deve a três fatos: o trabalho dos governadores Hipólito Sérgio Ferreira, Carlos Alberto Peçanha e Francisco Borsari, para **sensibilizar** os rotarianos sobre o CLE, o segundo foi o trabalho do governador Barry Smith (distrito 6900 – USA), na busca de parceiros para projetos de alfabetização no Brasil, e, finalmente, conhecer Dick Walker, um dos criadores do método. Foi impressionante ver o trabalho desses rotarianos falando sobre a educação. Mas outro personagem surgiu nessa luta, com a mesma garra dos outros: Rita (esposa do nosso Paulo Viriato).

Antes de o Projeto 3H ser implantado em Contagem (Minas Gerais), tive o prazer de ver o programa sendo levado a bom termo nessa localidade, vi o brilho nos olhos das professoras que estavam utilizando o CLE. Embora meu distrito não faça parte desse grande projeto, um Subsídio Equivalente, com o apoio do Distrito 6900, nos possibilitou montar a estrutura que temos hoje, que vem apoiando vários distritos brasileiros.

Mordi a isca e, hoje, me considero um dos melhores discípulos desse grupo. Aliás, perdi um pouco minha condição de mineiro, quando falo em educação, e embarquei, conscientemente, nessa canoa, que nem de longe é furada, embora essa luta nos ponha numa batalha contra moinhos como um Dom Quixote atual.

A esse grupo veio se juntar a professora Glória Guiné, da Universidade Federal de Ouro Preto, tradutora desse livro, e que, na Tailândia, teve contato com a metodologia CLE. No Brasil, lentamente, temos quebrado tabus implantando-a.

Tornei-me um aluno dedicado do CLE, acompanhando a professora em todos os cursos realizados em Ouro Preto, Araras, São Paulo, Carangola, Araçatuba, Catanduva, Cuiabá, etc. Fiz mais, dedi-

quei-me ao tema para, de forma convicta, falar, não só aos rotarianos, mas aos professores e às autoridades governamentais.

Há sete anos, venho lutando pela educação dentro de nossa instituição e vejo que a luta empreendida por mim e pelos que me antecederam vem chamando a atenção dos clubes, distritos e administradores rotários.

Creio que a publicação do livro “CLE – Educação para todos” poderá, muito brevemente, motivar os professorado brasileiro e os pesquisadores na área do ensino fundamental.

Finalmente, eu agradeço ao Distrito 6900, à Universidade Federal de Ouro Preto, à Prefeitura Municipal de Mariana e ao professor Cristiano Casimiro dos Santos.

Jório Coelho

Gov. 01/92 – Distrito 4580

Professor aposentado da Universidade Federal de Ouro Preto

Agradecimentos

A publicação desse livro só foi possível com o apoio dos seguintes órgãos:

ROTARY FOUNDATION

Projeto 3H – 02-1154

Projeto MG - 210753

ROTARY INTERNATIONAL – DISTRITO 6900

ROTARY INTERNATIONAL – DISTRITO 7080

ROTARY INTERNATIONAL – DISTRITO 4520

ROTARY INTERNATIONAL – DISTRITO 4560

ROTARY INTERNATIONAL – DISTRITO 4580

ROTARY INTERNATIONAL – DISTRITO 4760

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARIANA

REM - REVISTA ESCOLA DE MINAS

Sumário

Capítulo 1

Introdução Geral	1
Richard Walker	
Introdução	1
Conclusão	14

Capítulo 2

Técnicas de Ensino CLE	17
(Concentrated Language Encounter)	17
Saowalak Rattanaich	
Introdução	17
Estágio 1- Primeiras Séries do Ensino Fundamental	18
Estágio 2 - Séries Intermediárias do Ensino Fundamental	29
Estágio 3 do programa: últimas séries do ensino fundamental	34
O CLE no currículo escolar	42

Capítulo 3

Condução de Classe	
Saowalak Rattanaich	
Introdução	45
Fundamentos (Princípios Básicos)	47
Objetivos	47
Técnicas Gerais de Condução de Classe	49
Tendências na Condução de Classe	53
Condução de Classe para o Estágio 1	54
Condução de Classe para o Estágio 2	54
Condução de Classe para o Estágio 3	56
Resumo	56

Capítulo 4

O Desenvolvimento de um Programa de Alfabetização para o Ensino Fundamental	59
Richard Walker	
Introdução	59
Objetivos do Programa	60

<i>Textos e Gêneros</i>	61
<i>Enfoque</i>	65
<i>Conteúdo Não-lingüístico</i>	66
<i>Material</i>	67
<i>Treinamento de Professores no Trabalho</i>	68
<i>Cronograma de Desenvolvimento do Programa</i>	70
<i>Conclusão</i>	71

Capítulo 5

Avaliação da Alfabetização e de outras Habilidades Lingüísticas: Parte I – Revisão da Teoria	73
--	----

John W. Oller Jr.

<i>Introdução</i>	73
<i>Revisão da teoria</i>	74
<i>Um conjunto de recomendações para avaliar (e ensinar)</i>	83
<i>Exemplos de avaliações (testes)</i>	86

Capítulo 6

Avaliação da Alfabetização e de outras Habilidades Lingüísticas: Parte II – Exemplos de procedimentos e atividades	89
--	----

John W. Oller Jr.

<i>Introdução</i>	89
<i>Perguntas Sim ou Não</i>	95
<i>Perguntas gerais</i>	96
<i>Repetição estimulada</i>	97
<i>Leitura em voz alta</i>	101
<i>Cópia</i>	102
<i>Ditado</i>	104
<i>Exercícios Cloze</i>	107
<i>Exercícios mais complexos de tradução ou relacionados à tradução</i>	112
<i>Observações finais</i>	124

Capítulo 7

Como Melhorar a Alfabetização nos Países em Desenvolvimento ..	127
--	-----

Richard Walker e Saowalak Rattanavich

As proporções e a natureza do problema	127
Um programa de alfabetização para países em desenvolvimento	128
Ampliação do projeto principal	144
<i>Trabalho com Programas CLE em Língua Inglesa</i>	147
<i>Conclusão</i>	148

Capítulo 8

Reflexões sobre os Contextos na Leitura 153

Richard Walker

Introdução 153

Um comentário sobre contextos 154

*Quando a língua utilizada para ensinar é uma segunda língua ou um
segundo dialeto* 160

Conclusão 161

Referências Bibliográficas 163

Capítulo 1

Introdução Geral

Richard Walker

Introdução

Existe uma expectativa generalizada de que, com seis ou mais anos de escolaridade, as pessoas saibam ler e escrever. Mas a verdade é bem diferente. Até nos países em que a educação é universal há muitas gerações, existe um contingente substancial de analfabetos¹ e, a cada ano, em todo o mundo, um número preocupante de crianças deixará a escola com dificuldades de leitura que afetarão negativamente o seu futuro. Os índices de fracasso escolar variam, é claro, mas é comum atingirem 50% em algumas localidades.

O que as pessoas necessitam saber com relação ao ler e ao escrever, para que possam ter uma vida satisfatória, também varia de lugar para lugar. Mas é legítima a expectativa de que a maioria dos alunos, ao deixar a escola, tenha aprendido aquilo de que precisam para enfrentar a vida adulta. Também é razoável esperar que as crianças aprendam a falar a própria língua com a desenvoltura suficiente para lidar com as exigências do dia-a-dia, antes de entrarem para a escola, aos cinco ou seis anos de idade. De fato, seria difícil afirmar que esta seria a tarefa mais fácil. Entretanto os índices de fracasso ao se aprender a falar em casa são bem mais baixos do que ao se aprender a ler e escrever na escola.

Esse livro trata do desenvolvimento de programas escolares que possibilitem, realmente, a alfabetização de todas as crianças. Acreditamos que todas as escolas, em qualquer lugar, podem e devem fazer isto por todos os seus alunos, não importa qual seja sua língua ou sua experiência anterior com alfabetização.

¹ No caso da Austrália, ver Wickert, 1989.

Este capítulo se inicia com uma revisão de alguns motivos apontados como responsáveis pelos altos índices do fracasso na alfabetização. Em seguida, mostra um pouquinho de Mary, uma criança que normalmente não aprenderia a ler e cujo fracasso seria atribuído a motivos equivocados. Finalmente, introduz as técnicas de alfabetização CLE – *Concentrated Language Encounter* – [Abordagem Lingüística Concentrada] que fizeram com que Mary e uma enorme variedade de crianças que estariam destinadas a um fracasso escolar quase inevitável aprendessem a ler e escrever.

Por que muitas crianças não aprendem a Ler

As crianças provenientes de famílias que têm o hábito da leitura adquirem, desde bem pequenas, uma compreensão do que seja ler e escrever, a partir de experiências em casa. Algumas até começam a ler antes de ingressarem na escola (SMITH & JOHNSON, 1976, p. 28). Por outro lado, aquelas que vão para a escola com pouca ou nenhuma experiência com a língua escrita encontram-se diante de um código lingüístico desconhecido. Elas ainda vão enfrentar a tarefa de descobrir sua natureza, suas várias formas e convenções, seus usos e sua utilidade. Pesquisadores como WELLS (1981) demonstraram que estas são as que apresentam menos possibilidades de aprender a ler e a escrever.

Também são encontrados altos índices de fracasso na alfabetização entre as minorias. Nesse caso, problemas lingüísticos e outros fatores culturais são apontados como causas do fracasso, bem como o meio em que há poucas pessoas alfabetizadas. As crianças que vão estudar em uma segunda língua ou em um segundo dialeto têm a tarefa duplamente difícil de aprender a participar do discurso oral e escrito da sala de aula.

Múltiplas dificuldades desse tipo existem entre os habitantes da zona rural e das favelas urbanas em muitos países em desenvolvimento, o que é discutido no Capítulo 6.

Chegou-se até a sugerir que não aprender a ler e a escrever seria simplesmente incapacidade de “atender as expectativas dos pais

ou dos professores em relação à leitura” (SMITH & JOHNSON, 1976, p. 33). O ponto de vista subjacente a essa teoria é de que uma boa proporção de fracasso na leitura deve ser aceita porque sempre haverá alunos com desempenho abaixo da média. A leitura é vista como “uma atividade intelectual” com a qual as crianças menos capazes não conseguirão lidar antes de atingirem um grau predeterminado de desenvolvimento intelectual. Os professores são estimulados a utilizar programas que “adiam as atividades de leitura propriamente dita e seguem mais lentamente através do processo de desenvolvimento da leitura” (SMITH & JOHNSON, 1976, p. 38). Isso nos lembra de pais que não deixam os filhos entrarem na água antes de saberem nadar.

Quer sejam 15% da população de um país industrializado, uma porcentagem maior de um grupo minoritário ou uma porcentagem bem mais alta de crianças que vivem em uma região isolada de um país em desenvolvimento, é inaceitável utilizar o ambiente familiar ou lingüístico para justificar um alto índice de fracasso escolar. Ao contrário, o conhecimento dessa possibilidade deveria motivar a procura de meios para evitá-la.

Os autores desse livro acreditam que os motivos básicos para que tantas crianças não aprendam a ler estão mais ligados ao que acontece nas escolas do que àquilo que as crianças levam para a escola. É verdade que há características de alunos correlacionadas ao fracasso nos métodos de alfabetização utilizados atualmente, mas isso deixa de existir quando são feitas mudanças adequadas no contexto escolar, tanto em relação à aprendizagem quanto em relação ao ensino. Podem ser criados nas escolas ambientes de aprendizagem adequados a todos os tipos de alunos e não apenas para aqueles cujo ambiente familiar os prepara para o que normalmente acontece nas escolas.

As técnicas CLE descritas nesse livro são adequadas para uma gama bem mais ampla de crianças do que os programas convencionais e seus autores acreditam que elas constituem uma boa contribuição, tanto para a teoria, quanto para a prática da alfabetização.

“Mary”, uma Criança destinada ao fracasso

Os princípios fundamentais CLE para ensino de línguas/alfabetização foram elaborados na busca de uma solução para o enorme fracasso escolar entre os alunos aborígenes da Traeger Park School, no Território Norte da Austrália (GRAY, 1983).

Mary era aluna iniciante e as transcrições apresentadas a seguir revelam o contraste entre seu comportamento lingüístico no tipo de interação professor-aluno que geralmente acontece nas escolas e em outros contextos, inclusive no tipo de interação na sala de aula que caracteriza o ensino CLE. As transcrições são de gravações de Mary e seus colegas feitas durante um projeto de pesquisa lingüística, logo após seu ingresso na escola (WALKER, 1981).

Mary possui bom desempenho lingüístico, uma vez que fala um dialeto do inglês e uma língua aborígine, sua primeira língua. Ela entende o que lhe é dito em inglês e se faz entender, mas é quase inevitável que fracasse na escola e os professores atribuirão esse fato à impossibilidade de se comunicarem com ela em inglês.

A Transcrição A é de uma interação entre Mary e sua professora. Mary e sua amiga Jane estão sentadas lado a lado no chão da sala, brincando com toquinhos e peças coloridas de armar, em madeira, durante um período de atividade livre no início da aula.

Transcrição A

Professora: O que você está fazendo, Mary? (Sem resposta)

O que você está fazendo? (Sem resposta)

Está bonito (olhando o que ela está fazendo).

Que peça é esta? É cor de rosa? (Mary balança a cabeça)

Não? É de que cor? (Sem resposta) Azul?

Mary: É.

Professora: Ah. É azul. E esta aqui?

Mary: Azul.

Professora: Muito bem. É azul. E esta? É amarela? (Mary assente). Há outras peças amarelas? (Mary as aponta). Muito bem. (O procedimento é repetido com outras cores).

O que você está fazendo, Mary? (Sem resposta). O que Você está fazendo, meu bem? (Sem resposta). Está montando as peças? Construindo alguma coisa? (Sem resposta. Mary continua trabalhando).

Mary: (Enquanto trabalha). Fazendo cadeira.

Professora: Está fazendo uma cadeira? Para quem é a cadeira?

Mary: Sentar.

Professora: Para sentar? E quem vai se sentar nela? (Sem resposta). A Jane vai se sentar na cadeira ou você? (Sem resposta). Quem vai se sentar nela?

Mary: Jane.

Nessa conversa, uma professora está fazendo o possível para comunicar-se com Mary. Ela tenta ensinar os nomes dos objetos e das cores, a partir da atividade da menina, ou procurar saber se Mary já domina esses conceitos e se conhece essas palavras em inglês.

A primeira tentativa da professora para estabelecer um diálogo exige apenas que Mary diga o nome do objeto que está fazendo, mas Mary não reage nem à segunda tentativa. A professora tenta estabelecer uma relação interpessoal melhor, elogiando a cadeira que Mary montou. Em seguida, tenta fazer uma pergunta mais específica: a cor de uma peça da cadeira. A exigência em relação à Mary é a mais suave possível, dando o nome da cor e pedindo apenas a confirmação ou a negativa. Mary responde balançando a cabeça e, a partir daí, a professora tenta ir um pouco além para ver se Mary diz o nome da cor. A tentativa falha e a professora volta a pedir confirmações ou negativas.

Agora ela faz algum progresso porque Mary usa a voz pela primeira vez para dizer “é” e chega a falar a palavra “azul” depois de ouvir a professora usá-la. A professora volta a pedir apenas afirmativas e a apontar peças da mesma cor.

Aparentemente animada com a colaboração de Mary, a professora volta à estratégia inicial de perguntar o que ela está fazendo, mas isto não dá certo, mesmo quando a pergunta é reformulada para obter uma confirmação ou uma negativa.

A professora parece pensar que o problema de Mary seja o fato de não compreender o verbo que está usando. Repare que ela diz “fazendo”, “montando” e “construindo” para o mesmo processo em suas tentativas de motivar uma resposta. Mary entendeu a primeira tentativa, no que diz respeito à terminologia porque, um pouco depois, disse “fazendo cadeira”.

O quadro acima é o de uma professora lutando para conseguir uma base de comunicação lingüística com Mary e sendo forçada a um nível cada vez mais baixo de exigência. A comunicação atingida assemelha-se à que se consegue com uma criança que não fala inglês. Mary parece não conseguir ou não querer se comunicar em um nível de complexidade acima dos conceitos e palavras mais simples.

Mas a Transcrição B, que é a gravação de interação no pátio, no mesmo dia, revela que Mary é capaz de usar a língua inglesa em um nível bem mais alto do que revelou à professora. Ela está brincando em um balanço duplo com Sue. As duas meninas estão no mesmo assento, uma atrás da outra, e Mary está na frente, controlando as barras que movimentam o balanço. Duas outras meninas estão em outro balanço próximo a elas e uma quinta menina está pulando entre os brinquedos esperando sua vez.

Transcrição B

Mary: De novo. Vamos de novo. Eu empurra.
(Para Sue). Olha, você me empurra. Você empurra.
(Para as outras duas meninas). Nós vamos bem depressa feito vocês.
(Para Sue). Assim, hein?
Olha, a Marilyn caiu e ...(Diz à quinta menina para fazer o que ela fez).

Chega pra trás, Sue. (Mary está descendo do balanço). Não. Você, não. Ih, Sue (aborrecida porque Sue escorregou no balanço). Eu vou te empurrar bem depressa. Sue chata (aborrecida porque Sue está se mexendo para frente e para trás).

(As duas descem do balanço). Meu vez. Jane e eu e Jane agora. Eu e Jane agora. Você e eu. (Para as outras meninas): Vocês e Sue atrás. Jane, outro lado, outro lado.

Nesse episódio do pátio, Mary é falante e dominadora, a ponto de ninguém mais conseguir falar. E o que é mais significativo, o domínio sobre as outras crianças é exercido e mantido usando a língua inglesa. Fica claro que ela utiliza o inglês de forma confiante nesse tipo de contexto.

No final do dia, no período livre antes de ir para casa, Mary está brincando no chão com contas grandes e coloridas e, nessa situação, podemos obter mais *insights* a respeito da capacidade da menina de interagir em inglês.

Transcrição C

Mary: As cores, as cores, cores. (Bill, um colega, chega perto dela e a importuna). Vou contar pra professora.

Vera: Bill Brown, deixe ela quieta.

Mary: (Para Bill). Vou contar pra professora. (Chamando baixinho, como uma ameaça a Bill). Professora! Eu vou contar, Bill. Você está amolando. Você está amolando, eu não. (Continua brincando). Todas as cores, todas as cores.

A partir da Transcrição C percebemos que Mary conhece suficientemente a dinâmica do controle da sala de aula para usar a autoridade da professora como ameaça e para atribuir culpa por uma desobediência às regras de comportamento. Finalmente, ficamos surpresos com o uso quase poético da língua para expressar seus sentimentos sobre as cores das contas e fica evidente, também, que ela fala inglês espontaneamente e sem esfor-

ço, enquanto trabalha sozinha na sala de aula.

Foram feitas gravações de outros momentos em que os professores de Mary faziam tentativas para envolvê-la no diálogo normal professor-aluno, mas, em todas as ocasiões, através de passos perfeitamente lógicos, caíram no diálogo do tipo adulto-criança, em que o adulto fornece a resposta que se espera da criança. Os professores não receberam qualquer indicação de que Mary participaria do discurso na sala de aula em que o significado é negociado através da língua.

Em todas as transcrições, os professores parecem não saber que Mary consegue usar o inglês em um nível mais sofisticado. Eles agem como se ela quase não conhecesse a língua. De sua parte, Mary não está disposta a se arriscar. Ela não reage às perguntas feitas por um professor a menos que a resposta tenha sido dada.

Parece óbvio que esses professores acabarão aceitando que Mary não participe das atividades, exceto quando fizerem esforços esporádicos de se comunicarem com ela em um nível de sofisticação bem abaixo daquele utilizado com crianças não aborígenes. Mary está a caminho de, definitivamente, não participar da maioria das atividades na sala de aula. Ela desempenha um papel bem ativo nos jogos fora da sala, mas não consegue participar dos jogos na sala de aula.

Mas o que acontece se o jogo na sala de aula for mudado? A Transcrição D é de uma gravação feita na manhã seguinte, mas é de uma sessão de abordagem lingüística concentrada, uma das primeiras elaboradas na Traeger Park School para integrar as crianças aborígenes na aprendizagem em sala de aula. Pela terceira vez as crianças estão fazendo torradas em um “cantinho” na sala de línguas.

Transcrição D

Bill: Posso passar manteiga?

Professora: Temos que esperar a torrada ficar pronta. De que cor vocês acham que o pão vai estar quando sair da torradeira? De que cor?

Bill: Marrom.

Mary: Marrom.

Professora: Marrom. Isso mesmo.

Mary: Ficar pronta.

Sally: Estou sentindo o cheiro.

Professora: (Para as outras crianças) Estão sentindo o cheiro?

Mary: (Achando bom o cheiro). Hum!

Professora: Isso lhe dá fome, Mary?

Mary: (Assente). Minha mãe ter pasta de amendoim.

Professora: Sua mãe tem pasta de amendoim?

Bill: Nós ter pasta de amendoim casa.

Professora: Você também tem pasta de amendoim em casa?

Bill: É. E uma desta.

Professora: E uma torradeira.

Mary: E uma desta.

Professora: (Para Mary). Como isto se chama? (É interrompida pela torradeira expulsando o pão). Olhem, a torrada está pronta.

Mary: Preto agora. Está preto.

Professora: Você acha que está queimado?

Mary: Acho.

Professora: Acho que deve estar bom.

Mary: (Animada). Está preto. Preto. Está preto.

Professora: Hora do jantar. É. Está na hora do jantar.

Mary: Hora do jantar. Hora do jantar.

Professora: Tire a torrada da torradeira, Bill. (Bill retira a torrada).
O que nós vamos fazer agora, Mary?

Mary: Limpar.

Professora: (Surpresa). Vamos limpá-la?

Mary: (Demonstrando). Assim.

Sally: Raspar. Raspar.

Professora: Por que precisamos raspá-la?

Mary: Está ruim!

Sally: Com a faca.

Professora: Não, ela está boa! (Acha que a torrada não precisa ser raspada). Depois, o que temos que fazer? O que vamos passar nela agora?

Mary: Pasta de amendoim.

Professora: O que vamos passar nela antes da pasta de amendoim?

Mary: Manteiga.

Professora: Muito bem! Olha, você passa nesta torrada. Bill vai passar manteiga na outra torrada.

Mary: Nesta?

Professora: É, muito bem! Você ajuda sua mãe a passar manteiga na torrada, Mary?

Mary: (Assente)

Professora: O que está acontecendo com a manteiga?

Lynette: Vai derreter.

Professora: Está derretendo. Isso mesmo, porque a torrada está quente. Ela (a manteigueira) está bem fria.

Lynette: Eu pego ela. Eu pego ela. (Pega a manteigueira para sentir a temperatura).

Professora: A torrada derrete a manteiga.

Mary: Está derretendo. Olha lá. Está derretendo. Olha.

Lynette: Minha derretendo também. (Olhando a torrada de Mary).

Veja como a participação lingüística de Mary, nessa transcrição, é muito diferente da que se observa na Transcrição A, apesar de serem a mesma professora e as mesmas crianças e de serem gravações feitas em dias consecutivos. Mary não só responde as perguntas com confiança, bem como toma iniciativa na interação. E, melhor ainda, ela está preparada para discutir um ponto de vista, se a torrada deve ser “raspada” ou não. Existe uma base comunicativa muito mais

substancial para dar aulas a Mary do que na Transcrição A.

Para aqueles que trabalharam com Mary, os motivos para a mudança foram, aos poucos, ficando claros. Por ter observado o preparo de torradas em outros dias, ela já conhece o processo: os nomes das coisas, o que se faz com elas e a sequência dos procedimentos.

Ela também sabe o que se espera dela no papel de preparadora de torradas, porque viu outras crianças assumirem esse papel. Finalmente, ela percebeu que as exigências que lhe serão feitas em relação à língua naquele momento estarão baseadas na atividade de fazer torradas.

Em outras palavras, Mary consegue interpretar tudo o que é dito e feito dentro do contexto de fazer torradas, interpretar a si mesma no papel de preparadora de torradas e a professora como organizadora/supervisora da atividade. Também não sente dificuldade em relacionar elementos e estruturas lingüísticas à realidade porque o processo de fazer torradas e a linguagem adequada já foram demonstrados inúmeras vezes, simultaneamente.

É interessante notar, também, que Mary faz uma mudança dialetal durante a sessão. Nas primeiras vezes em que fala, voluntariamente, “ficar pronta” e “minha mãe ter pasta de amendoim”, ela utiliza o dialeto “do pátio”. A maneira de falar é aceita pela professora, mas Mary é sensível à mudança de dialeto e passa a falar “está preta” depois de ouvir a professora falar “está pronta” e continua a utilizar o dialeto da professora ao dizer “está ruim” e “está derretendo”. Não é necessário ensinar-lhe essas estruturas-padrão: assim que uma variante é introduzida em termos de significado e função, ela consegue utilizá-la para finalidades semelhantes. Nessas circunstâncias, fornecer o modelo funciona, porque ele está totalmente apoiado pelo contexto.

Parece não haver outra explicação para a mudança, da Transcrição A para a Transcrição D, a não ser as diferenças entre as sessões de abordagem lingüística concentrada e os contextos “normais” de sala de aula.

Como afirma GRAY, a maior parte dos comportamentos que fazem com que crianças como Mary sejam rotuladas como diferen-

tes, de alguma forma, da maioria,

“resulta, em grande parte, da confusão a respeito do que se espera delas na hora da aprendizagem, da baixa auto-estima como aprendizes e das experiências de mundo que não as levaram a percepções necessárias à aprendizagem... da maneira que o ensino ocorre nas escolas.” (1980, pág. 1:3)

Elas não conseguem aderir aos processos de aprendizagem/ ensino na sala de aula, porque, simplesmente, não compreendem o que está acontecendo ou por que está acontecendo.

Seja nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, há sempre crianças como Mary, onde quer que haja escolas. Essas crianças podem não ser aborígenes e podem não pertencer a minorias. Basta visitar escolas em praticamente qualquer país em desenvolvimento para se perceber que esse fenômeno de exclusão da sala de aula existe em uma escala gigantesca.

No caso de crianças que, como Mary, falam uma primeira língua diferente daquela utilizada no ensino, uma receita bem eficiente de fracasso generalizado é permitir apenas interação lingüística dirigida pelo professor na sala de aula e abordar apenas os elementos e estruturas lingüísticas contidos em um livro-texto.

E é isto o que acontece em regiões inteiras de alguns países. A alfabetização se inicia com o alfabeto, treino de sons, palavras isoladas e regras gramaticais, enquanto a leitura e a escrita para finalidades úteis são adiadas. As crianças vêem-se diante da expectativa de se envolverem, mês após mês, em atividades que as confundem e que, aparentemente, não têm finalidade. Pouco tempo depois, elas desistem de tentar aprender.

O ensino direto da língua também tira o estímulo dos alunos de aprenderem fora das aulas formais: eles aprendem a aprender somente quando dirigidos por um professor. Quando cada aluno de uma turma de trinta ou quarenta participa poucas vezes a cada dia da interação dirigida pelo professor, a quantidade e a amplitude de sua

experiência lingüística na escola são mínimas.

Origem das Técnicas CLE de Ensino

Mary fez parte do primeiro grupo de crianças aborígenes a ser beneficiado com as técnicas CLE de alfabetização. Gray e sua equipe da Traeger Park School elaboraram contextos de aprendizagem/ensino em sala de aula que envolveriam todas as crianças e, dentro daqueles contextos, desenvolveram atividades a partir das quais os alunos aprenderam a ler, escrever e falar em inglês, ao mesmo tempo em que adquiriam habilidades e conhecimentos não-lingüísticos com aplicações práticas na vida cotidiana.

Durante um período de cinco anos, Gray e sua equipe desenvolveram um programa para as séries iniciais da escola em que todas as crianças que freqüentaram as aulas com regularidade razoável adquiriram o gosto pela leitura e pela escrita – e houve um aumento marcante na freqüência às aulas.

As técnicas CLE foram introduzidas na Tailândia em 1984, por iniciativa do Brisbane College of Advanced Education (RATTANA-VICH & WALKER, 1990). O Capítulo 7 relata a maneira como essas técnicas foram aperfeiçoadas e ampliadas para o desenvolvimento de um programa em língua tai e sua implementação em um grande número de escolas primárias nas províncias rurais do nordeste da Tailândia.

Em seguida, o programa foi implantado, experimentalmente, nas províncias do sul da Tailândia, onde a língua materna é um dialeto malaio, e nas províncias do sul, onde são faladas diversas línguas e dialetos de tribos das montanhas. Em 1990, o Ministério da Educação da Tailândia anunciou a adoção dos princípios de alfabetização CLE em todo o país, como parte do Plano Nacional 1992-96.

Durante o ano de 1991, foram criados outros projetos-piloto nas demais regiões do país, como parte dos preparativos para o Plano Nacional 1992-96.

As técnicas CLE também foram levadas da Tailândia para a Índia, onde foi montado um projeto-piloto próximo a Hugli. Um outro programa bem sucedido, na língua bengali, foi implantado em diversas escolas próximas a Dhaka, em Bangladesh.

Finalmente, o movimento das técnicas CLE de língua para língua voltou ao idioma em que se iniciou, quando, na Tailândia, começou o trabalho para a criação de um programa CLE para o ensino de inglês como segunda língua.

Conclusão

As técnicas de alfabetização CLE provaram sua eficácia ao envolver todas as crianças no aprendizado da leitura e não só aquelas cujo ambiente familiar e cultural é adequado aos programas e técnicas de ensino normalmente utilizados nas escolas. E, baseados em sua experiência de erradicação de altos índices de analfabetismo, em diversas circunstâncias adversas à educação, os autores desse livro afirmam que o problema não se encontra tanto no ambiente familiar e étnico das crianças, mas no programa de alfabetização das escolas e, em particular, na dinâmica de interação na sala de aula.

O Capítulo 2 descreve as técnicas de ensino CLE nas escolas tailandesas; o Capítulo 3 ajuda os leitores a visualizar como os professores CLE e seus alunos trabalham na sala de aula; o Capítulo 4 descreve o processo de desenvolvimento de um programa CLE de alfabetização para o ensino fundamental.

Nos capítulos 5 e 6, o Dr. John Oller Jr. aborda a avaliação da alfabetização. Depois de fazer uma revisão da teoria que os três autores concordam ser fundamental para a aprendizagem, ensino e avaliação (de alfabetização), Oller descreve, no Capítulo 5, os princípios básicos que devem ser seguidos ao se fazer a avaliação. Em seguida, no Capítulo 6, dá exemplos desses princípios e aponta diretrizes para um programa de avaliação da alfabetização.

Diante da necessidade imperativa de uma nova abordagem da alfabetização nos países em desenvolvimento, que possuem proble-

mas com o analfabetismo em massa, o Capítulo 7 explica as estratégias através das quais foram atingidas mudanças de larga escala na política e na prática da alfabetização em um país em desenvolvimento, a Tailândia.

No Capítulo 8, Richard Walker faz uma reflexão a respeito de algumas questões e *insights* que surgem a partir do que foi apresentado no livro e a respeito do seu significado na compreensão do processo de alfabetização, tanto do ponto de vista da aprendizagem, quanto do ensino.

Capítulo 2

Técnicas de Ensino CLE (Concentrated Language Encounter)

Saowalak Rattanaovich

Introdução

O termo “*concentrated language encounter*” (abordagem lingüística concentrada) foi tomado de empréstimo a Courtney Cazden, que defende a tese de que as crianças aprendem a língua principalmente através de contatos em que se concentram intensamente no exercício de se fazerem entender (CAZDEN, 1977). Ao trabalhar com alunos aborígenes na Traeger Park School, GRAY (1983) percebeu que as aulas que atingiam melhores resultados eram aquelas em que os alunos eram colocados em situações nas quais faziam coisas interessantes e úteis, bem como em que tinham de enfrentar exercícios lingüísticos que representavam um desafio. Essa característica permeia todos os programas CLE.

Uma segunda característica do ensino CLE é o “suporte contextual”. Quanto mais aquilo que é dito se relaciona ao contexto e é apoiado por ele (tudo o que está acontecendo, os gestos e o tom de voz de quem fala e a experiência anterior de quem ouve), mais fácil se torna a compreensão. No caso de aprendizagem de língua, mais fácil será participar da interação lingüística e, portanto, aprender através dela. Isto também se aplica à língua escrita e à sua aprendizagem mas, neste caso, surge um outro componente no suporte contextual se os alunos já dominam o discurso oral igual ou relacionado ao discurso escrito. Como Oller afirma no Capítulo 5:

“a ligação já estabelecida entre o que se fala em uma determinada língua e a experiência (...) ajudará, de maneira semelhante, a criança na fase de pré-alfabetização a se alfabetizar.” (p. 78)

Este capítulo descreve, separadamente, o ensino CLE para os três “estágios” do ensino fundamental: os primeiros anos, os anos intermediários e os últimos anos.

Entretanto, a aprendizagem da língua não ocorre em estágios distintos: elementos precursores do que se torna predominante em anos posteriores estão presentes desde o início. Portanto os três estágios do programa não se destinam a ser rigidamente separados. Os alunos que aprendem rapidamente às vezes fazem atividades que outros não farão até atingirem um estágio mais avançado do programa.

Estágio 1- Primeiras Séries do Ensino Fundamental

O objetivo geral do ensino no Estágio 1 de um programa CLE é *criar, nos alunos iniciantes, o gosto pela leitura e pela escrita*². Ao final do Estágio 1, eles devem ser capazes de ler vários tipos de textos simples, lembrar-se do conteúdo dos textos que leram e falar sobre eles. Devem ser capazes de escrever diversos tipos de textos curtos, observando as convenções da língua escrita. Ao avançarem nesse estágio, terão aprendido a identificar e escrever centenas de palavras, a partir do que leram e escreveram, e a desenvolver estratégias eficazes para reconhecer e escrever palavras novas.

O Estágio 1 de um programa CLE, geralmente, abrange dois ou três anos. Isto vai depender do fato de ser utilizado ou não na pré-escola. O programa para cada ano escolar é organizado em unidades e cada uma delas dura algumas semanas. Por motivos que serão explicados mais adiante nesse capítulo, o número de unidades completadas durante um ano varia de turma para turma, mas a maioria das classes do Estágio 1, na Tailândia, conclui de dez a quinze unidades em um ano escolar.

Em cada unidade de um programa do Estágio 1, o professor e os alunos trabalham cinco “passos” em uma sequência fixa. Como

² Grifo da tradutora.

existem dois tipos de unidades no Estágio 1, há dois tipos de sequência de ensino e ambas encontram-se ilustradas na Fig. 2.1. As “unidades baseadas em um texto” são iniciadas com a leitura compartilhada de um livro e as “atividades passo a passo” começam com uma experiência compartilhada, como fazer torradas, conforme exemplificado na Transcrição D do Capítulo 1.

Outras atividades do programa implantado no nordeste da Tailândia incluem fazer um chapéu de papel, aprender a conservar feijão e aprender como ocorre a reprodução de peixes. Em programas CLE já publicados, há um livro “passo a passo” (ver p. 61-65) em que os gêneros são explicados detalhadamente, mas ele serve apenas de

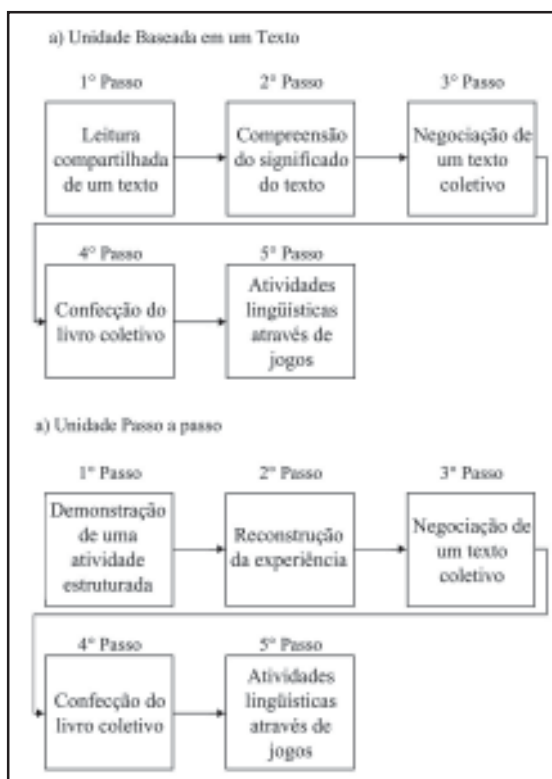


FIGURA 2.1 – Tipos de unidades CLE para o Estágio 1

referência e uma unidade desse tipo pode, simplesmente, começar com uma demonstração prática do professor ou de um especialista no assunto.

Como pode ser observado na Fig. 2.1, o 3º, o 4º e o 5º Passos são os mesmos para os dois tipos de unidade.

1º Passo de uma Atividade Passo a Passo: demonstração de uma atividade estruturada

O professor demonstra uma atividade, como fazer pão ou plantar alguma verdura ou legume. A demonstração pode ser dividida em várias sessões:

1. discussão sobre o que vai ser feito;
2. apresentação do material e do equipamento necessários;
3. demonstração clara das etapas da atividade;
4. os alunos fazem a atividade junto com o professor ou sozinhos.

O professor e os alunos conversam sobre a atividade enquanto a desenvolvem. Essa conversa é estruturada, não de acordo com um texto do programa, mas de acordo com a estrutura do que está sendo feito. As atividades, invariavelmente, seguem uma série de passos, em uma seqüência fixa, para atingir um objetivo. Sendo assim, a conversa entre as pessoas que estão trabalhando juntas para atingir esse objetivo será estruturada em torno desses passos e contextualizada por eles.

No caso que apresentamos no Capítulo 1, as crianças e a professora conversam sobre cada etapa do processo de fazer torradas: o que é feito, o que é utilizado para fazê-las, quem está participando do processo e o que as crianças sentem em relação a ele.

2º Passo de uma Unidade Passo a Passo: reconstrução da experiência

O 2º Passo é semelhante nos dois tipos de unidade, no sentido de concentrar-se no significado e na lembrança do que ocorreu. Em

unidades passo a passo, os alunos listam os materiais e equipamentos necessários e descrevem cada passo da atividade.

À medida que os alunos relatam uma atividade repetidas vezes, a conversa pode, facilmente, variar. Por exemplo, o professor pode dirigir a atenção dos alunos para diversos elementos da atividade ou passar de simples comentários como “agora estou plantando o feijão”, para atividades lingüísticas mais complexas como dizer o que vai acontecer depois, o que aconteceu com a semente com o passar dos dias ou se alguma etapa foi feita corretamente ou não. Esses exercícios são diferentes no sentido de exigirem tipos diferentes de textos orais: comentários a respeito do que se está fazendo, um texto sobre procedimentos, uma descrição e um relatório, respectivamente.

Em seguida, conforme é discutido no Capítulo 7, a dificuldade da linguagem exigida pode ser aumentada de forma sistemática ao se separar, gradativamente, a conversa da atividade e do contexto não-lingüístico. A discussão sobre a atividade continua até os alunos sentirem que conhecem bem a atividade e que podem falar sobre ela com desenvoltura. Eles estão prontos, então, para avançar da língua falada para a língua escrita no 3º Passo, uma vez que os apoios para o discurso escrito já foram criados.

O 3º, o 4º e o 5º Passos são iguais para os dois tipos de unidades mas, antes de descrevê-los, vamos falar do 1º e do 2º Passos das unidades baseadas em um texto, uma vez que constam da Fig.2.1.

1º Passo de uma Unidade Baseada em um Texto: leitura compartilhada

Quando a sequência se inicia com leitura compartilhada, o objetivo do 1º Passo é fazer com que os ouvintes compreendam bem o texto ativador, desde sua estrutura geral até os detalhes como o que aconteceu, quem fez o que e as características das pessoas, dos objetos e dos fatos.

A leitura deve ser um processo recreativo e informal que envolva diálogo sobre o que está sendo lido, semelhante à maneira como

os pais lêem histórias para os filhos pequenos. Os professores lançam mão de todas as técnicas para contar histórias, a fim de tornar a leitura uma experiência mais emocionante e alegre. Quando há crianças cuja primeira língua é diferente daquela que está sendo ensinada, o professor contextualiza a linguagem de todas as formas possíveis, por exemplo, utilizando a expressão facial, as ilustrações do texto e fazendo gestos. Em casos extremos, é permitido explicar conceitos essenciais na primeira língua das crianças, mas a leitura não deve se transformar em tradução.³

Entretanto a substância da conversa e, em grande parte, a linguagem necessária para a conversa têm de ser fornecidas e exemplificadas durante a experiência compartilhada da leitura até que, pelo menos os alunos mais desinibidos e confiantes, e mais tarde os outros, possam conversar com o professor sobre o que está sendo lido. No intervalo entre as leituras, canções e danças sobre o mesmo tema também podem ajudar as crianças a compreenderem e apreciarem a história e a se lembrarem dela.

Os professores devem ser pacientes com os alunos mais tímidos, elogiando-os pelo envolvimento não-lingüístico e esperando que sua autoconfiança aumente até o ponto de participarem da conversa. Quando isso ocorrer, eles terão vencido, de uma vez por todas, a sua maior dificuldade.

2º Passo de uma Unidade Baseada em um Texto: absorção do seu significado

No 2º Passo o objetivo principal é levar os alunos a se lembrarem do que ouviram durante a(s) leitura(s) do 1º Passo, assegurando o entendimento do significado do que foi lido.

O 2º Passo pode ser realizado imediatamente após o 1º Passo. Caso contrário, os professores, geralmente, incentivam os alunos com algumas perguntas simples sobre a história, como “quais são os per-

³ Esta observação se aplica a países em que são falados muitos dialetos e uma língua oficial é utilizada nas escolas, como é o caso do exemplo dado no capítulo 1. Entretanto pode haver alunos estrangeiros na escola brasileira. N.T.

sonagens?”; “o que aconteceu com (um personagem)?” A canção ou a dança aprendida durante o 1º Passo também pode ser usada nesse momento. Em seguida, o professor pede aos alunos que recontem a história com todos os detalhes.

O maior número possível de alunos deve participar do reconto da história e, de vez em quando, um aluno poderá ler partes do livro, juntamente com o professor, talvez assumindo o papel de narrador na dramatização. Mas não se deve fazer os alunos se sentirem obrigados a aprender a ler ou dizer de cor o livro ativador.

Quando a história já foi recontada uma ou duas vezes, recomenda-se a dramatização como meio de envolver todos os alunos na atividade de relembrar a história e utilizar a linguagem adequada para isso.

A importância da dramatização, como alguns dos outros procedimentos CLE, varia de acordo com o fato de as crianças estarem ou não falando sua primeira língua. No caso de crianças que desconhecem a língua, a dramatização oferece oportunidades repetidas, porém agradáveis, de ouvir a língua e, ao mesmo tempo, ver os personagens e os fatos a que se refere. Se, a princípio, os alunos relutam em participar individualmente, várias crianças podem representar um papel, em grupo, até que uma delas se sinta confiante para representar sozinha. Ao ver os outros representarem, os alunos tímidos desenvolvem o senso de participação que, geralmente, os leva a serem capazes de seguir o exemplo. O professor age como diretor da dramatização, ajudando, tanto os narradores, quanto os atores a desempenhar seus papéis e a dizer o texto da maneira mais expressiva possível. Na apresentação seguinte, os grupos trocam de exercício: os narradores passam a ser atores e os atores formam o grupo de narradores.⁴

3º Passo - para Unidades Baseadas em Textos e para Unidades Passo a Passo: negociação de um texto coletivo

⁴ Nossa experiência em Minas Gerais demonstra que a dramatização é muito apreciada pelas crianças por ser um momento de descontração, além de lhes proporcionar o sentimento de liberdade de criação. N.T.

Durante os Passos 1 e 2 de uma unidade baseada em um texto, os alunos absorvem o significado da história, em seguida constroem um conhecimento enriquecido sobre seus elementos e aspectos e, através do próprio pensamento criativo, elaboram o que estava contido nela. Ao final do Passo 2, são capazes de buscar recursos na linguagem compartilhada e na experiência para contar sua própria versão da história.

Nos Passos 1 e 2 de uma unidade passo a passo, os alunos atingirão um estágio semelhante se serem capazes de relatar e conversar sobre a experiência estruturada que compartilharam com o professor e com os colegas. Seja qual for o caso, estão prontos para construir um texto escrito que transmita o que querem dizer sobre o que leram ou fizeram juntos.

Essa primeira experiência focaliza, primordialmente, um texto completo, e não pequenos trechos dele. O professor pede que os alunos contem a história ou relatem a experiência mais uma vez, para que possam escrever um livro. Novamente são feitas perguntas como “o que aconteceu primeiro?”; “o que aconteceu depois?”, e assim por diante, mas desta vez o professor escreve cada sentença em uma folha grande de papel, transformando a linguagem oral em escrita, para que faça parte do texto.

Cada vez que for escrever uma sentença, o professor deve perguntar aos outros alunos se querem dizer aquilo de forma diferente e fará as modificações se outra versão for preferida. Dessa maneira, os alunos negociam todo um texto escrito, sentença por sentença, colaborando para que o texto seja satisfatório em todos os aspectos. Eles lêem o texto muitas vezes à medida que é construído, porque o professor, freqüentemente, pedirá que o leiam em conjunto desde o início “para ver como está até agora”.

É preferível trabalhar com grupos pequenos o suficiente para que todos os componentes contribuam, substancialmente, para o texto ou, pelo menos, sintam que concordaram com a maneira como todo ele foi escrito. O professor não dita o texto, mas modifica as sentenças conforme necessário para observar as convenções da língua, falando a versão correta à medida que escreve.

Durante as primeiras unidades do programa do Estágio 1, os professores têm que fazer toda a parte de escrita. Devem pronunciar cada palavra à medida que as escrevem para que os alunos possam perceber a forma escrita das palavras e de partes de palavras. Mais adiante, os alunos terão prazer em demonstrar sua habilidade de “ser o professor” e fazer parte da escrita. Por exemplo, serão capazes de colocar a pontuação e (em tai) as marcas de tom desde bem cedo.

As folhas utilizadas para escrever os textos coletivos devem ser de tamanho suficiente para que os alunos vejam os símbolos claramente, leiam em conjunto e verifiquem se a leitura de outro aluno está correta. Normalmente são deixados espaços para trabalho artístico e os alunos desenhavam ilustrações em partes adequadas de cada página. Para fazerem isso, terão que ler e pensar sobre o sentido geral daquela parte do texto coletivo.

A negociação do texto coletivo não termina em uma aula, então permanece no mesmo lugar até a próxima, permitindo que os alunos o leiam e discutam com calma. Antes de voltarem a trabalhar nele, lêem em grupo o que já foi escrito, com o professor apontando cada palavra que é lida. Novamente um aluno pode ser convidado a “ser o professor” e apontar as palavras enquanto os outros lêem. Quando todo o texto estiver escrito, o professor e os alunos fazem uma revisão em conjunto, discutindo se pode ser melhorado.

Se o professor agiu com paciência e cuidado ao negociar o texto com os alunos, a maioria deles conseguirá ler todo ele e identificar qualquer palavra “consultando-o”.

4º Passo: confecção do livro coletivo

O próximo passo é fazer uma “cópia razoável” do texto negociado, para fazer o “livro coletivo”. Depois que os alunos aprenderem a trabalhar em grupos, podem ser feitos tantos livros quantos forem os grupos de atividades no 5º Passo. O livro que será utilizado com a turma em um único grupo precisa ser do tamanho de um cartaz ou de um mapa. Os livros que serão utilizados em grupos menores podem ter $\frac{1}{4}$ (um quarto) do tamanho.

Em algumas partes da Tailândia, o livro coletivo não passava de folhas de papel grampeadas. Na Traeger Park School, eram feitos livros elaborados, de capa dura e em formatos inusitados. O formato do livro coletivo varia de acordo com as circunstâncias locais.

Os procedimentos para a confecção do livro também mudarão à medida que os alunos fiquem familiarizados com essa atividade e consigam trabalhar com um mínimo de supervisão. De qualquer forma, o primeiro exercício é decidir o *layout* da página e as ilustrações. Esse processo envolve a leitura do texto, uma discussão de como devem ser as ilustrações e em que parte da página deverão ser colocadas.

Quando os alunos trabalham em grupos e escrevem o livro sozinhos, os mais avançados ajudam aqueles que estão se esforçando para ler o texto, para que todos possam participar da tomada de decisão. O professor já terá feito uma preparação para essa etapa, enquanto os alunos trabalhavam como grupo único, dando o exemplo de como ajudar e, em seguida, deixando os líderes em potencial “se-rem o professor”.

Observar os alunos enquanto trabalham em grupo fazendo os livros coletivos revela muito sobre sua capacidade de ler e escrever. É de importância fundamental monitorar como os grupos agem ao editar seu livro, para que desenvolvam hábitos eficazes de revisão e auto-avaliação.

5º Passo: jogos lingüísticos e outras atividades em grupo

Quando um grupo de alunos acaba de produzir o próprio livro, já será capaz de fazer a leitura em conjunto com facilidade e a maioria conseguirá ler individualmente, com um mínimo de ajuda. Enquanto um grupo trabalha, seus componentes conseguirão identificar qualquer palavra dentro do seu contexto, lendo em conjunto, e podem ser levados a ler individualmente. Alguns já conseguirão identificar palavras isoladamente. E, o mais importante, todos terão compreendido claramente o significado do texto, desde sua estrutura geral até sentenças e palavras isoladas.

O livro transforma-se, então, em fonte para atividades lingüísticas durante as quais os alunos se concentram em elementos menores da língua escrita, como sentenças, palavras, letras e correspondências sonoras, e em subabilidades como ortografia e função sintática. Mas, como John Oller enfatiza no Capítulo 5, por trás disso há sempre o contexto do texto coletivo e o que ele representa.

Os jogos são uma forma de praticar habilidades lingüísticas e de chamar a atenção para determinados aspectos da língua, sem monotonia. A cada nova atividade ou jogo que se introduz, os alunos são orientados sobre o que fazer e depois a fazê-lo sem ajuda, em grupos.

Os professores devem levar em consideração uma série de fatores ao decidir que atividades introduzir no 5º Passo. O nível de satisfação é importante, porque os alunos aprendem com rapidez muito maior se gostarem dos jogos o suficiente para participar deles no seu próprio ritmo. Em segundo lugar, as atividades devem cobrir a gama necessária de objetivos da unidade. A Tabela 2.1 apresenta o tipo de atividades que o professor estabelece como objetivos em unidades mais avançadas do Estágio 1 em programas para a língua tai.⁵

Seja qual for o tipo de unidade, o professor não deve se apressar em nenhum dos cinco passos. Antes de avançar de um passo para o outro, os alunos precisam estar prontos para as demandas do passo seguinte. Portanto, durante as primeiras unidades, o progresso pode parecer lento, mas os alunos conseguirão fazer as atividades mais rapidamente à medida que compreenderem o que acontece em cada passo e que se acostumarem com isso.

Essa rapidez maior é reforçada pelo aumento da autoconfiança na realização de exercícios individuais de aprendizagem. Assim que for possível, os alunos devem receber exercícios que exijam iniciativa individual e liderança e, durante as atividades do 5º Passo, aprendem a resolver, sozinhos, a maioria dos problemas que encontram.

⁵ Os professores brasileiros devem avaliar as atividades a serem introduzidas de acordo com seu grau de dificuldade e com as necessidades dos alunos, sem perder de vista as particularidades da língua portuguesa. (N.T.)

TABELA 2.1 – Exemplos de Atividades para o 5º Passo do Estágio 1 (atividades lingüísticas através de jogos)⁶

1. *Reconhecer palavras que ocorrem no Livro Coletivo*: jogos com fichas como encontrar a palavra igual, bingo, dominó, procurar palavras.
2. *Ler sentenças que contenham palavras do Livro Coletivo*: competição de leitura como encontrar a palavra igual, trabalho em pares, completar o espaço em branco.
3. *Escrever palavras que ocorrem no Livro Coletivo*: jogos como forca e ditado.
4. *Fazer sentenças, oralmente, com palavras do Livro Coletivo*: fazer sentenças a partir de uma figura.
5. *Ler e escrever sentenças que incluam palavras do Livro Coletivo*: competição de leitura, ditado, trabalho em pares para ler e escrever sentenças
6. *Escrever palavras do livro e criar palavras novas*: palavras cruzadas, completar sentenças, homônimos, palavras parecidas.
7. *Fazer sentenças, oralmente, com palavras novas*: cada grupo prepara uma “lista de compras” de palavras difíceis e desafia outro grupo a fazer sentenças com elas.
8. *Ler e escrever novas sentenças*: quebra-cabeça de sentenças, ditado, escrever o Livro Individual.
9. *Ler novos textos*: descobrir palavras ou sentenças a partir da leitura de prosa e de poesia.
10. *Relatar o conteúdo de um texto da vida cotidiana*: entrevistar uma pessoa famosa, conversa pelo telefone, vinte perguntas, charadas..
11. *Resposta a novos textos*: contar histórias, ler notícias, concurso de apresentador de TV.
12. *Criar textos curtos por escrito*: cartões para datas especiais; terminar a história; concurso de redação.

⁶ A experiência com alunos brasileiros demonstra que é mais rico e produtivo fazer pequenos textos orais ao invés de sentenças, que tendem a repetir estruturas muito simples e ser pouco criativas. (N.T.)

Estágio 2 - Séries Intermediárias do Ensino Fundamental

Há muitos tipos de texto, cada um com sua estrutura característica (estrutura do gênero). Tipos de textos diferentes são escritos e lidos com finalidades distintas e precisam ser escritos e lidos de formas diferentes. A gama de gêneros encontrada no Estágio 1 do programa é, necessariamente, limitada, portanto o objetivo principal do Estágio 2 é ampliar a experiência dos alunos com tipos diferentes de texto (gêneros), principalmente aqueles encontrados mais comumente na vida diária.

Na Tailândia, ainda são utilizados livros ativadores no Estágio 2. A maioria deles consiste de exemplos de algum tipo de texto, como um manual de instruções ou um livro de história, mas alguns são coletâneas de vários tipos de textos. Por exemplo, um livro ativador pode conter formulários de inscrição, horários de ônibus ou trem, cartões, cartas, faturas, recibos e assim por diante, utilizados no dia-a-dia. Os livros ativadores tailandeses para o Estágio 2 são muito maiores e têm letras maiores do que os livros normais para permitir que o professor os use com toda a classe em um grupo.

A estratégia geral para o Estágio 2 é fazer com que os alunos analisem o texto modelo, compreendam sua finalidade e suas características e, em seguida, escrevam e utilizem, sozinhos, um texto do mesmo tipo. Em cada unidade eles fazem essas atividades com pelo menos um gênero.

Novamente, há cinco passos em cada unidade. A FIG. 2.2 mostra esses cinco passos.

1º Passo: mapear o texto

O primeiro objetivo do 1º Passo é que o professor apresente o modelo e depois ajude os alunos a utilizar as estratégias de leitura adequadas para aquele tipo de texto. Ao mesmo tempo, os alunos também estão criando a base para organizar suas próprias idéias em um texto do mesmo tipo e para aprimorar rascunhos de seus próprios textos.

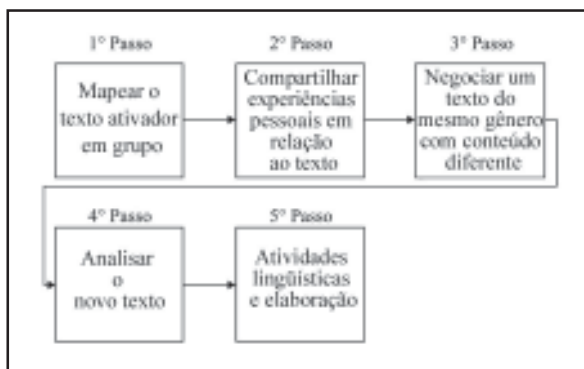


FIGURA 2.2: Estrutura da unidade CLE para o Estágio 2

Durante as primeiras semanas do programa do Estágio 2, o professor precisará utilizar técnicas de contextualização para levar os alunos a falar sobre o texto de forma estruturada e que promova *insights*. As estratégias mais comumente usadas para ajudar os alunos a analisar textos são mapear, tomar notas e fazer resumo.

Em geral, o professor pede que os alunos procurem a idéia principal e o detalhe que a apóia em cada parte do texto ou em cada parágrafo e faz perguntas que os levam a descobrir como o texto é organizado. Para fazerem isso, os professores precisam ter um conhecimento geral das características dos gêneros que serão trabalhados ao longo do programa.

As perguntas que os professores fazem e que os alunos devem aprender a fazer para si mesmos enquanto lêem um texto variam de acordo com o gênero mas, em geral, são perguntas abertas como:

Quais são os pontos importantes neste texto?

Qual o ponto principal nesse parágrafo?

Qual é o problema que essas pessoas estão enfrentando?

Como vocês acham que elas podem resolver o problema?

É uma boa solução? Por quê?

O que fez isso acontecer?

Qual foi o resultado?

Quais as diferenças entre X e Y?

2º Passo: ligar o texto à experiência pessoal

A discussão é iniciada com perguntas como:

E no seu caso? Já aconteceu alguma coisa desse tipo com vocês?
Quando? O que foi?

Se você fosse esta personagem, o que teria feito? Por quê?

Perguntas desse tipo são feitas para fazer com que os alunos falem de experiências interessantes que possam fazer surgir, adequadamente, o tipo de texto analisado no 1º Passo. Quando isso ocorre, as experiências compartilhadas e a base lingüística para escrever textos desse tipo são ampliadas e enriquecidas através da discussão. Os leitores que conhecem a gramática sistêmica funcional perceberão que os alunos estão substituindo o componente “campo” e mantendo o “teor” e o “modo” (HALLIDAY, 1973).

3º Passo: negociar um novo texto

Agora, os alunos começam a organizar e expressar suas próprias idéias e experiências em um texto do mesmo gênero do que foi analisado no 1º Passo.

Nas primeiras vezes, o professor negocia o texto com a classe inteira, fazendo perguntas com base na estrutura revelada pela análise do texto-modelo. O professor, ainda, apresenta o modelo e faz uso da contextualização, como no processo ensino/aprendizagem do Estágio 1, porém, desta vez, está demonstrando o processo de raciocínio e de tomada de decisão envolvido na produção e no aprimoramento de um texto daquele tipo.

Durante as primeiras unidades do programa, o professor trabalha com toda a classe, mas, gradativamente, prepara os alunos para trabalharem em pequenos grupos ao introduzir perguntas como “o que devemos nos perguntar agora?” e ao incentivar a liderança nos alunos mais confiantes até que sejam capazes de serem os líderes quando os grupos conduzirem a própria negociação de um texto.

A progressão do 3º Passo do Estágio 2 é semelhante ao mesmo passo no Estágio I, exceto pelo fato de a negociação ocorrer no nível da estrutura, bem como da forma: nesse momento, é dada atenção à estrutura subjacente do texto e não só ao que está sendo dito e como está sendo dito. A noção de adequação da linguagem para o tipo de texto, ao invés de apenas correção e beleza, também surge nas discussões.

O objetivo final do 3º Passo é conseguir que os alunos escrevam, com autonomia, seus próprios textos em cada um dos gêneros. Isto se tornará possível em momentos diferentes para alunos diferentes e não deve ser indevidamente apressado.

4º Passo: analisar criticamente o novo texto

No 4º Passo, os alunos utilizam os procedimentos demonstrados no 1º Passo para analisar o próprio texto: estabelecem como as idéias estão organizadas, examinam a linguagem em termos de adequação e clareza e fazem a revisão, observando a correção gramatical, ortográfica e da pontuação, sempre nessa ordem.

Novamente, o processo do 4º Passo é apresentado e depois conduzido pelo professor, que utiliza a estratégia da contextualização, com toda a classe, até que seja assumido pelos líderes dos grupos. O objetivo final é que os alunos assumam, individualmente, a responsabilidade pela análise e pelo aprimoramento dos próprios textos, apesar de talvez não ser possível ter a expectativa de que isso aconteça, com a maioria dos alunos, antes de se atingir o Estágio III do programa.

5º Passo: atividades lingüísticas e elaboração

No 5º Passo, os alunos têm mais oportunidades de praticar a escrita dos diversos gêneros que aprenderam até então. As atividades são introduzidas uma a uma até que todos os objetivos desse estágio do programa tenham sido atingidos. A Tabela 2.2 mostra conjuntos de algumas das atividades sugeridas pelas escolas-piloto do

TABELA 2.2 – Atividades para o 5º Passo do Estágio 2 de um programa CLE

- 1 – Escrever novos textos do mesmo tipo daquele apresentado no livro ativador:
 - escrever textos curtos com tempo predeterminado;
 - “sorteio”: rascunhar um texto de determinado gênero a partir de uma gravura ou de uma palavra.
- 2 – Analisar e aprimorar textos escritos:
 - trabalhar em pares com textos escritos pelos alunos;
 - mapear textos em grupo;
 - competição de encontrar erros em um conjunto de textos escritos pelos alunos.
- 3 – Encontrar textos do mesmo tipo daqueles apresentados no livro ativador:
 - competição de encontrar textos de tipos variados;
 - jogo de perguntas sobre características de tipos diferentes de textos.
- 4 – Escrever textos do mesmo tipo daquele apresentado no livro ativador:
 - concursos de “escrever histórias” e de “escrever cartas”.
- 5 – Analisar e aprimorar textos do mesmo tipo daquele apresentado no livro ativador:
 - trabalho em pares para aprimorar textos;
 - reuniões de edição;
 - explicar a idéia principal e a estrutura de um texto escrito em grupo;
 - quebra-cabeça: reconstituir um texto a partir das sentenças.
- 6 – Fazer relatos sobre textos:
 - entrevistar o autor na TV;
 - elaborar noticiário;
 - mural ilustrando tipos diferentes de textos.
- 7 – Encontrar a idéia principal e as idéias de apoio em novos textos:
 - jogo de perguntas após a leitura de novos textos;
 - ilustrar um texto;
 - preencher lacunas em um texto;
 - preencher partes que faltam com ilustrações.
- 8 – Resumir textos:
 - tomar notas enquanto o professor lê;
 - mapear textos a partir da leitura (pode ser uma competição de rapidez e exatidão).
- 9 – Comparar e contrastar a estrutura de palavras e de sentenças:
 - dominó (de palavras);
 - encontrar sinônimos e antônimos;
 - substituir palavras mantendo a estrutura da sentença;
 - encontrar sentenças com estrutura semelhante.
- 10 – Agrupar palavras e locuções por tipo e estrutura:
 - procurar palavras de um tipo no dicionário ou em textos;
 - encontrar palavras da mesma parte do discurso;
 - encontrar e agrupar orações no mesmo tempo verbal.

nordeste da Tailândia.

É necessário material complementar em todos os gêneros para a criação das atividades do 5º Passo. Parte desse material, como formulários e horários de ônibus, encontra-se disponível em estabelecimentos públicos e comerciais e vários outros tipos de texto podem ser recortados de jornais e revistas.

Uma boa maneira de expandir a experiência de primeira mão com tipos diferentes de texto é utilizar a atividade em classe como base para a escrita de diversos outros textos. Enquanto cultivam feijão, por exemplo, os alunos podem escrever: um relato do projeto, um texto explicativo sobre o cultivo do feijão, uma carta pessoal falando sobre o projeto, uma narrativa de ficção em ambiente agrícola, manter registros sobre o cultivo, a adubação e a colheita para a trama da narrativa ou escrever um relatório sobre o cultivo de legumes em sua cidade. Alguns professores pedem que os alunos reúnam uma variedade adequada de textos para uma atividade a fim de formarem um portfólio do projeto.

Estágio 3 do programa: últimas séries do ensino fundamental

O Estágio 3 do programa destina-se às últimas séries do ensino fundamental e a mesma metodologia poderia ser seguida no ensino médio. A alfabetização não diminui de importância nessas últimas séries: de fato, a necessidade de promover eficácia nas atividades relativas à alfabetização e entusiasmo por elas aumenta de importância com a aproximação do ensino médio ou da vida profissional.

Os alunos encontram uma variedade mais ampla de textos dirigidos a uma finalidade específica à medida que avançam para níveis mais altos de escolaridade e para a vida adulta. A probabilidade de conseguirem vencer as últimas etapas da vida escolar e o treinamento profissional depende de sua capacidade de lidar com os vários tipos de leitura e escrita especializadas que se fazem necessárias.

Portanto um objetivo do Estágio 3 é ampliar a gama de textos que os alunos já aprenderam a utilizar. A sequência ensino/aprendizagem do Estágio II continua adequada para esse objetivo.

Uma dimensão adicional desse Estágio vem do fato de que a capacidade de usar a língua escrita para gerar e estruturar novos conhecimentos adquire importância fundamental, uma vez que se espera, cada vez mais, que os alunos aprendam por si. A fim de aprender a partir de tipos diferentes de texto, o leitor tem de ser capaz de adotar a estratégia adequada para abordar cada tipo de texto. Além disso, como o conhecimento é organizado, expresso e relatado de formas diferentes em cada área, os alunos precisam aprender a organizá-lo, sozinhos, de acordo com as convenções de cada uma delas.

Para se atingir essa nova dimensão do Estágio 3, faz-se necessária uma outra sequência de ensino/aprendizagem, a fim de proporcionar aos alunos experiência em:

1. utilizar métodos “científicos” para aprenderem diversas disciplinas dentro de seu currículo escolar normal e
2. relatar o que aprenderam.

Há seis passos no Estágio 3: orientação, reflexão, anotações, síntese, edição e texto final.

Da mesma forma, os alunos passam pela nova sequência ensino/aprendizagem sob a orientação do professor, em seguida trabalham em grupos e, finalmente, aprendem a trabalhar sem ajuda, exceto na avaliação em grupo do que foi alcançado. E, novamente, a demonstração de um modelo e a contextualização são utilizadas para levar os alunos a dominarem essas novas rotinas.

1º Passo: orientação

No 1º Passo, após dar aos alunos um exercício de leitura e escrita, pede-se que examinem um texto relevante, analisem a estrutura de seu conteúdo e usem o contexto para descobrirem o significado de palavras desconhecidas.

Ao conduzir os alunos durante as primeiras unidades, o professor pode ter em mãos, para seu controle, os seguintes lembretes:

1- Contextualização

Nos Estágios 1 e 2, a leitura e a escrita de um texto pelos alunos são precedidas ou por experiência de primeira mão compartilhada ou por exploração compartilhada do conteúdo de um texto. No Estágio 3, os alunos são orientados para construir, por si, um contexto para o texto que seja compatível com o que foi compreendido pelo autor. Eles precisam fazer as seguintes perguntas a si mesmos:

Sabe o que é o texto?

Por que o autor o escreveu?

Para que público foi escrito e quanto o autor esperava que o leitor soubesse?

O que já sei sobre esse assunto?

O que sei sobre a utilização desse tipo de texto?

2- Mapeamento do tópico

Depois de completada essa tarefa, os alunos estarão prontos para reunir seus conhecimentos sobre o tópico abordado no texto. Uma vez que já utilizam as estratégias de mapeamento há alguns anos, devem ser capazes de, prontamente, discutirem e mapearem suas idéias.

3- Análise da organização do texto

Os alunos, em seguida, examinam o texto para determinar o conteúdo revelado em títulos, subtítulos, ilustrações, tabelas, sentenças-tema e resumos. Esse exame de texto pode resultar em um esquema gráfico que prevê o seu conteúdo. Um esquema gráfico típico de um texto de um capítulo é mostrado na figura 2.3.

4- Determinação do gênero do texto que está sendo lido e do texto a ser escrito

Como os alunos já passaram pelo Estágio 3 do programa nos anos anteriores, saberão, rapidamente, determinar o gênero do texto analisado e se lembrarão das características gerais do texto que vão escrever.



FIGURA 2.3 – Exemplo de esquema gráfico

5- Abordagem do vocabulário desconhecido

Os alunos passam a trabalhar com o vocabulário desconhecido. Pode haver palavras novas porque fazem parte do vocabulário técnico ou semitécnico próprio do assunto e do gênero. Também pode haver palavras desconhecidas do vocabulário geral.

Durante as primeiras unidades, o professor, normalmente, pede aos alunos para localizar algumas palavras novas e todos as discutem, uma a uma, para decidir se o seu significado pode ser deduzido a partir do contexto, se o autor forneceu outra maneira de encontrar o significado (um glossário ou índice, por exemplo) ou se é necessário consultar um livro de referência.

Nas unidades posteriores, os alunos fazem essa atividade em grupo. Em seguida, reúne-se toda a classe com o professor para discutir como os grupos encontraram o significado das palavras desconhecidas.

2º Passo: Reflexão

Nesse passo, os alunos se concentram em relacionar a exercício de escrita que receberam ao conteúdo do texto examinado no passo da orientação. Seu objetivo, nesse momento, é produzir um plano de escrita a partir da reflexão, tanto sobre o que lhes é solicitado, quanto sobre o que está disponível no texto. Esse plano pode ser um esquema gráfico, como o apresentado na figura 2.3, mas, desta vez, o esquema será do texto que eles próprios vão escrever.

TABELA 2.3 Formato de um plano simples de escrita

Parágrafo introdutório

1º Ponto

2º Ponto

3º Ponto

2º Parágrafo

Conceito principal:

Argumentação do 1º Ponto

Argumentação do 2º Ponto

Argumentação do 3º Ponto

3º Parágrafo

Conceito principal:

Argumentação do 1º Ponto

Argumentação do 2º Ponto

Argumentação do 3º Ponto

4º Parágrafo

Conceito principal:

Argumentação do 1º Ponto

Argumentação do 2º Ponto

Argumentação do 3º Ponto

Conclusão

1º Ponto

2º Ponto

3º Ponto

Algumas vezes a tarefa será produzir um texto de gênero diferente do que foi lido. Neste caso, o plano de escrita terá que ser de acordo com a estrutura do gênero solicitado, ao invés daquela do texto analisado.

O plano poderá ser um esquema gráfico ou algo mais simples, como tópicos e subtópicos. Para começar, o plano pode ser uma tabela simples, como a tabela 2.3.

Os alunos planejam o texto em grupos, que depois se desfazem para que cada aluno faça anotações para a escrita do próprio texto, no 3º Passo. O professor não orienta os alunos nessa etapa, a menos que tenha sido proposta uma nova tarefa difícil.

Quando o professor, ou o grupo de alunos, está satisfeito com os planos de escrita, os alunos estão prontos para procurar o que precisam para escrever um texto baseado no plano.

3º Passo: Anotações

Os esclarecimentos para essa etapa são dados no 2º Passo, para que, desde o início, os alunos sejam capazes de trabalhar em grupo para esse Passo. Cada aluno preenche um plano individual de escrita com informações anotadas a partir da leitura do texto. Em seguida, cada grupo se reúne outra vez para negociar um conjunto de anotações comum. A discussão que ocorre nesse momento é uma das experiências compartilhadas mais instrutivas dos processos CLE no Estágio 3.

4º Passo: Síntese

Os alunos fazem um primeiro rascunho de um texto para atingir o objetivo da tarefa de escrita.

No início, é escrito um texto através dos procedimentos de negociação já conhecidos dos Estágios 1 e 2. Os alunos mais desenvoltos podem estar prontos para trabalhar individualmente quase desde o início, mas sua presença é valiosa em um grupo que esteja negociando um texto. Dentro de pouco tempo, todos os alunos devem ser

capazes de escrever seu texto individualmente e, depois, devem ser capazes de se reunir somente para compartilhar uma revisão dos próprios rascunhos, no 5º Passo. Este é um caso em que um “pequeno grupo” pode ser formado por dois alunos.

Em qualquer um dos casos, os alunos são solicitados, antes de iniciarem, a estabelecer:

1. a finalidade do texto e
2. o público a quem se destina o texto.

Isto deve ficar em mente o tempo todo enquanto transformam as anotações em texto contínuo.

5º Passo: Edição

O 5º Passo possui três etapas: revisão, novo rascunho e aprimoramento.

1- Revisão

A revisão é feita através de discussão em grupo e de negociação. Os alunos examinam seus textos para verificar se estão adequados ao objetivo. Em primeiro lugar, concentram-se nas qualidades do texto como um todo, como o fato de ser completo, de ter boa estrutura e de ter uma progressão lógica. Depois, concentram-se na adequação e na correção da escrita.

2- Novo rascunho

Os alunos fazem um novo rascunho de seus textos com base na revisão. Inicialmente, isto envolve *brain-storming* e negociação para preencher lacunas ou melhorar a progressão lógica e, depois, reescrita para aprimorar a eficácia e a clareza de expressão. Com o avançar do ano, os alunos são estimulados a escrever o novo rascunho individualmente, como etapa convencional do processo de escrita.

3- Aprimoramento

Essa etapa final é um aprimoramento cuidadoso do novo rascunho. Durante as primeiras unidades, o professor pode orientar toda

a classe no aprimoramento do texto de um grupo, discutindo maneiras de eliminar problemas como erros gramaticais, ortográficos e de pontuação. Mas os alunos devem aprender logo a fazer isso como exercício em grupo e, depois, individual.

6º Passo: Texto final e elaboração

Texto final

Nessa etapa final, os alunos discutem que aspectos gráficos são necessários para que o texto atenda sua finalidade da melhor forma e produzem uma versão final de acordo com suas decisões.

O texto final pode ser transformado em um livro para a biblioteca da sala de aula ou de casa, podendo ser feitas fotocópias para serem distribuídas para outros alunos. Pode ser exposto como cartaz e assim por diante, de acordo com a função para a qual foi planejado ou escrito.

Elaboração

No decorrer de uma unidade, o professor percebe que alguns alunos ou grupos de alunos têm dificuldade com determinado processo, como examinar o texto ou elaborar um plano de escrita, e que outros estão prontos para partirem para um trabalho mais individualizado.

Ao concluir essa etapa final da unidade, o professor organiza atividades independentes para grupos de alunos ou para serem feitas individualmente, abordando algum aspecto de leitura e de escrita, enquanto trabalha com os alunos que precisam de ajuda para fortalecer sua participação durante a unidade seguinte.

Conjuntos de exercícios *cloze*⁷ (preenchimento de espaços em branco), exercícios de mapeamento semântico, de “pistas” fornecidas pelo contexto, leitura salteada, palavras cruzadas e jogos de “fazer a pergunta para a resposta” são algumas atividades que fortalecem e ampliam as descobertas e habilidades dos alunos que se encontram no Estágio III do programa. Há programas publicados com livros de atividades que contêm idéias úteis para serem usadas nesse

passo. Dois bons exemplos são *Mount Gravatt Developmental Language Reading Program* (BCAE, 1982) e *Learning to Learn from Text* (Morris and Stewart-Dore, 1984).

Como John Oller afirma no Capítulo 6, esses tipos de exercícios podem ser usados para avaliação, bem como para aprendizagem, sem mudança de postura ou de filosofia. Também é durante o passo da elaboração que cada aluno pode atingir a independência na leitura e na escrita necessária nos estágios seguintes de escolaridade ou de suas vidas. As técnicas de apresentação do modelo e de suporte contextual que persistem em todos os níveis do programa e a progressão de classe como grupo para pequenos grupos, para trabalho em dupla e, finalmente, para aprendizagem individual, apóiam e facilitam o desenvolvimento da independência na leitura e na escrita. A capacidade de trabalhar sozinho e sem ajuda em uma unidade do Estágio III é o objetivo final de cada aluno e os professores utilizam esse passo final de cada unidade para monitorar e promover o seu progresso para atingir esse objetivo.

O CLE no currículo escolar

Seria ideal que o programa do Estágio III se estendesse a todas as disciplinas do currículo do ensino fundamental. Entretanto essa possibilidade é bem remota, quando se introduz um programa CLE e, talvez, não seja indicada até que os professores se sintam confiantes quanto ao domínio da metodologia.

Em escolas onde o mesmo professor ensina todas as disciplinas, a tendência é a metodologia CLE passar a ser utilizada rapidamente em outras disciplinas. Neste caso, os alunos aprenderão a utilizar os tipos de texto de outras disciplinas no tempo alocado para elas. Isto proporcionará mais espaço dentro do programa de alfabetização para se trabalhar com os gêneros literários tradicionais.

Por outro lado, quando os alunos têm professores diferentes para disciplinas diferentes nas últimas séries, é pouco provável que o

⁷ Exercícios *cloze* são descritos detalhadamente no capítulo 6. N.T.

programa CLE vá além da área de “língua” durante alguns anos. Esse fato pressiona o programa da “língua”, porque o trabalho com todos os tipos de texto tem de ser feito no tempo alocado a essa parte do currículo. Então torna-se prioritário apresentar aos professores das outras disciplinas a metodologia CLE.

Nesse capítulo, fica óbvio que o ensino CLE implica, necessariamente, a formação flexível de grupos. Os alunos, às vezes, trabalham em um só grupo, às vezes em pequenos grupos e, outras vezes, individualmente, havendo mudanças de uma modalidade para outra durante uma aula. Por esse motivo, concluímos que os professores acostumados a dar aulas apenas para a classe como um grupo precisam aprender novas técnicas de condução de classe. Este é o tema do capítulo 3.

Capítulo 3

Condução de Classe⁸

Saowalak Rattanaich

Introdução

Em salas de aula tradicionais, a interação entre professor e aluno é dominada pelo professor. Toda interação ocorre, literalmente, entre o professor e um aluno (ou um grupo de alunos que devem responder como se fossem um), sendo o procedimento normal o professor iniciar cada instância da interação e, em seguida, indicar qual aluno deverá responder. O abandono deliberado, por parte do professor, do domínio da interação lingüística na sala de aula representa uma mudança fundamental no seu papel, o que exige um tipo diferente de condução de classe. Porém esta é apenas uma diferença entre a classe conduzida por um professor (de) CLE e as tradicionais. A Tabela 3.1 apresenta as diferenças entre a sala de aula CLE e a tradicional.

Essas características de uma classe CLE não ocorrem sem planejamento e condução cuidadosa.

Durante a descrição das técnicas de ensino CLE, no Capítulo 2, foram mencionadas estratégias através das quais algumas dessas mudanças podem ser deflagradas. Por exemplo, foi dito com frequência que algumas atividades são desenvolvidas primeiramente com toda a turma, sob a orientação do professor, e, depois, por pequenos grupos, cada um liderado por um aluno orientado para essa liderança. Esse capítulo apresenta uma explicação metodológica mais completa de estratégias para a condução de uma classe CLE.

⁸ Este termo é usado, nessa tradução, em lugar do consagrado “manejo de classe”, uma vez que a metodologia CLE propõe uma postura de mediador para o professor. N.T.

TABELA 3.1 Comparação entre a classe CLE e a classe tradicional

CLE	TRADICIONAL
Atividades	
• Sempre relacionadas a contextos importantes da vida dos alunos • Os alunos são estimulados a trabalhar com independência • Jogos e canções dão vida à aprendizagem • Os jogos de linguagem passam a integrar a vida dos alunos	• Conteúdo das aulas baseado em unidades lingüísticas, regras e estruturas • Os alunos geralmente fazem o que o(a) professor(a) determina • Em geral não são utilizados • Os alunos raramente lêem ou escrevem fora da sala de aula
Interação na sala de aula	
• Os alunos aprendem interagindo com os colegas e com o(a) professor(a) • Os significados são negociados entre os alunos com a moderação do(a) professor(a) • Não se prescreve um ritmo de aprendizagem. Os alunos participam das atividades, não importa o seu estágio	• O(a) professor(a) faz perguntas e escolhe quem vai respondê-las • Os alunos recebem as informações quase sempre passivamente • Prescreve-se uma quantidade fixa de matéria a ser ensinada em cada período escolar
Condução de classe	
• Os alunos trabalham em pequenos grupos, discutindo ativamente e cooperando entre si • Os alunos freqüentemente dirigem as próprias atividades • Disciplina positiva. Alunos envolvidos com o trabalho	• Carteiras arrumadas em filas e alunos trabalhando isoladamente • Os alunos esperam orientações do(a) professor(a) antes de falarem ou agirem • Disciplina negativa. Os alunos são controlados por proibições
Atitudes dos alunos	
• Os alunos assumem responsabilidades com autoconfiança e administram o próprio progresso • A liderança é sistematicamente desenvolvida e praticada	• Muitos alunos não participam da aprendizagem • Em geral não demonstram autoconfiança quando solicitados a se comunicarem

Fundamentos (Princípios Básicos)

Há razões fortíssimas para que se mudem as fontes de motivação e controle da figura do professor para finalidades ligadas ao que os alunos buscam atingir. A rapidez com que as crianças bem pequenas aprendem a falar sua língua é equiparada à persistência que dedicam a essa exercício. Estão preparadas para continuar tentando a usar a língua porque desejam fazer coisas. Frequentemente tomam a iniciativa e, às vezes, persistem na tentativa de se fazerem entender diante de insucessos repetidos.

De forma semelhante, a alfabetização rápida acontece quando os alunos estão envolvidos, constantemente e com entusiasmo, em atividades significativas relacionadas à leitura e à escrita. O sucesso do ensino CLE depende da manutenção dessa situação nas salas de aula e os professores que se saem melhor são, invariavelmente, aqueles mais adeptos a conduzir as rotinas da classe de forma que todos os alunos participem com entusiasmo. Isto representa um desafio para os professores que sempre trabalham em classes convencionais, porque se faz necessário um novo tipo de relacionamento entre eles e seus alunos para se atingirem condições máximas de aprendizagem rápida.

Objetivos

Nas classes CLE, há objetivos que funcionam em vários níveis. Espera-se que todos os alunos e professores compartilhem o objetivo comum de alcançar sucesso na tarefa em que estão emprenhados, seja tarefa de produção de um livro coletivo ou de produzir a melhor safra de feijão da região. Os alunos também são motivados por objetivos pessoais, como a alegria de uma realização, e o professor tem objetivos, relacionados ao processo educacional, que, normalmente, não são compartilhados pelos alunos.

Um objetivo importante do professor é que as atividades de ensino/aprendizagem cheguem a bom termo, através de todos os passos da unidade, sem serem interrompidos. Todos os outros aspectos da condução de classe são subsidiários a este. Professores com ex-

perícia em CLE trabalham, gradativamente, para conseguir que mais e mais alunos tenham o mesmo objetivo, levando-os, sistematicamente, a participar de cada tipo de rotina CLE de ensino/aprendizagem e, finalmente, executar as rotinas sem auxílio.

Isto não quer dizer que se aceite a desordem por medo de interromper a seqüência aprendizagem/ensino. Como as atividades CLE são direcionadas a resultados práticos que são conhecidos pelos alunos e valorizados por eles, a tendência é de se fortalecer um comportamento que contribua para se atingirem esses resultados e surgindo, também, uma rejeição a qualquer coisa que impeça sua obtenção. A ordem é mantida porque a desordem interfere com as possibilidades de sucesso na atividade compartilhada. A diligência e a ordem na sala de aula deixam de depender apenas da presença e da vontade do professor.

Um segundo objetivo do professor CLE é que todos os alunos participem das atividades de aprendizagem com a maior freqüência e continuidade possíveis, baseando no princípio de que, quanto maior a intensidade do envolvimento do aluno, mais rapidamente aprenderá. Se toda a classe sempre trabalha em um só grupo, nem todos os alunos terão um papel ativo no que acontece. A maneira de se obter o envolvimento máximo dos alunos é fazer com que trabalhem em pequenos grupos, em pares e, até, individualmente.

Isto pode ser atingido somente através da promoção sistemática do trabalho em pequenos grupos e da delegação de responsabilidade para administrarem seu próprio trabalho em grupo. A condução de classe CLE é facilitada pelo fato de a estrutura de passos permanecer constante através dos três estágios do programa. Isto significa que a rotina geral da sala de aula se torna cada vez mais familiar para os alunos e que o professor precisa dedicar cada vez menos tempo e atenção para ajudar os alunos a praticarem.

Um terceiro objetivo na condução de classe CLE é incentivar características pessoais dos alunos como autoconfiança e disposição de correr riscos ao aprender uma nova habilidade relacionada à alfabetização. Atitudes de cooperação, disponibilidade para negociar com os outros, a fim de obter um melhor resultado e percepção de quando há oportunidade para melhorar o próprio desempenho, também são

incentivadas. Os alunos desenvolvem a liderança e adquirem autoconfiança ao aprenderem a liderar um pequeno grupo de trabalho. Aprendem, também, a se relacionar bem entre si e a contribuir para a tomada de decisões, enquanto buscam, juntos, a finalidade de escrever um livro do grupo, por exemplo.

Finalmente, quando a maioria dos alunos ou todos eles são originários de famílias analfabetas, como costuma acontecer em locais de difícil acesso à educação, há uma necessidade imperiosa de os envolver com a leitura, escrita e confecção de livros na escola. Manter todos os alunos ativamente envolvidos, conduzir diversos grupos pequenos, ao invés da classe em um só grupo, incentivar os alunos a cooperar entre si e assumir papéis cada vez mais ativos e desafiadores dentro dos grupos são fatores que exigem uma condução de classe com características bem diferentes daquelas que se observam em salas de aula dominadas pelo professor.

O restante desse capítulo apresenta sugestões e idéias para uma condução de classe adequada à metodologia CLE.

Técnicas Gerais de Condução de Classe

Organização da Sala de Aula

O requisito principal é que a sala de aula permita flexibilidade para agrupar os alunos. Para os momentos em que o professor demonstra um comportamento relativo à alfabetização ou introduz uma nova rotina, os alunos deverão formar um só grupo. Em outros momentos, será necessário formar vários grupos de quatro ou cinco alunos, cada grupo trabalhando independentemente. Ainda haverá situações em que os alunos deverão fazer exercícios individuais, mesmo enquanto os grupos estiverem trabalhando.

Para os estágios 1 e 2, a sala de aula deve ter o seguinte:

1. um espaço livre de largura suficiente para a turma juntar-se em um semicírculo para a leitura compartilhada, a negociação do texto e para algumas aulas expositivas; esse espaço deve ficar permanentemente desimpedido para que o professor possa reunir a turma a qualquer momento;

2. carteiras ou mesas agrupadas para permitir que quatro ou cinco alunos trabalhem juntos; esse espaço também pode ser usado para trabalhos individuais que exijam uma superfície plana ou que o aluno fique sentado;
3. um local para guardar jogos de linguagem e material suplementar de leitura; ele também pode servir para expor e guardar os livros coletivos e as fichas de palavras; os livros coletivos podem ser colocados em prateleiras, dependurados ou fixados em trilhos em uma parede;
4. um cantinho sossegado para leitura, próximo ao material suplementar;
5. um local para guardar material de escrita e de confecção de livros;
6. uma parede reservada para colocar quadros em que os alunos possam trabalhar individualmente, além de cartazes e gráficos criados durante o programa de alfabetização.

A formação dos grupos de alunos

De forma geral, cada pequeno grupo deve ter alunos com níveis diferentes de habilidades. Isto reflete a vida social normal e promove comportamentos sociais desejáveis e produtivos como ajudar uns aos outros e se orgulhar da contribuição pessoal para uma tarefa comum, respeitando, ao mesmo tempo, as contribuições de todos os outros. É inevitável que os alunos percebam que alguns aprendem com mais rapidez e facilidade do que outros, mas eles não se sentirão rotulados, como se sentiriam se trabalhassem em grupos homogêneos. Além disso, grupos heterogêneos proporcionam aos alunos mais capazes o desafio e a oportunidade de liderar o grupo para atingir um nível mais alto de desempenho e satisfação através de cooperação e comunicação mais eficazes.

Também é aconselhável mudar os componentes dos grupos para realizar exercícios diferentes ou fases diversas da unidade, para que os alunos tenham oportunidade de interagir e aprender a relacionar-se com todos os seus colegas. Além disso, um aluno que não liderar um grupo poderá fazê-lo em outro.

Flexibilidade de limites de tempo

Classes diferentes e grupos diferentes dentro da classe trabalharão em ritmos diferentes e um grupo em particular pode ficar mais entusiasmado com determinadas unidades do programa. Por causa da importância de gerar um senso de responsabilidade pela qualidade do próprio trabalho, não se deve apressar os alunos a terminarem a tarefa antes de estarem satisfeitos, quer o trabalho esteja sendo feito por toda a classe, por um grupo ou individualmente. Além disso, o sucesso da fase seguinte de uma unidade vai depender, com frequência, de um trabalho sólido e completo na fase anterior. Conseqüentemente, não devem ser impostos limites rígidos de tempo para uma unidade ou para os passos da unidade.

Acrescente-se a isso o fato de que a natureza de uma unidade CLE permite a recorrência, isto é, depois de se gerar e utilizar um tipo de texto, uma classe pode retornar ao 3º Passo e criar um segundo ou até um terceiro texto, até de tipos diferentes. Portanto, dentro de limites sensatos, cada classe deve avançar em uma unidade no ritmo adequado aos alunos e ao seu estágio de aprendizagem. Durante um ano escolar, classes diferentes podem ser expostas a experiências equivalentes e atingir progressos equivalentes na alfabetização a partir de um número muito diferente de unidades.

Atendimento individual

Em uma classe também pode haver um grupo que trabalhe em ritmo diferente. Mas todos os grupos devem ter a oportunidade de completar a exercício de acordo com seu ritmo. Isto vai exigir que alguns grupos elaborem mais suas tarefas ou façam atividades adicionais, até que os outros estejam prontos para seguirem para a próxima fase do trabalho. O professor precisará ser criativo, mas os grupos não permanecerão voltados para um objetivo e automotivados se forem impostos limites arbitrários sobre o que pode ser atingido. É evidente que o professor pode, de forma pouco invasiva, dar apoio especial a um grupo mais lento e levá-lo a atingir a meta mais rapidamente. Um grupo que atingir seus objetivos em ritmo mais lento,

provavelmente, desejará atingir os próximos de maneira mais rápida, ao passo que um grupo que tenha sido impedido de atingi-los se sentirá desmotivado pelo fracasso.

Há, também, em todas as classes, diferenças nas habilidades gerais e no progresso de cada aluno ao aprender a ler e escrever. O professor deve ser a pessoa mais consciente dessas diferenças, a fim de poder dar assistência a qualquer aluno que realmente tenha dificuldades. Um dos princípios do ensino CLE é fazer com que os alunos resolvam os próprios problemas, mas é preciso mostrar-lhes como fazer isso e, acima de tudo, eles precisam desenvolver autoconfiança para obterem sucesso. Para que isso aconteça, o professor deve estar alerta para situações em que os alunos com menos habilidades se defrontem com um possível fracasso e dar o apoio de que precisam para continuarem a buscar a solução de um problema.

Isso se torna muito mais fácil quando outros alunos podem trabalhar em pequenos grupos independentes. Enquanto os grupos desempenham suas tarefas, o professor pode juntar-se a um grupo que esteja com problemas e evitar que alguns alunos tenham dificuldades, ajudando-os com a contextualização adequada. Um aspecto importante de processo de alfabetização é aprender a resolver problemas.

Em geral, não é preciso formar grupos especiais de reforço em um programa CLE. Tampouco achou-se necessário criar um programa especial para alunos mais capazes. Em um programa em que os alunos criam, ilustram e utilizam textos de vários tipos, não há limite para a dificuldade das tarefas que os alunos mais dotados podem tentar. Eles podem prosseguir com esses desafios até atingirem o grau de excelência que desejam, enquanto o professor ajuda outros alunos a consolidar e reforçar o domínio do que aprenderam a fazer até aquele momento.

Deve-se manter um equilíbrio, para os alunos mais dotados, entre trabalhar em exercícios que representam um desafio e ajudar os outros a resolverem problemas menos difíceis. E os professores devem lembrar-se de que seus alunos mais capazes também precisam de atenção e ajuda individual para desenvolverem seu potencial. Às vezes, basta perceber e elogiar o que fizeram. Outras vezes, po-

dem precisar compartilhar suas idéias sobre algum projeto original que desejam executar ou sobre aspectos lingüísticos que ainda não chamaram a atenção dos outros alunos.

Tendências na Condução de Classe

A condução de classe CLE nunca deve ser estática: deve desenvolver-se ao longo de cada ano e ano a ano. Esse desenvolvimento se torna possível porque há outras coisas que os alunos podem aprender a fazer: eles aprendem a participar, com sucesso, de procedimentos que demandam mais esforço na sala de aula e a assumir mais responsabilidade pela própria aprendizagem. Assim, técnicas de condução de classe que exigem iniciativa e autoconfiança dos alunos podem ser introduzidas. É evidente que os professores precisam preparar os alunos para assumir e participar de cada rotina, como parte de sua condução de classe.

O desenvolvimento, em relação às rotinas básicas de sala de aula, pode ocorrer nas seguintes dimensões:

1. progressivamente, pode-se exigir participação mais ativa dos alunos nas rotinas CLE já existentes;
2. à medida que os problemas de condução diminuem com o domínio, por parte dos alunos, das rotinas CLE, novas rotinas mais elaboradas podem ser introduzidas;
3. os alunos aprenderão a atuar como líderes de um grupo de atividades CLE, deixando o professor disponível para ajudar outros grupos;
4. aumentará a expectativa de que os alunos resolvam mais e mais os próprios problemas e tomem decisões.

Os professores devem garantir que os alunos entendam o que se espera deles em cada novo tipo de atividade e ajudá-los a assumir o controle dessa atividade até que, finalmente, possam executá-la sem supervisão. Este é um princípio fundamental da condução de classe CLE, porque é essencial na formação de alunos que leiam e escrevam com independência e que aprimorem sua alfabetização através de aprendizado independente, fora da escola e depois que a deixarem.

Condução de Classe para o Estágio 1

Princípios gerais

1. Inicie com um treinamento cuidadoso nas rotinas básicas CLE e, sistematicamente, aumente o número e a variedade de rotinas, unidade após unidade.
2. No início, trabalhe com toda a classe, mas prepare alguns alunos mais confiantes para liderar pequenos grupos em atividades que aprenderam com você.
3. Inicie o trabalho com pequenos grupos fazendo a mesma atividade; depois procure fazer com que vários grupos trabalhem, simultaneamente, em exercícios diferentes.

Trabalho com textos

1. Inicie negociando um texto com toda a classe; em seguida trabalhe para conseguir que pequenos grupos negociem seus próprios textos; finalmente, os alunos escreverão seus textos individualmente.
2. Nem todos os textos precisam ser transformados em livros do tipo convencional; folhas de papel podem ser coladas para formar um livro mural.
3. Progressivamente, aumente a variedade de formatos de livros, de tipos de ilustração e de tipos de letra.

Condução de Classe para o Estágio 2

Princípios gerais

Habitue os alunos a procedimentos baseados nos seguintes passos:

1. Esperar uma explicação do professor a respeito do que vai ser feito e como vai ser feito.
2. Separar pequenos grupos para fazerem as tarefas.

3. Reunir a classe para rever o trabalho, sendo todos liderados pelo professor.

À medida que os alunos dominarem essa rotina, gradativamente busque os seguintes objetivos:

1. Fazer com que os alunos assumam responsabilidade individual por parte da tarefa do grupo.
2. Fazer com que os grupos revejam seu trabalho, sozinhos, antes de o professor conduzir a revisão.

Trabalhando com textos

1. Nesse estágio, os alunos trabalharão com muitos textos não literários, como folhetos, manuais de instruções, catálogos telefônicos, documentos comerciais e públicos, avisos e peças publicitárias. Esses textos devem ser usados, sempre que possível, como parte de um projeto verdadeiro.
2. Somente textos especiais, selecionados, serão transformados em livros do tipo convencional.
3. Ao invés de negociar a escrita dos textos, o grupo negociará, com frequência, a mudança de enfoque de um texto existente (por exemplo, usar o manual de instruções de uma máquina fotográfica como modelo para escrever o manual de um vídeo-cassete ou transformar um relatório sobre o cultivo de tomates em um manual para o cultivo de tomates).

Observações

1. Promova a autoconfiança e a independência na aprendizagem. Para que isso aconteça, deve-se mostrar aos alunos como superar suas próprias dificuldades.
2. Busque ao máximo manter cada aluno pensando no trabalho ou participando dele.

Condução de Classe para o Estágio 3

Organização

Habitue os alunos a uma rotina adicional de aprendizagem que siga os passos enumerados abaixo:

1. Identificação de um problema ou de uma exercício.
2. Discussão para decidir como resolver o problema ou realizar a exercício.
3. Trabalho individual para a realização da exercício.
4. Avaliação dos resultados.

À medida que os alunos progridem durante esses anos finais, trabalhe tendo em mente o processo científico propriamente dito:

“análise do problema → solução → avaliação do resultado → novas respostas”.

Trabalhando com textos

1. Normalmente os alunos trabalharão sozinhos com um texto, mas também em duplas quando for apropriado.
2. Nas atividades de leitura, será enfatizada a aprendizagem a partir de textos.
3. Nas atividades de escrita, os alunos discutirão a estrutura do texto – em relação às exigências da exercício – antes de o escreverem.
4. Outro aspecto a ser enfatizado é a revisão de textos. Isto deve incluir: pensar e conversar sobre os textos; pensar sobre os processos de leitura e escrita; descobrir a utilização, pelo público-leitor, dos diversos tipos de texto e discutir sobre formas de melhorar a eficácia de textos funcionais.

Resumo

A simplicidade da estrutura das unidades CLE e a utilização de muitas técnicas de ensino bem conhecidas podem enganar observadores pouco atentos. As diferenças entre o CLE e a maioria das

outras metodologias de ensino são mais profundas do que uma observação superficial de uma classe CLE pode revelar. No que diz respeito à dinâmica na sala de aula, ao desenvolvimento de cada unidade e à interação professor-aluno, as técnicas de ensino CLE descritas no Capítulo 2 representam uma mudança fundamental no que ocorre na maioria das salas de aula convencionais e o seu sucesso exige um tipo muito diferente de ambiente de aprendizagem.

A diferença não pode ser totalmente descrita em termos da aparência da sala de aula ou do que é feito nela. As diferenças mais significativas são relacionadas à atitude: o entusiasmo toma o lugar do tédio e as atividades alegres e com um objetivo substituem a apatia e a desesperança.

Além disso, não existe apenas um tipo de condução de classe CLE. A natureza da sala de aula, como ambiente de aprendizagem, e, por conseqüência, o papel do professor, como condutor da classe, mudam de um estágio do programa para outro.

No Estágio 1, quando se enfatiza a compreensão básica, bem fundamentada, sobre o ato de ler, o ato de escrever e a língua escrita, a sala de aula é, primordialmente, um centro de atividades de alfabetização, individuais e em grupo.

No Estágio 2, quando ocorre uma ampliação da experiência com textos e com a leitura e a escrita dos textos com finalidades diferentes, a sala de aula é, primordialmente, uma oficina, onde os alunos realizam coisas.

No Estágio 3, a sala de aula pode ser descrita, primordialmente, como um laboratório para a vida, onde os alunos aprendem as habilidades e procedimentos de alfabetização de que vão precisar mais adiante em suas vidas.

Isto não quer dizer que os alunos do Estágio I não “realizam coisas” como resultado da sua “participação” ou que os alunos do Estágio II não aprendem a buscar informações enquanto “realizam coisas”. As três atividades – participar, realizar coisas e buscar informações – ocorrem em todos os estágios, mas, de um estágio para o outro, muda-se a ênfase e essa mudança de ênfase requer uma modificação na condução de classe.

Nos Capítulos 2 e 3, examinamos o ensino CLE e a condução da aprendizagem na sala de aula. Entretanto é necessário desenvolver um programa CLE para o local onde será aplicado. O Capítulo 4 descreve como isto pode ser feito.

Capítulo 4

O Desenvolvimento de um Programa de Alfabetização para o Ensino Fundamental

Richard Walker

Introdução

O desenvolvimento de um novo programa de alfabetização exige tempo e recursos humanos e materiais consideráveis (e, como será discutido no Capítulo 7, esses recursos nem sempre estão prontamente disponíveis em países em desenvolvimento). Também deve ser levado em conta o grau de recursos existentes para dar continuidade ao programa depois que for implantado. Não é sensato, por exemplo, criar um programa altamente complexo em um local onde haja poucos professores e apoio técnico deficiente ou criar um programa que exija grandes gastos recorrentes em uma escola de poucos recursos.

Mesmo em locais mais ricos, há uma tendência a se subestimar o tempo, o pessoal e outros recursos necessários para construir um programa de alfabetização bem estruturado. Cada ano do programa precisa ser testado, sendo que o tempo mínimo para o desenvolvimento de um programa de alfabetização, para o ensino fundamental, é de seis a oito anos.

Por outro lado, existe uma visão simplista de que mais gastos são tudo de que se precisa para minorar um problema de alfabetização, bem como uma visão complementar de que um programa de baixo custo é inferior. Nenhuma das duas visões é consistente. Problemas de alfabetização em situações especiais, em comunidades mais ricas, podem tornar-se insolúveis exatamente pelo motivo de terem sido feitas tentativas elaboradas e caras para resolvê-los.

O fracasso de repetidos esforços caros para melhorar uma situação ruim provoca o pior tipo de desesperança. Nessas circunstâncias, torna-se cada vez mais desejável desenvolver o programa onde será posto em prática e envolver, no seu desenvolvimento, o mais cedo possível, as pessoas que irão participar dele.

Talvez seja melhor não iniciar o programa nesse tipo de situação antes de se garantir tal nível de participação local.

Tendo por certo que esses fatores gerais serão levados em consideração, o restante desse capítulo será dedicado a técnicas para o desenvolvimento de programas CLE de alfabetização. Os mesmos princípios básicos se aplicam, tanto a países industrializados, quanto a países em desenvolvimento. Entretanto a escala de operações provoca dificuldades adicionais, quando se trata de um país em desenvolvimento, o que será abordado o Capítulo 7.

Objetivos do Programa

O primeiro passo para se desenvolver um programa CLE é estabelecer seus objetivos. Depois disso, virá a tarefa de elaborar o conteúdo e a estrutura do programa através dos quais esses objetivos serão alcançados.

Os programas CLE não se baseiam em objetivos ligados a listas de tópicos de linguagem, funções e estruturas ou no desenvolvimento de habilidades que se pressupõe estarem envolvidas na leitura e na escrita. Ao invés disso, o enfoque se encontra nas necessidades da vida dos alunos. No que diz respeito à alfabetização, tais necessidades podem ser estabelecidas em termos dos tipos de textos (gêneros escritos, [ver p. 61-65](#)) com os quais os alunos terão de lidar e do que precisarão ser capazes de fazer com esses textos. Em outras palavras, preparar um programa CLE tem, por base, o princípio de que se alfabetizar é, essencialmente, tornar-se capaz de ler e escrever mais tipos de textos e utilizá-los de maneira mais eficaz.

Saber ler e escrever possui um valor, não tanto no fato em si, mas naquilo a que dá acesso. Ser capaz de escrever com eficácia avisos, propagandas e outros textos persuasivos ou com instruções

aumenta o poder de influenciar o que outras pessoas fazem. A leitura de livros de viagens, livros de história, revistas científicas, livros sobre *hobbies*, folhetos, romances e poemas, para mencionar apenas alguns tipos de textos, possibilita à pessoa aprender mais sobre o mundo e o que acontece nele, bem como refletir sobre isso. Poderíamos continuar falando de toda a gama de gêneros escritos, mostrando que aprender a utilizar cada gênero constitui um aumento no poder de conseguir fazer as coisas.

Portanto quem cria um programa precisa decidir:

1. que tipos de textos (gêneros escritos) serão abordados em cada estágio do programa
2. o que os alunos devem aprender a fazer com esses textos
3. que conhecimentos e habilidades não lingüísticas seriam úteis para os alunos nos diversos estágios.

Textos e Gêneros

Segundo Halliday e Hasan (1985), um texto, falado ou escrito, é definido como “linguagem funcional”: um bloco coerente de linguagem que é utilizado para se fazer alguma coisa.

Normalmente há mais de um passo para se fazer alguma coisa, por isso os textos possuem uma estrutura. Os textos voltados para a mesma finalidade pertencem ao mesmo gênero e tendem a possuir uma estrutura (genérica) semelhante. Além dos gêneros literários reconhecidos, há gêneros orais e escritos da vida cotidiana como cartas, discursos, anúncios, encontros de trabalho, avisos, manuais de instruções e entrevistas.

Os tipos de texto listados como exemplos nesse capítulo foram escolhidos para o nordeste da Tailândia e são um pouco diferentes daqueles destinados a outras regiões do país ou a outros países, porque a utilidade de alguns gêneros depende de aspectos da vida diária. Por exemplo, horários de ônibus e de trem estão incluídos no currículo de Estágio II para essas províncias do nordeste, o que não acontece em relação às escolas das tribos das montanhas nas províncias do norte. Por outro lado, horários de ônibus provavelmente estariam na lista da 1ª série em uma escola de Bangkok.

Os assuntos sobre os quais os alunos lêem e escrevem (conteúdo não lingüístico) também variam de lugar para lugar. Os textos com instruções, listados para as províncias do nordeste, por exemplo, falam sobre a criação de peixes, a plantação de uma horta e o armazenamento de água potável, questões de importância vital no nordeste de clima seco e de atividade rural, porém são de pouca importância nas províncias do sul, onde chove muito, ou em Bangkok.

De maneira geral, chegou-se à conclusão que, na Tailândia, 3/4 dos livros ativadores são adequados para todas as regiões do país. São chamados de livros ativadores “centrais”, para distingui-los “regionais”, escritos para serem utilizados em determinada região do país.

Na prática, os gêneros estudados não são limitados pelos livros ativadores. Pelo contrário, isso depende daquilo que os alunos fazem durante as atividades de ensino/aprendizagem que são um desdobramento dos livros ativadores, porque há a possibilidade de os alunos do Estágio I escreverem cartas, anúncios e outros tipos de texto em algumas unidades, apesar de serem previstos apenas livros de história e livros passo a passo nesse nível.

Na Tailândia, foram fornecidos textos ativadores em número suficiente para permitir que os professores pudessem fazer escolhas, porque as condições e, portanto, as necessidades variam de escola para escola, mesmo na mesma região. Os professores também são incentivados a desenvolver unidades adicionais baseadas em atividades de importância local.

Uma classe pode ler e escrever o mesmo número de livros e estudar o mesmo número de gêneros que outra, tendo trabalhado um número menor de unidades. Isto acontece quando os alunos ficam excepcionalmente envolvidos em determinado tópico e escrevem diversos tipos de textos diferentes. Os programas de alfabetização CLE são pensados de forma e ter essa flexibilidade.

Estágio 1

Durante o Estágio 1, os alunos, geralmente, escrevem e utili-

zam os seguintes tipos de texto:

1. livros de história como
 - (a) narrativas de um só episódio contendo lendas ou que tenham uma lição; e
 - (b) recontos, seqüência de eventos de um projeto dos alunos (ex.: “Nosso Plantio de Arroz”).
2. Textos passo a passo, por exemplo “Como Fazer um Chapéu de Papel” ou “Como Embalar Feijão”.
3. Textos expositivos (chamados “Livros de Informação”):
 - (a) descrições de um lugar, de uma coisa ou de pessoas (ex.: “Este é Paulo”, “Minha Casa” ou “A Família dos Sapos”) e
 - (b) livros sobre um assunto específico (ex.: “Nosso Livro de Pássaros”).
4. Cartas, avisos, mensagens e textos de diversos tipos para serem afixados em local público.

Estágio 2

Quando os alunos terminam o Estágio 1, já aprenderam a ler e escrever, com independência, textos simples de alguns gêneros e já possuem um conhecimento implícito das diferenças entre esses tipos de texto. Algumas dessas diferenças receberam atenção explícita, mas os alunos passam a aprofundar e sistematizar sua compreensão dos diversos tipos de texto e a utilizá-los para finalidades diferentes. Portanto os livros ativadores para o Estágio II incluem exemplos de textos “públicos” como publicidade e horários de ônibus, que são utilizados na vida cotidiana, tipos variados de cartas e textos afins, bem como textos narrativos, passo a passo e expositivos.

No caso de gêneros que já foram vistos no Estágio 1, os textos ativadores ficam mais complexos e sofisticados, tanto em estrutura, quanto em conteúdo. Segue abaixo uma descrição geral dessa tendência para o Estágio 2:

1. histórias com estrutura mais complexa do que as do Estágio 1 incluindo:
 - (a) narrativas mais longas ambientadas em outra época (“Era uma

- vez...”) ou em outro local (“Em um país distante...”);
- (b) histórias com um reconto embutido e histórias com uma estrutura recorrente (ex.: “O Menino Lobo”);
- (c) narrativas verdadeiras (com uma estrutura de situação-conflito-solução). Obs.: em geral os alunos evoluem da escrita de “recontos” para a escrita de “relatórios” e depois para a escrita de narrativas verdadeiras;
2. livros passo a passo e expositivos com utilidade prática - o foco está no conteúdo. Obs.: os alunos tendem a escrever mais de um tipo de texto durante cada unidade;
 3. folhetos e panfletos são bons modelos para utilização dentro de determinada comunidade;
 4. cartas pessoais;
 5. artigos de jornal como reportagens de eventos locais, publicidade e quadrinhos;
 6. versos, *jingles*, trava-línguas.

Estágio 3

Os gêneros com os quais os alunos trabalham na etapa final do ensino fundamental abrangem uma variedade mais completa possível daquilo que precisarão em outras fases de sua vida. Aqueles que forem cursar o ensino médio devem trabalhar com os tipos de texto que terão que estudar e escrever na escola e todos os alunos devem aprender a lidar com os tipos de texto que, provavelmente, encontrarão na sua vida pessoal e profissional.

Os alunos do Estágio 3 estudarão gêneros como:

1. artigos e reportagens de jornal;
2. contos (narrativa ficcional);
3. biografias, histórias de viagens (narrativa factual);
4. peças teatrais e filmes;
5. scripts de rádio (inclusive publicidade);
6. documentos comerciais e públicos, como manuais de usuário, formulários oficiais, cartas comerciais, faturas, recibos e contas, horários, catálogos;

7. livros de referência, como dicionários e enciclopédias;
8. textos utilizados em negócios formais, atas de reunião, relatórios anuais de órgãos comunitários e discursos.

Nesses últimos anos do ensino fundamental, não é possível e nem desejável fornecer modelos de alguns dos gêneros, como romances, peças de teatro, livros de referência, formulários de inscrição, horários, reportagens e filmes, dentro do programa de leitura em si. Os exemplos existem e são utilizados na comunidade ou em outras disciplinas do currículo escolar. Mas podem ser dados exemplos de textos públicos e comerciais de importância especial para os alunos utilizarem ao examinarem textos autênticos, inclusive os produzidos por eles.

Em alguns casos, também, não é desejável pedir leituras adicionais durante o programa de alfabetização, porque isso tende a ser restritivo, ao invés de uma oportunidade de crescimento para todos. As escolas precisam ampliar a gama de gêneros disponíveis para os alunos na biblioteca da escola. Como as atividades de leitura e escrita vão se tornando cada vez mais individuais, a necessidade de uma boa biblioteca escolar se torna urgente.

Os gêneros não devem ser pensados fora dos contextos operacional e referencial, no sentido em que esses conceitos são explicados no Capítulo 8. Um gênero está associado a determinado tipo de processo social e a estrutura genérica surge da natureza desse processo social. Conseqüentemente, aprender a ler e a escrever determinado gênero envolve aprender a ler e escrever adequadamente dentro de determinados tipos de contextos operacionais.

Enfoque

Enfoque refere-se àquilo que os alunos aprenderão a fazer com os tipos de texto escolhidos para cada Estágio do programa.

Estágio 1

No programa do Estágio 1, a ênfase encontra-se, explicitamente, no prazer de encontrar o significado e em produzir significado por escrito. Mas os objetivos educacionais incluem uma consolidação e um enriquecimento da compreensão básica a respeito da leitura, da escrita e da linguagem escrita, bem como a demonstração da utilidade da leitura e da escrita ao tornarem as pessoas capazes de fazer coisas interessantes, prazerosas e que produzem satisfação. Este foi o enfoque das crianças ao começarem a aprender a falar sua língua materna e deve permanecer o mesmo no seu primeiro contato formal com a língua escrita, porque queremos que continuem a utilizar as mesmas estratégias de aprendizagem da língua, com entusiasmo e persistência similares.

Estágio 2

No Estágio 2, ocorre uma ampliação da variedade de textos e das áreas de conhecimento que abordam. O enfoque é a utilização de estratégias diferentes de leitura e escrita para finalidades diferentes.

Estágio 3

No Estágio 3, o enfoque se desloca para a utilização da leitura e da escrita, pelos alunos, para enfrentar as demandas que vão encontrar no futuro imediato.

Conteúdo Não-Lingüístico

“Relevância” é uma palavra que usamos repetidas vezes, mas é importante mantê-la em mente ao se esboçar um programa de leitura e escrita para pessoas que ainda não conseguem perceber até que ponto elas podem ser valiosas em suas vidas. Se o conhecimento e as habilidades que os alunos adquirem enquanto aprendem a ler e escrever forem imediatamente úteis em sua vida diária, é grande a

probabilidade de eles se convencerem do valor da alfabetização e esta deverá continuar crescendo e se aprimorando através de sua utilização continuada.

O conteúdo não-lingüístico de um programa de alfabetização mudará, é claro, à medida que os alunos passarem de uma série para outra, mas, também, deve haver diferenças entre os programas para regiões diversas. O que constitui um conhecimento valioso ou uma habilidade essencial no Nordeste pode ser totalmente irrelevante no Paraná ou em Santa Catarina. Conhecimentos e habilidades essenciais para as crianças da zona rural de Minas Gerais pode ter valor apenas de curiosidade na região central de Belo Horizonte.

A escolha do conteúdo não-lingüístico do programa de leitura é de importância crucial, quando, por causa da pobreza, as pessoas, necessariamente, priorizam o bem-estar individual e da comunidade e as necessidades materiais. Qualquer coisa que seja irrelevante para essas necessidades urgentes tende a ter pouca prioridade nesses locais. Portanto os tópicos de leitura, escrita e conversação devem incluir o que for de alta importância para o bem-estar e a felicidade imediata dos aprendizes. Por esse motivo, pelo menos algumas das decisões a respeito de conteúdo devem ser tomadas regionalmente.

Nas áreas rurais mais pobres das províncias do nordeste da Tailândia, por exemplo, foram criadas unidades a respeito de higiene, vacinação contra doenças que podem ser prevenidas desta forma e armazenagem de água limpa. Nos locais onde a desnutrição é um problema, as crianças aprendem a construir e manter um criadouro de peixes e aves e uma horta, enquanto lêem e escrevem sobre isso. Os alunos aprendem a construir e manter o criadouro de peixes, por exemplo, se houver um na escola.

Material

O kit para a sala de aula

Nos programas CLE em língua siamesa, o *kit* para a sala de aula contém o seguinte:

Textos ativadores para uso do professor ao introduzir as unidades. Por exemplo, quinze textos foram fornecidos para o programa inicial no nordeste da Tailândia. Os alunos não lêem os livros ativadores. Ao invés disso, “escrevem”, eles próprios, os textos coletivos e/ou individuais que utilizam durante o programa.

Há um *manual do professor* para cada estágio do programa e *notas do professor* para cada unidade. Na Tailândia, geralmente, há dois volumes de notas do professor: um para os textos ativadores gerais e outro para os textos regionais.

O *kit* também contém *material de ensino* necessário para a série específica, que não costuma estar disponível em uma sala de aula. No Estágio I, o material inclui um quadro de pregas, um suprimento de folhas grandes de papel barato, fichas brancas, pincéis atômicos, tesoura e cola. A maior parte é reutilizável ou de fácil reposição nos anos seguintes.

Material suplementar de leitura é necessário para cada série depois da primeira, por causa do rápido aumento de entusiasmo pela leitura e pela escrita. E as crianças devem, é claro, manusear e usar livros publicados, bem como aqueles que elas e seus colegas escrevem. Em países em desenvolvimento, isto costuma ser uma dificuldade, porque, raramente, há bibliotecas escolares adequadas.

Treinamento de Professores no Trabalho

O sucesso de programas inovadores como este depende de treinamento eficaz dos professores no trabalho. Em locais onde a educação apresenta falhas há muito tempo, os professores que participarão do programa precisam ver, de perto, que ele vai funcionar com alunos como os seus.

Escolher escolas e classes-piloto é o primeiro passo, quando um programa CLE é desenvolvido em uma nova região, por causa da necessidade de se testar materiais como parte do processo de desenvolvimento.

O treinamento de professores, normalmente, não é feito nas escolas-piloto e nem as classes-piloto são utilizadas para demonstra-

ção da metodologia. Pelo contrário, o primeiro passo para a introdução do programa em um grupo de escolas é a demonstração de cada passo de uma unidade do Estágio I, por parte de um membro da equipe CLE, com crianças de uma das escolas-alvo. Isto é feito, geralmente em três ou quatro sessões, ao longo de vários dias.

Chegou-se à conclusão de que esta é uma introdução muito mais eficaz à metodologia do que qualquer quantidade de apresentações expositivas, com vídeos, transparências, etc. Os professores vêem outra pessoa ensinando a seus alunos muito mais do que eles poderiam esperar ensinar e, particularmente, vêem alunos como os seus se envolvendo com entusiasmo na aprendizagem.

Depois dessa demonstração, os professores costumam estar prontos para freqüentar, voluntariamente, um seminário ou oficina com um semana de duração. Eles saem do seminário com o material e as informações de que precisam para trabalhar várias unidades. Depois de iniciada a implementação do programa, são feitas reuniões periódicas de professores para que possam discutir problemas com membros da equipe CLE e compartilhar idéias e experiências. Os procedimentos mais complexos para a implementação de programas de grande escala são discutidos no Capítulo 7.

Material para treinamento de professores no trabalho

Seja qual for o caso, são necessários *kits* para treinamento. Em geral, é preciso preparar um *kit* para os dirigentes de escolas que não tenham tempo para assistir a uma demonstração, que, normalmente, se estende por dois ou três dias. Esse *kit* costuma ser composto de um vídeo que abrange os três estágios do programa.

Os membros da equipe do projeto precisam de um *kit* específico para o treinamento de professores para cada estágio, que normalmente inclui um vídeo e um conjunto de slides, o manual do professor, alguns livros ativadores, notas do professor e um conjunto de transparências para retroprojektor. Na Tailândia, o *kit* é utilizado juntamente com a demonstração, durante seminários de quatro ou cinco dias.

Esses kits são importantes somente quando se for trabalhar com grupos grandes. No caso de apenas uma escola, obtém-se mais resultado com a demonstração e trabalhando com os professores do que com exposições orais com auxílio de vídeos e slides.

Cronograma de Desenvolvimento do Programa

Em geral, o programa de alfabetização para cada série é desenvolvido ao longo de três anos, de acordo com o cronograma apresentado a seguir.

Primeiro ano

1. Esboço do programa para a série específica.
2. Desenvolvimento e experimentação dos itens do programa.

Segundo ano

3. Oficina de criação de textos ativadores para a série específica.
4. Criação do protótipo do manual do professor e do material para treinamento.
5. Início do programa-piloto da série específica nas escolas.

Terceiro ano

6. Revisão do programa.
7. Revisão e impressão dos livros ativadores.
8. Revisão e utilização piloto do manual do professor.
9. Compilação das notas do professor.
10. Revisão e utilização piloto do material de treinamento.

Quarto ano

11. Impressão dos livros ativadores e do manual do professor.
12. Impressão das notas do professor.
13. Implementação geral do programa (em projetos com mais de 100 salas de aula).

Conclusão

Seja um texto, um processo de ensino, um vídeo, um manual do professor ou todo o programa de um ano, cada item passa pelas quatro etapas de desenvolvimento, experimentação, fase-piloto e implementação. Cada uma das três primeiras etapas leva um ano e é seguida de revisão. Durante os anos de desenvolvimento e na fase-piloto, usam-se apenas versões mais baratas dos materiais. As versões finais são produzidas somente para a fase de implementação geral, no 4º ano.

Os autores da metodologia aprenderam a adotar essa abordagem lenta para o desenvolvimento do programa pelo motivo de terem trabalhado em locais onde havia alto índice de fracasso escolar, o que exigia mudanças fundamentais no comportamento de professores e de alunos.

O fato de não serem feitas versões definitivas de materiais para os alunos torna possível o desenvolvimento contínuo do programa, mesmo após o quarto ano. Se uma unidade ou um livro ativador precisar ser abandonado para a adoção de outro melhor, somente as notas do professor e/ou o livro ativador da unidade ficam obsoletos. Também se torna razoavelmente fácil evitar que o programa se fossilize se os dirigentes de escolas se lembrarem de que adotaram técnicas CLE para desenvolver um programa e não um determinado programa CLE.

Os Capítulos 2 e 3 descreveram a natureza da alfabetização com a metodologia CLE e a maneira como os professores e alunos trabalham juntos nas atividades em sala de aula. O Capítulo 4 faz o esboço de um programa CLE para o ensino fundamental. Resta abordar outra dimensão do programa: a avaliação da aprendizagem e do ensino. É essencial que a avaliação esteja baseada na mesma compreensão da linguagem e da aprendizagem para evitar conflitos na construção do programa atrapalhando, portanto, o ensino. Nos Capítulos 5 e 6, o professor John Oller Jr. aborda essa dimensão da alfabetização e de seu planejamento.

Capítulo 5

Avaliação da Alfabetização e de Outras Habilidades Lingüísticas: Parte I – Revisão da Teoria

John W. Oller Jr.

Introdução

Os testes são importantes porque definem o currículo e o que se espera dele, dos alunos e dos professores. Na verdade, é provável que os testes definam os objetivos da educação de maneira mais exata e com maior poder unificador do que qualquer outro tipo de atividade que ocorre no contexto escolar. O fato é que, da mesma forma que o líquido procura seu próprio nível, o ensino se elevará ou cairá ao nível dos testes. Se as expectativas estabelecidas pelos testes forem altas, o ensino e a aprendizagem tenderão a se elevar de acordo com o desafio. Se o nível definido por eles for medíocre ou baixo, o ensino tenderá a cair para esse nível. Portanto uma abordagem do sistema de testes deve ser baseada na melhor teoria possível, porque criará a tendência de definir os objetivos curriculares, bem como a maior parte das atividades em sala de aula. Parte da necessidade de teoria será preenchida por uma idéia clara do que deve compor o currículo. Capítulos anteriores desse livro falam de teoria, de currículo e de sua implementação nas atividades em sala de aula. Nesse capítulo, falamos sobre testar o tipo de atividade que pode fornecer diretrizes práticas para o currículo e sua implementação. O ensino costuma pender para as atividades definidas pelos testes. Estes definem os fins em perspectiva através do processo educacional. Os fatos sobre a relação entre teoria, currículo, ensino e avaliação encontram-se na Figura 5.1.

Esse capítulo apresenta um resumo e uma discussão da teoria, antecipando o capítulo seguinte que dá exemplos de testes. A discus-

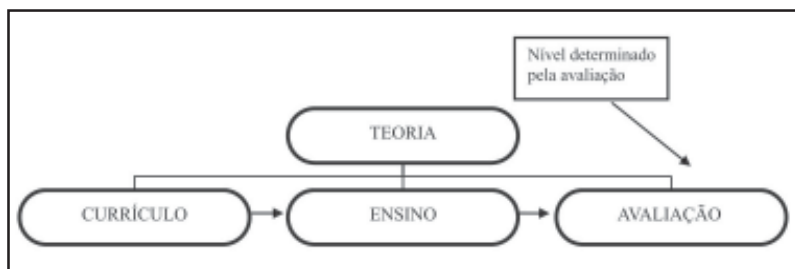


Figura 5.1 – O currículo e o ensino terão nível mais alto ou mais baixo de acordo com a avaliação

são da teoria se harmoniza com os capítulos anteriores, apesar de a linguagem talvez ser vista através de uma perspectiva um pouco diferente. Em seguida, apresenta cinco princípios básicos a serem seguidos na avaliação (e no currículo como um todo). Para exemplificar os princípios e mostrar como podem funcionar, em casos hipotéticos, são discutidos diversos exemplos de testes que ilustram as exigências estabelecidas pela teoria. A conclusão aponta diretrizes para os professores e educadores seguirem ao implementarem um programa integrado de avaliação.

Revisão da teoria

A linguagem desempenha um papel central em quase todas as salas de aula. É importante até para programas voltados para atletismo, dança, música e arte, em que os movimentos, os gestos, as pinturas, as esculturas e a ação adquirem grande importância como mecanismos de comunicação. De fato, a maioria dos educadores concorda que a alfabetização está no centro de qualquer experiência educacional bem sucedida. O sucesso na educação depende muito do grau de capacitação das crianças para compreenderem a ligação entre o que o professor fala, o que está escrito nos livros e as próprias experiências. O sucesso na escola significa compreender o discurso da sala de aula, seja oral ou escrito, isto é, significa compreender o currículo, ligando-o, de forma adequada, à sua experiência. Pode-se dizer, com propriedade, que ser bem formado é uma questão de ser

capaz de negociar muitos tipos de discursos referentes ao mundo das experiências.

Ao ajudar as crianças a se transformarem em pessoas maduras e bem formadas, as escolas têm de enfatizar, de maneira especial, várias formas de discurso escrito. Ser alfabetizado significa ser capaz de entender e, em alguns casos, produzir uma gama razoavelmente ampla de material escrito. No mundo moderno dos anos 1990, quando antevemos o início do terceiro milênio, a revolução tecnológica se transformou em uma revolução cada vez mais abstrata de processamento de informações. Além de saber ler, escrever e lidar com números, hoje a alfabetização significa ser capaz de utilizar uma tela de cristal líquido por meio de um teclado ou *mouse* e saber entrar e sair de diversos tipos de programas de computador. A linguagem também desempenha um papel central em tudo isso. Entretanto nosso propósito não é apenas entender e reconhecer o papel especial desempenhado pela linguagem no mundo moderno, mas ter uma noção de como avaliar ou medir essas habilidades necessárias para ser alfabetizado.

Ao avaliar a alfabetização e as habilidades lingüísticas que a apóiam e, mantêm, duas perguntas, que Richard Walker e Saowalak Rattanavich enfatizaram nos capítulos anteriores, são vitais: (1) que tipos de discurso as crianças devem aprender a ler, escrever e utilizar de outras formas? e (2) que tipo de utilização as crianças devem se tornar capazes de dar aos diversos tipos de discurso? As respostas a essas perguntas, conforme já foi dito em capítulos anteriores, estabelecerão os limites, não só do currículo para a alfabetização, mas, também, dos testes que devem ser utilizados ao se avaliar sua implementação.

Do ponto de vista curricular, o professor precisa saber o que se espera que as pessoas alfabetizadas façam e com que tipos de discurso. Isto possibilitará a ele determinar que tipos de situação levar para a sala de aula para que as crianças atinjam esse nível com esses tipos de discurso. Por exemplo, além de ler e entender o que está escrito em placas afixadas em portas e nas ruas ou em rótulos de produtos, as crianças precisam entender, ler, escrever e falar a respeito de histórias, descrições, cartas, resumos, um *curriculum vitae*,

e assim por diante. À medida que as crianças crescem e vão amadurecendo ao longo da vida escolar e fora da escola, devem-se acrescentar a essas formas padronizadas de texto muitos outros tipos como notícias, editoriais, peças publicitárias, cardápios, listas de preços, catálogos, garantias de produtos, relatórios de pesquisa, instruções em rótulos de remédios, horários de ônibus, trens e aviões, faturas, acordos de compra e venda, contratos, problemas de matemática, instruções de montagem e uso de bens de consumo, etc. A questão é como todo esse crescimento pode ser desenvolvido no ambiente escolar.

É fato que toda pessoa alfabetizada foi analfabeta e que cada falante de uma língua, da mesma forma, foi um bebê que não entendia essa língua, como o analfabeto não sabe ler. Então, como os bebês se tornam capazes de entender e falar determinada língua e como as crianças, que a princípio não sabem ler, aprendem a fazê-lo? A

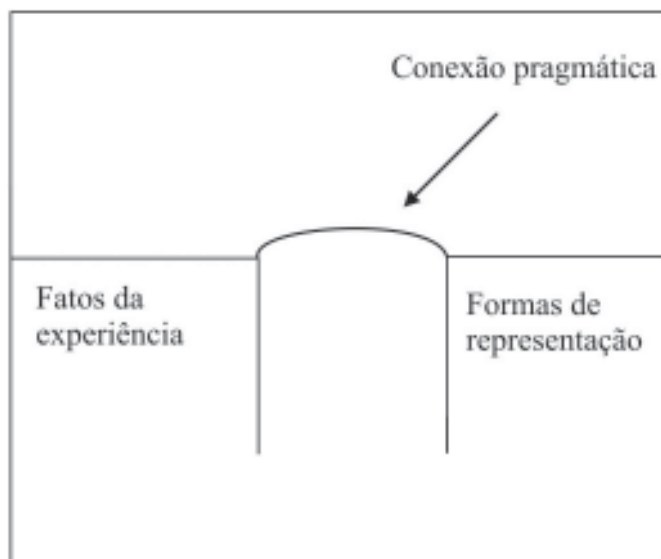


FIGURA 5.2 – Processo de compreensão do discurso (mapeamento pragmático).

questão, nos dois casos, está resumida na Figura 5.2.

O bebê em estágio pré-lingüístico torna-se falante do idioma relacionando as formas convencionais de determinada língua (representações significativas de um certo tipo) à sua experiência. Da mesma forma, a criança em estágio de pré-alfabetização, que aprende a ler, relaciona as representações significativas de um certo tipo (representações visuais de palavras ou significados em determinada língua) à sua experiência. Em ambos os casos, representações e fatos estão envolvidos. Em cada situação, para que o avanço necessário seja feito, representações anteriormente desconhecidas e, portanto, incompreensíveis, devem ser relacionadas a fatos mais ou menos conhecidos, isto é, os significados das representações (a classe especial de formas em uma língua ou sistema de escrita ou ambos) devem ser determinados em relação à própria experiência.

As conexões das formas faladas ou escritas aos fatos relevantes da experiência devem ser desencadeadas. Os nomes devem ser ligados a pessoas. Expressões referenciais devem ser ligadas aos objetos, isto é, às coisas ou entidades abstratas a que se referem. As afirmativas devem ser associadas a seus respectivos significados. Os acontecimentos devem ser identificados e localizados no tempo. Deve-se compreender se um acontecimento, processo ou estado está concluído ou em andamento. Os significados pretendidos por determinada pessoa devem ser distinguidos daqueles não pretendidos ou, possivelmente, pretendidos ou compreendidos por outra pessoa. Os significados dirigidos a determinado consumidor devem ser distinguidos daqueles dirigidos a outros. O que é compreendido deve ser separado do que se quer dizer. O problema de compreender o discurso produzido por outra pessoa é descobrir o que a pessoa queria dizer ao construir tal discurso. Entretanto aquilo que o emissor quer dizer ao escrever um texto deve ser julgado por quem o produziu, de acordo com o que alguém, possivelmente, entenderá a partir do texto. Além de tudo isso, a pessoa que produz ou interpreta um discurso deve avaliá-lo em relação à experiência. É necessário fazer algum tipo de julgamento para estabelecer se é verdadeiro em relação aos fatos (factual), se apenas se parece com eles (ficcional) ou se é algum tipo de fantasia, jogo de palavras, ironia, sarcasmo, mentira, piada e assim

por diante.

O que torna solúvel o problema do desencadeamento, mesmo que seja difícil, é que os fatos a que as representações pelo menos tentam se relacionar já estão compreendidos, até certo ponto, mesmo antes de chegarmos ao problema de desencadear qualquer discurso específico ou outra representação. As pessoas, objetos, eventos e relações de experiência já são conhecidos, em parte, através de impressões *sensoriais* e também através de conhecimento prévio, quer seja como expectativa inata de que os objetos visíveis sejam tangíveis, quer seja o tipo de conhecimento adquirido a partir de compreensão prévia do discurso. Por exemplo, no caso da criança normal em estado pré-lingüístico é o contexto da experiência que a ajuda a começar a entender enunciados (e gestos) de outras pessoas (ou formas escritas) e, eventualmente, começar a produzir enunciados (gestos e formas escritas) semelhantes. Da mesma forma, a conexão já estabelecida entre os enunciados em determinada língua e os fatos da experiência digamos, de uma criança normal em estado pós-lingüístico (falante), mas em estágio de pré-alfabetização (que ainda não lê), ajudará essa criança a começar a se alfabetizar. Inicialmente, a criança compreende certos fatos de experiência através de impressões sensoriais (visão, audição, tato, olfato e paladar). Mais tarde, começa a ligar essas representações sensoriais a padrões significativos de gestos e entonações. Tornar-se capaz de retribuir um sorriso, reconhecer uma onda ou reagir a um gesto de apontar, olhando na direção correta ou reagir a determinada entonação com outra entonação adequada também, o que constitui crescimento no sistema gestual, paralingüístico ou *cinético*. Em outra etapa, os gestos corporais que chamamos de discurso (os elementos do sistema *lingüístico*) passarão a ter, cada vez mais, um significado especial e começarão a ser decifrados nas suas relações especiais com os fatos. Ainda mais adiante, entrará em contato com as representações escritas do discurso e estas começarão a ser compreendidas pela criança que passa do estágio de pré-alfabetização para o que Smith (1982) chamou de “clubes dos alfabetizados”. Esse processo encontra-se resumido na FIG. 5.3.

O primeiro tipo de representação com que aprendemos a lidar

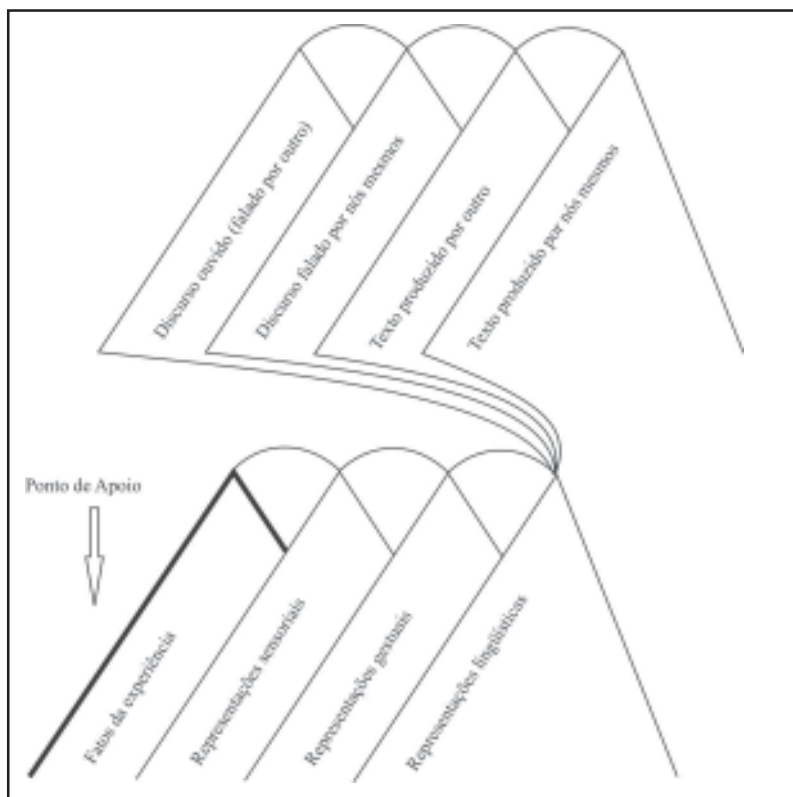


FIGURA 5.3 – Expansão do mapeamento pragmático dos fatos da experiência em relação às suas representações (e vice-versa: representações em relação aos fatos).

é o sensorial. Aprendemos a reconhecer objetos e fatos que vemos, ouvimos, tocamos, cujo gosto e/ou cheiro sentimos. Em seguida, somos auxiliados, bem no início de nosso desenvolvimento, por movimentos significativos, principalmente os gestos das pessoas que nos cercam. Elas apontam para determinados objetos e para nós. Demonstram aprovação ou desaprovação de forma que marca objetos e fatos como aceitáveis ou inaceitáveis. Carregam-nos ou nos dirigem pelo ambiente em que vivemos. Tais gestos e movimentos significati-

vos de outras pessoas têm o dom de nos orientar na maneira de lidarmos com as coisas, fatos e pessoas de nosso ambiente e de interagirmos com elas. Em um terceiro momento, e em um nível substancialmente mais alto de abstração, as pessoas usam o discurso (desde que possamos ouvir, ou sinais, se não pudermos). Em um quarto momento, essas formas lingüísticas podem ser faladas por outra pessoa e apenas ouvidas por nós, ou, em um quinto momento, elas podem ser eventualmente faladas por nós. No sexto nível do diagrama (e deve-se notar que os níveis estão colocados de forma um tanto arbitrária), chegamos ao que foi escrito por outras pessoas e, finalmente, no sétimo nível, chegamos aos textos escritos que nós mesmos produzimos. Na FIG. 5.3 não se encontram formas gravadas, mas todas as formas representacionais mostradas servem para representar os fatos da experiência de maneira abstrata.

Através de formas lingüísticas complementadas por informações sensoriais, por exemplo, podemos nomear ou descrever coisas para as quais apontamos: “está vendo aquele lagarto na parede?”; podemos falar de seus atributos: “ele é rápido”; podemos descrever suas ações: “viu como ele se movimenta rapidamente?”; podemos chamar a atenção para suas características: “ele tem o rabo comprido e listras na barriga”, e assim por diante. Podemos fazer referências a fatos especificando relações sujeito – predicado: [O lagarto] ^{sujeito} [corre no mato] ^{predicado}. Podemos negar: [O lagarto] ^{sujeito} [não] ^{predicado} [gosta que as pessoas cheguem perto dele] ^{predicado}. Também podemos encadear essas relações por meio de conjunções (por exemplo, “e”) ou podemos subordinar uma relação sujeito – predicado a outra, de forma hierárquica: [[Quando o lagarto] ^{oração subordinada adverbial} [que está na parede] ^{temporal} [me vê aqui] ele corre imediatamente] ^{oração subordinada relativa} ^{oração principal}].

Novamente referindo-nos à FIG. 5.3, os fatos são ligados, em primeiro lugar, à experiência sensorial, em seguida, aos gestos e, finalmente, à língua(gem). Portanto, ao interpretarmos o discurso em forma lingüística, o problema da compreensão é determinar as conexões práticas das formas do discurso com a experiência, ou, ao produzirmos discurso, o problema é organizar as formas de maneira tal que as conexões com os fatos que escolhemos representar possam

ser corretamente determinadas por outra pessoa.

O que essa teoria nos ensina sobre um currículo para alfabetização e sobre os tipos de atividades e testes que ajudarão as crianças a se alfabetizarem? Uma lição é que a interpretação de formas lingüísticas é auxiliada pela construção de representações sensoriais e gestuais. De acordo com o que Richard Walker e Saowalak Rattana-*vich* afirmam nos capítulos anteriores, esse princípio pode ser chamado de *scaffolding* (suporte contextual). Segundo ele, quanto mais ricas forem as informações sensoriais e gestuais sobre a base factual de qualquer discurso (oral, escrito ou de sinais), mais fácil será para o receptor (aprendiz, ouvinte, leitor) determinar os significados desse discurso. O suporte contextual é de relevância especial no que se refere a representações desconhecidas, como a escrita, para qualquer pessoa no estágio de pré-alfabetização. Nos primeiros estágios da alfabetização, a contextualização fornecida por meio de figuras paradas ou em movimento, gravações, dramatização, jogos relacionados com os significados textuais, ilustrações manipuláveis e experimentos ajudará o aluno a resolver os problemas estreitamente relacionados de linguagem e alfabetização, isto é, ligar as formas desconhecidas aos seus respectivos significados. A compreensão lingüística (quer em atividades de audição ou de leitura) significa descobrir os significados pretendidos por quem produz o discurso, bem como quaisquer significados adicionais, sugeridos pela experiência, em relação às formas do discurso. Tudo isso depende de ligar, corretamente, as formas lingüísticas à experiência.

Para que tal determinação de significados seja possível, tem de haver alguns fatos determinados. É surpreendente que muitos educadores (e técnicos, principalmente os lingüistas), infelizmente, tentam omitir essa última e crucial etapa na conexão de formas de representação com os fatos. Eles costumam dar ênfase aos sons, às palavras e às estruturas do discurso ou às correspondências som-letra (fônicas), mas se esquecem da experiência que esses elementos do discurso representam. Sem essa ligação, os elementos do discurso são vazios. Uma receita quase infalível, para o fracasso em qualquer tipo de ensino de língua, é tentar fazer as crianças processarem formas lingüísticas que não tenham relação com alguma base factual. A ten-

dência é errar no lado do discurso para enfatizar formas superficiais de representação como sons, letras, palavras, sentenças, estruturas e funções do discurso (lado direito da figura 5.2) em detrimento do lado factual da equação (lado esquerdo da figura 5.2).

Os professores e os elaboradores de currículos costumam supor que, pelo fato de terem atingido o estágio de acesso aos aspectos abstratos, universais e virtuais do discurso falado e escrito, tal estágio seria o ponto de partida adequado para os iniciantes. Essa suposição é falsa. Como a maior parte de sua aprendizagem ocorreu no nível subconsciente, esses educadores se esqueceram de todos os suportes contextuais que utilizaram para atingirem a compreensão abstrata que possuem dos significados das palavras, dos símbolos escritos, etc. Portanto são inclinados a descartar qualquer suporte contextual que levaria os alunos dos fatos do mundo real às mais sofisticadas formas de raciocínio abstrato. Tais educadores equivocados, sem saber como realmente se deu sua aprendizagem e muito conscientes de como foram ensinados a pensar que as pessoas devem aprender, começam o processo em algum nível remoto. Frequentemente dispensam a experiência e até o mundo em que essas experiências possuem significado. Os métodos fônicos de leitura, é claro, são um exemplo clássico dessa questão.

Seria tão fácil para um aluno adquirir uma língua estrangeira, para uma criança aprender o funcionamento do discurso escrito ou para um analfabeto se alfabetizar por meio desses métodos como seria entender o que está acontecendo em um filme em que as falas do script estão fora de ordem e as imagens, os efeitos sonoros e outros elementos de apoio foram retirados. O fato é que, realmente, precisamos nos reportar a determinados fatos do mundo da experiência e às ricas ligações entre esses fatos e o discurso que se refere a eles a fim de resolvermos problemas difíceis de processamento do discurso como adquirir uma língua ou nos alfabetizarmos. Até a aquisição dos chamados aspectos “mecânicos” do discurso escrito como pontuação e ortografia serão muito facilitados pela atenção dada a exercícios que levam em

Avaliação da Alfabetização e de Outras Habilidades Lingüísticas: Parte I
consideração determinados fatos do mundo da experiência.

Um conjunto de recomendações para avaliar (e ensinar)

De forma coerente com a teoria exposta, seguem cinco recomendações para avaliar habilidades lingüísticas (e ensiná-las) relacionadas a programas de alfabetização.

1. Sempre utilize uma base factual bem determinada e, de preferência, bem motivada. Em outras palavras, utilize discurso significativo ou material textual que faça sentido em relação a uma base factual autocontida ou automotivadora, ou seja, *não utilize coisas sem sentido ou partes de textos cujo significado não possa ser determinado*. Por exemplo, use uma história, um jogo, uma atividade, um diálogo, ou uma descrição ou qualquer discurso que tenha começo e fim e que faça sentido como unidade, isto é, que esteja verdadeiramente relacionado a alguma base de experiência conhecida ou demonstrável. No caso de experiências comuns, em geral, a motivação suficiente para o discurso é suprida por um conflito ou desequilíbrio significativo (alguma coisa que impeça que algum objetivo seja alcançado) ou por uma mudança geral que tenha valor relativo para a execução de algum plano em andamento. Selecione materiais motivadores relacionados, de forma conhecida, a fatos que possam ser ensinados aos alunos por outras formas que não só o discurso. Lembre-se de que os alunos precisam de suporte contextual para conseguirem desvendar os elementos do discurso. Por exemplo, nunca avalie (ou tente ensinar) um elemento do discurso separado do contexto factual que o torna significativo. Não avalie, isoladamente, uma relação som-símbolo, um item de vocabulário, uma sentença sem conexão com outras ou um parágrafo, um pedido de desculpas, uma solicitação ou um diálogo “tirados da cartola”. Nos estágios iniciais, não use um texto abstrato e difícil de ilustrar com figuras, com dramatização, etc. Se desejar que certos tipos de recursos lingüísticos estejam presentes em sua avaliação, não deixe de colocá-los em um

contexto significativo em que haja suporte contextual suficiente para os alunos. *Nunca tente avaliar itens lingüísticos sem ligá-los a fatos específicos da experiência.* Em outras palavras, *nunca tente avaliar itens lingüísticos isoladamente, sem fazer uma conexão com algum contexto factual significativo e passível de demonstração.*

2. Respeite os fatos: o que está acontecendo, quem são os participantes, quando, onde, para quê. *Não ignore a realidade* Toda atividade de ensino, toda pergunta feita ou item de uma avaliação devem estar relacionados a fatos conhecidos ou que possam ser razoavelmente inferidos a partir de fatos conhecidos. *Nunca peça aos alunos que trabalhem formas lingüísticas superficiais ou textos sem sentido.* Ao contrário, pergunte a eles sobre o que aconteceu, quem participou dos fatos, quando aconteceram, onde, por que a pessoa estava com tanta pressa, por que o lagarto corre quando nos aproximamos dele e assim por diante. Por exemplo, se o nome de determinado sintoma citado em uma receita médica é questão de dúvida, digamos a palavra “febre”, pode-se testá-la, mas apenas dentro de um contexto factual adequado e totalmente desenvolvido: uma criança da história está doente; sua mãe coloca a mão em sua testa e percebe que está com febre alta; mede a temperatura com o termômetro, etc. Isto pode estar em ilustrações ou pode ser dramatizado. Podemos até, sem causar qualquer mal, criar a ilusão de febre colocando um pano quente na testa da criança ou na nossa. Relacionada a esses fatos, a palavra “febre” é de pouca importância para qualquer pessoa que ainda desconheça a ligação dos dois termos com a experiência.
3. O desempenho avaliado deve compreender o real entendimento ou expressão de significado relativa a fatos conhecidos: *nunca devemos nos ater apenas a processamento superficial.* Nunca peça aos alunos para simplesmente “fazer uma pergunta usando ‘se’ ”; “encontrar uma palavra que rime com ‘tempo’ ”; ou “pedir permissão para fazer três coisas”; “apresentar cinco maneiras diferentes de pedir desculpas porque faltou a um compromisso”; “explicar como pediria a alguém para parar de incomodá-lo no aeroporto”, etc. É evidente que pode ser importante saber se um falante da língua conhece o significado de determinada palavra ou

como ela é pronunciada. Pode ser necessário descobrir se compreende uma estrutura sintática específica ou se uma afirmativa deve ser considerada com um pedido, uma ordem, uma sugestão e assim por diante. Entretanto, significados, sons, categorias sintáticas, relações de conectividade, discurso indireto e formas semelhantes são importantes exatamente porque podem ser utilizados para determinar fatos diferentes. Portanto nada se perderá dos sons, das palavras, das expressões, das estruturas, das funções, se nos referirmos, sempre, a fatos específicos em um contexto significativo e bem desenvolvido. Pelo contrário, muito se ganhará.

4. Tenha como objetivo avaliar dentro de limites normais de tempo: *não ensine ou avalie, rapidamente, segmentos de leitura reduzidos ou ampliados*. Apresentações muito rápidas das palavras podem ser interessantes para certos psicólogos experimentais, mas, geralmente, funcionam mal para um programa de leitura ou para quase todos os tipos de testes de leitura. No outro extremo da escala do tempo, evite realizar atividades ou testes que permitam períodos longos demais para que o exercício seja feito. Por exemplo, permitir que os alunos tenham tempo suficiente para procurar todas as palavras no dicionário bilíngüe raramente seria um processamento lingüístico normal. Muito menos escrever palavras isoladas a partir de um ditado (como no teste tradicional de ortografia), com intervalos muito longos entre elas, porque é um exercício normal de audição. O processamento normal da língua(gem) envolve, geralmente, um ritmo de apresentação da fala pelo menos igual ao usual ou, às vezes, mais rápido. Um modo melhor de testar ortografia, bem como a capacidade de processamento de um segmento mais longo de discurso, seria fazer um ditado no ritmo normal da fala, fazendo pausas entre as fronteiras naturais do período ou das orações. (Veja adiante mais detalhes sobre formas de fazer ditado). A leitura silenciosa pode ocorrer, normalmente, bem mais depressa do que a fala. A escrita exige mais tempo, mas até para isso há limites. Uma carta para um amigo que exija mais de um ano de esforço e concentração provavelmente nunca será escrita. Durante o ensino, pode haver casos em que seja desejável permitir que os alunos dediquem mais tem-

po a um exercício, mas, ao se aplicar uma avaliação, isto deve ser evitado. Deve-se esperar que o processamento da linguagem aconteça em um ritmo razoável, normal.

5. As perguntas, ou exercícios de processamento de discurso, feitas ou pedidas aos alunos em uma avaliação (ou em uma atividade de ensino) devem ter como objetivo os elementos centrais do texto ou do discurso, ou seja, os aspectos que se espera que pessoas inteligentes percebam ou comentem. Por exemplo, em uma narrativa em que há uma briga de cães e um deles acaba morto na rua, seria estranho perguntar se havia ou não um gato amarelo espreitando, quantos táxis passaram durante a briga, se uma mosca passou perto da orelha do Sam, se uma dos expectadores falava Chinês, quanto tempo passou entre o soar de uma buzina de carro e o miado do gato e assim por diante. Por outro lado, detalhes importantes da história (que a coleira grossa do pastor alemão o ajudou a vencer o doberman feroz) ou ações que devem ser percebidas como relevantes para os fatos narrados (por exemplo, a necessidade de os donos de cachorros manterem os animais fora das ruas) seriam adequados par perguntas em uma avaliação.

Exemplos de avaliações (testes)

Definimos aqui o que é avaliação, discutimos sua fundamentação na experiência, estabelecemos os limites do que pode ser avaliado com legitimidade e apresentamos exemplos de maneiras de se abordar a avaliação, principalmente na sala de aula. É importante lembrar que os testes mostrados como exemplos são simplesmente uma ilustração e não se destinam a serem aplicados em situações reais de sala de aula. Pelo contrário, destinam-se a ilustrar *tipos de testes* bem como *tipos de atividades de avaliação* que podem ser *desenvolvidas a partir de qualquer base factual de discurso que vá ao encontro dos requisitos estabelecidos em nossa teoria ou aplicadas a essa base*. Nossa finalidade é ilustrar aplicações da teoria e as cinco recomendações (derivadas dessa teoria), que acabaram de ser descritas na seção anterior.

O ponto de partida para a elaboração de um teste (ou de qualquer atividade curricular), de acordo com nossa teoria, é selecionar

uma base de discurso adequada e factual. Nos capítulos anteriores, isto é chamado de “abordagem lingüística concentrada”. Essa base factual pode surgir diretamente da experiência de uma criança da turma ou ser fornecida pelo professor (ou retirada de um livro, de um filme ou de outra fonte). Pode envolver um acontecimento ou uma série de acontecimentos que a criança compartilha com as outras na sala de aula.

Por exemplo, em certa situação, uma aluna da primeira série contou que um ladrão entrou em sua casa durante o fim de semana, através de uma janela, passando por cima do berço do seu irmãozinho que estava dormindo, e levou a TV e o aparelho de som pela porta da frente. A menina estava preocupada com a segurança do irmãozinho, mas, felizmente, ele nada sofreu. Esta história, recontada pela criança, poderia constituir a base (factual) para um “livro coletivo” e inúmeras atividades geradas por ele, inclusive vários testes baseados no contexto factual.

Por outro lado, a base do discurso pode ser uma história, um jogo, uma atividade, um experimento, uma excursão ou qualquer outro elemento do currículo. O importante ao se escolher uma base discursiva para ensinar e avaliar é que esta escolha (base) apresente um nível adequado de dificuldade, nem fácil demais, nem difícil demais, e que seja interessante, baseada em fatos fáceis de ilustrar, dramatizar e, portanto, de promover comunicação e aprendizagem. Além disso, a base factual é o que determinará, amplamente, a validade das atividades de avaliação. Selecionar uma base discursiva adequada para avaliação (e, evidentemente, para ensino) pode ser mais uma questão de arte do que de ciência, mas não há como fugir da escolha. A pessoa que elabora o teste (ou professor) tem de enfrentar o exercício de selecionar, entre os inúmeros materiais, atividades e outros fatores que compõem o currículo, o tipo de base factual que poderá originar atividades de avaliação. Para tanto, é necessário possuir capacidade inteligente, sensível e subjetiva de julgamento. As decisões exigidas são as mesmas que influenciam na confecção de um livro coletivo, na escolha do local para uma excursão, na escolha de um jogo, de um experimento ou de uma atividade a ser conduzida na sala de aula ou no pátio.

Além disso, ao pesar fatores como interesse, possibilidade de dramatização, nível de dificuldade, motivação, etc., a pessoa que elabora o teste precisa levar em consideração a sua finalidade. De acordo com a teoria defendida nesse livro, apenas se deve testar o que contribua de modo positivo para esclarecer o que é o currículo e o que significa toda a experiência escolar. Somente testes e atividades avaliatórias que ajudem os alunos, bem como os professores, a definirem seus objetivos devem ser utilizados. Em outras palavras, os testes sempre devem ser parte integrante do currículo. Devem ser boas as recomendações da seção anterior, uma vez que os testes serão baseados em formas de discurso que foram sistematicamente ligadas a fatos reais da experiência das crianças, o próprio teste *é um instrumento de ensino*. Ajuda os alunos a compreenderem, tanto o discurso, quanto sua relação com os fatos conhecidos. Por este motivo, não fará mal aos professores utilizar os testes, como tal, e, ao mesmo tempo, como ferramentas de ensino.

Capítulo 6

Avaliação da Alfabetização e de outras Habilidades Lingüísticas: Parte II – Exemplos de procedimentos e atividades

John W. Oller Jr.

Introdução

Antes de dar exemplos de atividades avaliatórias que podem ser desenvolvidas, é importante definir o termo “teste”. O que deve ser considerado um teste? De fato, um teste é qualquer desempenho de processamento discursivo que possa ser julgado como melhor ou pior em relação a algum padrão normativo. O que se exige é que o avaliador (quem aplica o teste, o professor ou qualquer avaliador ou grupo de avaliadores envolvidos) tenha uma noção confiável do que seja um desempenho melhor ou pior daquilo que consiste o exercício em questão. Um exercício que atenda a essa exigência mínima de avaliação pode ser chamado de um teste *mensurável*, isto é, os desempenhos podem ser medidos em uma escala que vai do melhor ao pior. A maioria dos exercícios de processamento de linguagem, cuja base factual é conhecida (conforme discutido no capítulo anterior), poderá ser considerada como testes nesse sentido mínimo. Alguns exemplos são contar uma história, resumir uma argumentação, recortar uma conversa, explicar um processo, descrever uma cena, fazer um discurso, participar de uma peça, etc.

Um requisito mais restritivo para um teste é que seja *quantificável*. Em outras palavras, deve ser possível reduzir o desempenho do exercício a um número que represente as respostas corretas ou erradas, ou alguma quantidade determinável. Nem todos os exercícios mensuráveis atendem a esse requisito mais restritivo, apesar de

todos os exercícios quantificáveis deverem ser, em princípio, sempre mensuráveis. Na classe dos exercícios quantificáveis, existe um conjunto ainda menor de testes chamados “objetivos”, que podem ser respostas ou outro dispositivo (por exemplo, um teclado ou tela de computador) e que podem ser quantificados mecanicamente. Além disso, provavelmente haverá exercícios tão indeterminados (em geral, porque não se pode estabelecer uma base factual para eles) que não serão mensuráveis. Em geral, quando os fatos a que certo desempenho se refere são desconhecidos ou não podem ser determinados, o próprio desempenho não será mensurável ou quantificável de maneira eficaz. Portanto não servirá como base adequada para um teste.

Os tipos de exercícios que podem servir como testes encontram-se resumidas na FIG. 6.1.

Os exercícios discursivos podem ser divididos, grosso modo, em:

1. indeterminados (inadequados para testes ou atividades de ensino);
2. determinados e, portanto, pelo menos mensuráveis (podem servir, minimamente como testes em potencial ou como atividades de

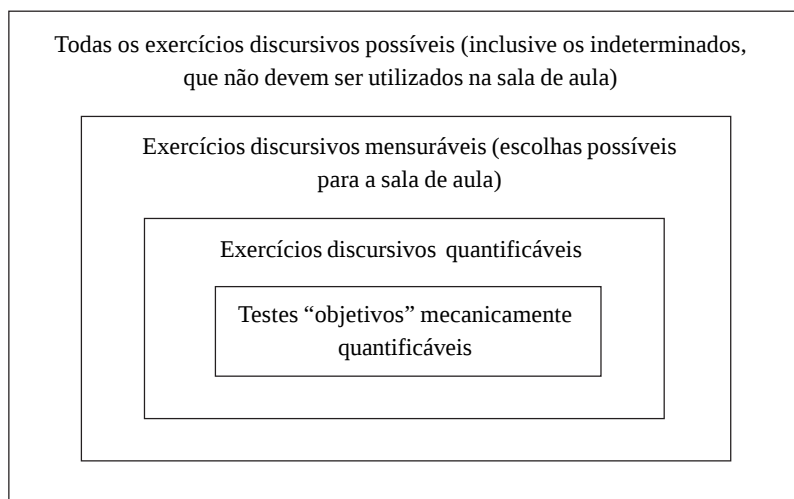


FIGURA 6.1 – Tipos de exercícios discursivos vistos e classificados como tipos de testes

ensino);

3. suficientemente determinados para serem mensuráveis e quantificáveis (especialmente úteis para a sala de aula);
4. mecanicamente quantificáveis (mais comumente utilizados em testes institucionais de larga escala).

Geralmente, em nível nacional, estadual, distrital ou no âmbito de toda a escola, somente os testes mecanicamente quantificáveis serão aplicados. Os professores preferirão, para suas classes, testes que se enquadrem nas categorias 2 e 3, isto é, suficientemente determinados para serem, pelo menos, mensuráveis e, muitas vezes, quantificáveis.

Deve-se lembrar que, para algumas finalidades institucionais, algumas vezes será preciso utilizar procedimentos que não são mecanicamente quantificáveis. Certos especialistas em avaliação vêem esse fato como desvantagem, porque um aspecto “subjetivo” de julgamento passa a fazer parte de qualquer procedimento não-mecânico de quantificação. Entretanto o que esses especialistas não percebem é que o mesmo tipo de julgamento “subjetivo” parte de qualquer correção, inclusive no tipo que depende de um leitor ótico ou de outro dispositivo mecânico. O fato é que alguém (ou algum grupo) tem de decidir, antes de submeter as respostas à máquina, quais são as corretas. Quando tais decisões são tomadas, um teste mecanicamente quantificável não é mais “objetivo” do que qualquer exercício meramente mensurável.

Na verdade, não há qualquer garantia de que um teste mecanicamente quantificável seja mais *confiável* (muito menos de que seja mais *válido*) do que os testes que não o sejam. É evidente que a *confiabilidade* é definida, meramente, como até que grau um teste tende a produzir os mesmos resultados sob as mesmas condições em momentos diferentes, ao passo que ser *válido* é um requisito mais restritivo. O ponto até o qual o teste realmente mede aquilo que se propõe a medir indica até que grau é válido. Quanto à *confiabilidade do corretor*, é verdade que uma máquina, geralmente, errará menos do que um ser humano, mas nem isto é garantido. Por exemplo, certos itens do gabarito utilizado pela máquina podem ser marcados de forma incorreta, o que resultará em enganos em todas as notas, ou

determinado aluno, ou vários deles, pode marcar as folhas de resposta corretamente, porém de maneira que a máquina não reconhece, por exemplo usando um lápis muito claro ou marcando “X” em respostas erradas, usando tinta ao invés de grafite ou começando no número errado e dando todas as respostas certas às perguntas numeradas de 2 a 101 e não de 1 a 100, riscando respostas erradas ao invés de apagá-las por completo, não preenchendo totalmente o espaço da resposta, etc. Os corretores humanos seriam capazes de perceber algumas dessas fontes não confiáveis e, nesses casos, poderiam gerar correções mais precisas do que qualquer leitor ótico. De qualquer forma, não é correto supor que toda subjetividade (isto é, julgamento humano) foi retirada de qualquer teste “objetivo” mecanicamente quantificável.

Tendo, em mente, as definições anteriormente apresentadas, estamos prontos para pensar no que pode ser testado em um discurso baseado em fatos. Mais adiante apresentaremos alguns exemplos de atividades de avaliação que podem ser aplicados a uma ampla gama de tipos de discurso. O objetivo não é ilustrar todas as técnicas, porque seria impossível, mas podemos estabelecer certos limites definidos para os tipos de itens baseados em fatos que podem fazer parte dos tipos de testes recomendados.

Suponha que utilizemos a narrativa apresentada a seguir sobre o roubo que a aluna de primeira série relatou. Essa narrativa, ou outra parecida, pode servir de base para um livro coletivo e para as atividades relacionadas à sua elaboração, ilustração e domínio por um grupo de crianças em processo de alfabetização.

O Roubo

Oi, eu me chamo Lucinha. Sábado à noite, um ladrão invadiu nosso apartamento. Ele entrou por uma janela. Passou bem por cima do berço do meu irmãozinho. Meu irmão estava dormindo. Ele não acordou. Todos também estavam dormindo. Eu estava dormindo. Minha avó estava dormindo. Minha mãe estava dormindo. O ladrão pegou a TV e o som e saiu pela porta da frente. Ninguém o viu, mas descobrimos o que aconteceu na manhã seguinte.

Se as crianças da classe (ou quaisquer crianças que serão

avaliadas) sabem a língua em que a narrativa está contada, o texto não deve ser difícil, mesmo para quem está bem no início da alfabetização.⁹

Felizmente, mesmo que não saibam a língua, podem ser usados muitos recursos para simplificar sua apresentação, possibilitando, assim, a sua aquisição pelas crianças, ao mesmo tempo que desenvolvem a compreensão dos fatos da história. Por exemplo, os fatos podem ser dramatizados e ilustrados. Uma das grandes vantagens das narrativas, ou de qualquer texto coerente (comparados a material sem sentido ou menos coerente), é terem um potencial infinitamente rico em conexões lógicas. Um discurso coerente sempre pode ser simplificado através de resumos ou pode ser expandido. A expansão pode ser feita através da leitura nas entrelinhas ou da inferência do que provavelmente antecedeu os fatos expressos na narrativa ou os sucedeu. Por exemplo, o texto pode ser resumido em uma única sentença: “um ladrão invadiu a casa de Lucinha sábado à noite.”. O texto também pode ser expandido. Assim, por exemplo, podemos imaginar que o ladrão tinha a intenção de roubar antes de entrar na casa e que, depois de fazê-lo, pretendia vender os bens roubados. Talvez fizesse isso para comprar drogas, por ser viciado. Talvez não tenha machucado o bebê que estava dormindo porque seu objetivo era roubar alguma coisa de valor que pudesse vender para conseguir o dinheiro. Machucar a criança não o faria atingir seu objetivo e assim por diante.

O mesmo tipo de associações lógicas é possível com qualquer texto coerente. Essas associações são possíveis, porque a estrutura do texto sustenta certas inferências. Pode-se provar, com rigor, que todos os tipos de compreensão do discurso (bem como de produção) são baseados na inferência. Pode-se concluir, que todos os testes ou, então, questões de testes (bem como o material didático) dependem, em última análise, da inferência. Além disso, vimos, no capítulo anterior, por que *somente* atividades de processamento de discurso

⁹ Essa observação se aplica a casos de países em que há uma língua oficial e vários dialetos ou em que é necessário ensinar uma língua estrangeira. Aplica-se, também, a casos de crianças estrangeiras na escola. Entretanto, as técnicas funcionam muito bem para a língua materna e devem ser utilizadas. N.T.

baseadas em fatos devem ser utilizadas na avaliação (ou de ensino) que dependa de formas de discurso separadas de uma base factual que não possui os fundamentos para que se possam determinar os significados dessas formas de discurso. O suporte contextual, que é essencial para os alunos atingirem os níveis mais altos de abstração e generalização (o topo da inferência), estará ausente. Portanto somente discurso baseado em fatos (sem excluir ficção plausível que possa ser ilustrada ou dramatizada com fatos reais) deve ser utilizado em qualquer atividade de ensino ou de avaliação.

Resta ilustrar uma gama suficientemente ampla de atividades de avaliação para cobrir a enorme variedade de gêneros e usos do discurso que um currículo bem elaborado deve incluir. Para ilustrar os tipos de atividades de avaliação para uma classe de, digamos, primeira série (ou outro contexto escolar), tomaremos por base a narrativa sobre o roubo contada por Lucinha [na página 92](#). Vamos partir do princípio de que o currículo foi organizado (como se recomenda em todo o livro) de forma que os fatos do discurso (de todo e qualquer discurso) introduzido na sala de aula são, primeiramente, levados ao conhecimento dos alunos através de dramatização, de objetos, de fotografias, de ilustrações e de outros métodos mais ou menos acessíveis aos sentidos.

Suponhamos, por exemplo, que a narrativa sobre o roubo seja representada por Lucinha ou dramatizada com a ajuda do professor e de alunos: por exemplo, um representa o bebê dormindo, outro representa o ladrão, etc. Há, também, a alternativa de uma história semelhante ser representada em forma de desenho animado. Os fatos da narrativa, em qualquer um dos casos, podem ser compreendidos através da abdução, a ponto de o conhecimento desses fatos se tornar um fundamento substancial, juntamente com o tipo de suporte contextual que leva à inferência, como foi descrito anteriormente, sobre o qual é construída uma compreensão rica e profunda do discurso oral, de suas formas escritas e de todas as habilidades lingüísticas e de alfabetização que possam ser necessárias. Por exemplo, depois de os fatos serem estabelecidos, através da dramatização ou de um filme, nomes, expressões e até sentenças podem ser atribuídos aos acontecimentos dramatizados ou ilustrados. Em primeiro lugar,

isto deve ser feito oralmente e, logo após, por escrito. Por exemplo, a criança que representa o ladrão pode prender na roupa uma ficha com esta palavra, da mesma forma que os outros objetos e personagens da história. Até os fatos podem receber legendas em um livro do tipo história em quadrinhos. A compreensão se aprofunda em decorrência de se repassar a história várias vezes, assim como as formas linguísticas se enriquecem a cada fase do desenvolvimento e a cada vez que se reconta a história. Tudo isso possibilita que mais elementos escritos sejam introduzidos. Finalmente, todo esse processo é colocado em um “livro coletivo”, que é ilustrado com desenhos feitos pelas próprias crianças.

Perguntas Sim ou Não

As atividades de avaliação são incluídas no currículo o tempo todo. Por exemplo, a primeira avaliação que o professor precisa fazer é verificar se as crianças entenderam os fatos. Para começar, uma série de “perguntas sim ou não” é adequada. Pragmaticamente, as “perguntas sim ou não” são o tipo mais simples que existe, e se focalizarem os fatos compreendidos através da abdução, a partir de acontecimentos com que as crianças tiveram experiência através da dramatização, as respostas serão amplamente determinadas pelo tipo mais básico de raciocínio abduutivo. Apresentamos aqui algumas perguntas “sim ou não” sobre os fatos básicos da narrativa do roubo. Perguntas desse tipo seriam adequadas para uma classe de primeira série em que as crianças ainda não se sentem à vontade com a língua falada na sala de aula (por exemplo, quando o professor fala uma língua e as crianças falam outra).

Professor aponta para Lucinha ou para uma ilustração dela e pergunta: “Esta é a Lucinha?”

Professor aponta para uma ilustração do ladrão e pergunta: “Este é o irmão de Lucinha?”

Apontando para o berço: “Esta é a cama da avó?”

As perguntas devem abranger todos os fatos da história, a co-

meçar pelos mais óbvios, os centrais, até chegar a detalhes que não são compreendidos tão facilmente. As perguntas apresentadas como exemplo seriam, na verdade, difíceis para crianças que estão tentando se alfabetizar em uma língua que ainda não conhecem. O número de perguntas possíveis sobre qualquer discurso coerente pode ser expandido indefinidamente. Uma boa regra seria começar com perguntas que exijam apenas as inferências abduativas mais óbvias e, em seguida, prosseguir ao longo da história sem esperar que as crianças expressem induções ou quaisquer inferências dedutivas abstratas. A percepção de que um ladrão é um gatuno ser algo simples para quem fala português, mas pode não o ser para uma criança que está em processo de aquisição da língua, pois esse tipo de inferência (que depende de relações sintáticas e semânticas abstratas entre as palavras) pode estar fora de seu alcance. Será necessário muito suporte contextual para a criança atingir essa atmosfera tão rarefeita de abstração. Até a generalização indutiva de que o ladrão possivelmente venderá a TV e o som está muito além do que se pode esperar que um principiante diga ou até compreenda. Mas é claro que essa inferência indutiva ou outras de natureza dedutiva seriam possíveis desde o início para as crianças que já conhecem a língua utilizada na escola.

Perguntas gerais

Após repassar a história pela segunda ou terceira vez, ou talvez antes, se as crianças são falantes da língua em questão, podem ser introduzidas as perguntas gerais, passando-se, então, para um nível de compreensão mais complexo. No início, as perguntas podem ser respondidas com uma palavra. Mais adiante, exigirão mais palavras e, depois, sentenças. Novamente, as primeiras perguntas, principalmente para as crianças que estiverem trabalhando com uma segunda língua, devem focalizar os fatos centrais da história que também estejam ilustrados ou tenham sido dramatizados. Seguem alguns exemplos:

Professor aponta para a ilustração de Lucinha: “Quem é esta?” *Lucinha*.

Apontando para a ilustração do ladrão: “Quem é este?” *(O) ladrão*.

Apontando para a janela acima do berço: “O que é isto?” (A) *janela*.

“Como o ladrão entrou?” *Pela janela*.

“Quem estava no berço?” *O irmãozinho de Lucinha*.

Até aqui, as respostas a todas as perguntas estavam contidas nos fatos e nas afirmativas do texto. Entretanto, no processo de fazer as crianças dominarem um texto, é possível fazer muito mais dentro dos limites das afirmativas feitas na versão escrita da história.

Repetição estimulada

Pode-se desejar que as crianças consigam repetir a história, linha por linha. Isto parece extremamente simples (talvez até simples demais), mas representará desafios especiais para as crianças que não forem falantes nativas da língua em questão ou que talvez não tenham progredido na aquisição de sua primeira língua, tanto quanto o professor espera. Mesmo para as crianças que já sabem a língua da narrativa, o exercício talvez não seja executado sem falhas por todas. Há pesquisas que demonstram que as crianças ajustam as formas do discurso ao nível da gramática que estão desenvolvendo. O resultado disso é que as repetições, freqüentemente, não primam pela exatidão.¹⁰

Tarefa de repetição estimulada para a narrativa “O Roubo”

Professor: “Oi, eu me chamo Lucinha.”

Aluno: “Oi, eu me chamo Lucinha.”

Professor: “Sábado à noite, um ladrão invadiu nosso apartamento.”

Aluno: “Sábado à noite, um ladrão invadiu nosso apartamento.”

Obviamente, os exercícios anteriores (perguntas sim ou não e

¹⁰ Este é um momento importante para detectar problemas de dicção e vícios de linguagem apresentados por alguns alunos. Eles devem ser corrigidos com naturalidade, sem causar constrangimentos. N.T.

perguntas gerais) são quantificáveis. Podemos, simplesmente, contar o número de respostas corretas para cada pergunta. Se esses exercícios forem usados como atividades de ensino e se as crianças tiverem compreendido a narrativa da forma esperada, os resultados seriam quase perfeitos, isto é, em cada um desses exercícios, a expectativa seria de domínio do material até esse nível. Entretanto, quando se chega à repetição estimulada (um exercício de repetição de sentenças), a quantificação não é tão óbvia e direta. Se o texto estiver gravado, pode ser meticulosamente quantificado para cada fonema (segmento distinto de som), cada sílaba, cada morfema (unidade distinta de significado ou função gramatical), cada palavra, cada locução ou sentença utilizados no exercício. Até elementos supra-segmentais, como padrões de entonação e tonicidade, podem ser examinados em termos de semelhança aos utilizados no texto.

A pergunta que geralmente se faz, em relação a cada unidade de determinado tipo, sendo que as palavras são o elemento mais quantificado, é se a unidade em questão é uma reprodução identificável do que deveria ser produzido naquele momento, na seqüência de elementos. Se forem inseridos elementos estranhos ou se elementos necessários forem omitidos, a nota é reduzida pelo número de elementos omitidos ou acrescentados. Por outro lado, a nota total no exercício corresponde ao número de elementos de determinado tipo, como, por exemplo, palavras pronunciadas corretamente e na ordem certa. O total possível é o número de elementos em avaliação que surge nas sentenças ou outras seqüências apresentadas para repetição. Uma vez que as palavras, na maioria das línguas, são o feixe de significados mais óbvio, elas geralmente são escolhidas como as unidades a serem quantificadas. Por exemplo, na primeira sentença do texto, há cinco palavras. Na seguinte, há oito. No total, se a narrativa inteira fosse usada como apresentada na [página 92](#), a nota total possível seria setenta e seis (considerando como palavras os itens escritos entre os espaços ou separados por hífen). Se as unidades fossem os fonemas, o total possível seria muito mais alto. O total de sílabas seria aproximadamente 1/3 do número de fonemas. O número de locuções seria menor do que o de palavras e o número de sentenças, apenas doze.

Além disso, como as palavras e as estruturas superiores são formadas por fonemas e sílabas e como formam as locuções e sentenças, quantificar unidades significa fazer uma quantificação parcial em relação a outras unidades. E, levando-se em conta que as palavras são as unidades às quais as pessoas prestam mais atenção ao falar, talvez elas sejam a melhor escolha para a avaliação.

Entretanto não há argumentos contra a utilização de outras unidades. Se forem escolhidas sentenças, funcionará muito bem uma escala em que “três” representa uma reprodução perfeita, “dois”, uma reprodução compreensível, mas não perfeita, “um”, uma reprodução com pelo menos algum elemento compreensível e “zero”, uma tentativa completamente incompreensível ou uma situação de silêncio. Com um pouco de prática, ela pode ser aplicada sem a necessidade de gravar as respostas de cada aluno.

Pode ser utilizada uma escala ainda mais simples, se o professor estiver usando o exercício como atividade de ensino. Neste caso, a única distinção pode ser entre reproduções perfeitas e quase perfeitas. No caso de atividade de ensino, em que o objetivo é o domínio ou desempenho quase perfeito, no início pode ser útil dividir o texto em segmentos mais curtos e, depois, juntar seqüências mais longas. Por exemplo, a frase “Oi, eu me chamo Lucinha” pode ser dividida em três segmentos: (1) Oi, (2) eu me chamo; (3) Lucinha”.

Ao se fazer essa segmentação, seja para atividades de ensino ou não, as pausas devem ser inseridas nas fronteiras das locuções e os padrões de tonicidade e entonação devem ser apresentados como itens de uma lista, mas como partes de um discurso mais longo que os alunos já conhecem.

Alguns educadores reagem, negativamente, à repetição estimulada por ser “um exercício simplesmente mecânico, baseado apenas na memória de curto prazo”, mas isso é o que eles pensam. É fácil provar que essa objeção não se sustenta. Se o material discursivo foi apresentado da maneira recomendada nesse capítulo e em todo o livro, os significados do discurso já produziram representação em níveis profundos de processamento, isto é, além da memória de curto prazo, o aluno conhece os fatos. Eles estão representados na

memória de longo prazo e em formas como imagens visuais e seqüências delas, os gestos que os acompanharam, inferências abstratas, etc.

Todas essas representações são distintas dos elementos da narrativa original. Os elementos superficiais já estão associados a ações, pessoas, acontecimentos e assim por diante. Portanto qualquer elemento da forma superficial (um fonema, uma sílaba, uma palavra, uma locução ou uma sentença) apresentado no tipo de repetição estimulada que recomendamos aqui já está ligado a conceituações abstratas (categorias semânticas e sintáticas) e a significados concretos (fatos) que estão muito distantes das formas superficiais do discurso e que não podem ser acessadas sem que se faça algum dos tipos de mapeamento pragmático descritos nas FIGS. 5.1, 5.2 e 5.3

Agora, o tipo de “memorização mecânica” que pode se basear, exclusivamente, em formas superficiais, por exemplo, sons e sílabas (armazenadas na memória de curto prazo), não consegue envolver as conexões pragmáticas mais profundas que nosso procedimento garante. Se as envolvesse, a objeção à “memorização mecânica” desapareceria instantaneamente. De fato, qualquer seqüência de elementos que exceda a memória de curto prazo, se estiver compreendida, nos assegura que a forma representacional em questão foi ligada a outras formas representacionais que não foram apresentadas tão recentemente a ponto de estarem na memória de curto prazo.

Imagine tentar repetir uma seqüência de palavras, em uma língua desconhecida, que diga alguma coisa tão complexa quanto qualquer segmento de cinco a quinze palavras do texto “O Roubo”. Mesmo se algum segmento específico, ou mesmo todos os segmentos do discurso, pudesse ser processado de forma automática, todo o discurso dificilmente seria compreendido sem ir muito além do mero armazenar e relembrar os elementos superficiais a partir da memória de curto prazo.

Além do mais, no tipo de aplicação de repetição estimulada que recomendamos, o professor já assegurou níveis mais profundos de processamento ao preceder essa tarefa com a dramatização dos fatos, seguida dos procedimentos de fazer perguntas descritas anteri-

ormente. Os tipos de exercícios (inclusive os testes quantificáveis) a serem introduzidos, posteriormente (nesse capítulo), virtualmente eliminarão a possibilidade de o discurso ser compreendido somente no nível dos elementos superficiais. Invariavelmente, a memória de curto prazo será (como sempre é necessariamente) uma parte importante do processamento dos segmentos incentivados do discurso, mas não será a sua única base. Nem mesmo será uma base adequada, em si, para servir de apoio à compreensão da dramatização do discurso ou do desenho animado. Também não sustentará as respostas corretas aos exercícios de perguntas descritos anteriormente, muito menos os exercícios mais complexos que os seguirão, descritos a seguir.

Leitura em voz alta

Assim que os alunos compreendem o discurso de maneira a reproduzi-lo oralmente, estão prontos para atividades mais complexas de processamento. Estas poderão ser consideradas como exercícios ou testes, o que dependerá da preferência do professor ou da finalidade a que forem mais adequadas.

Suponhamos que a finalidade seja introduzir habilidades de alfabetização para crianças que ainda não as adquiriram. Serão necessárias, então, atividades que apresentem ou expandam versões escritas previamente introduzidas do discurso com o qual estamos trabalhando. No caso de ter sido feito um “livro coletivo” exatamente com as sentenças apresentadas na página 92, uma variação da repetição estimulada seria apresentar os segmentos por escrito e o aluno ter de fazer sua leitura em voz alta. Ao acrescentarmos a forma escrita nesse ponto, convidamos o aluno a fazer as conexões entre a forma escrita e a versão oral (que já demonstramos que a criança conhece através da repetição estimulada) e nos apoiamos, como sempre, em todos os níveis mais profundos de suporte contextual já estabelecidos através de outras atividades de mapeamento estratégico. Os fatos são conhecidos. A seqüência dos acontecimentos, as pessoas envolvidas, o local e o desenlace foram estabelecidos. As formas faladas já foram corretamente ligadas aos fatos e a criança consegue emitilas em segmentos que extrapolam os limites da memória de curto

prazo.

O resultado é (deliberadamente, priorizando o interesse da criança) termos reduzido a dificuldade da tarefa de ler os segmentos escritos a um nível que pode ser administrado até pela criança que esteja dando os primeiros passos em direção à alfabetização. Isto pode ser facilitado pelo professor (avaliador) através de estímulos, por exemplo, antecipar uma variante do que está escrito antes de a criança ler o segmento em voz alta. No caso de precisarmos tornar o exercício mais desafiador, os estímulos podem ser alongados até que as crianças estejam lendo o livro inteiro fluentemente.

Em situação de teste, os segmentos a serem lidos em voz alta podem ser apresentados em fichas grandes, um de cada vez, ou em um retroprojetor. A confecção das fichas ou das transparências também pode ser transformada em atividade de ensino, com a participação das crianças. A atribuição de notas pode ser feita, essencialmente, da mesma forma que para a repetição estimulada.

Cópia

Assim que as crianças estiverem lendo o livro coletivo, ou mesmo parte dele, já podem começar a escrevê-lo. Não há motivo para adiar a escrita para o segundo ano. Pelo contrário, há muitas razões para que os exercícios de leitura sejam estreitamente ligados, bem como aos exercícios auditivos e orais. Se quisermos que as crianças tenham um bom desempenho nos exercícios que propomos (e nos testes), nosso objetivo deve ser sempre (mas na fase inicial, principalmente) proporcionar o máximo de suporte contextual que pudermos para garantir seu sucesso. Ouvir outra criança ou o professor produzindo uma versão oral de certo discurso sobre os fatos que a criança entende prontamente, a partir de uma dramatização ou de outra ilustração, fornece um nível adicional de representação que é ligada aos fatos. Assim que a forma de representação ouvida é entendida (qualquer que seja o grau de compreensão), essa compreensão se transforma em um nível de suporte contextual que ajudará a criança a produzir a forma falada correspondente (ver FIG. 5.3). De maneira semelhante, uma vez dominada a forma falada incentivada,

ela constitui um nível de suporte contextual a partir do qual outras formas podem ser atingidas e, posteriormente, dominadas.

Nas fases iniciais da escrita, segmentos do livro coletivo podem ser apresentados por períodos curtos, da mesma forma que se apresentam segmentos em fichas ou transparências para leitura em voz alta. A diferença é que, no estágio inicial da escrita, o aluno que está sendo testado deve ler o segmento e, em seguida, escrevê-lo. Nessa primeira fase desse tipo de exercício de escrita, o problema de escrever as letras já será um desafio tão grande que até uma palavra do livro coletivo ultrapassará o limite da criança de guardar o material na memória de curto prazo. Entretanto, à medida que a criança se familiarizar com as formas das letras e com segmentos escritos mais longos, poderão ser apresentadas seqüências de palavras e até sentenças inteiras. No início, a criança pode sentir necessidade de consultar diversas vezes a versão escrita de uma palavra para produzir uma variante escrita reconhecível. E, quando as formas escritas se tornarem mais familiares, segmentos mais longos podem ser apresentados por menos tempo.

Essas produções, como as formas faladas obtidas através da repetição estimulada ou da leitura em voz alta, podem ser quantificadas de maneira semelhante. Um elemento a se acrescentar será a legibilidade da escrita. A legibilidade da escrita é paralela à pronúncia (articulação clara) na fala. Outros elementos que devem estar presentes na avaliação da escrita, e não se encontram nas formas orais, são chamados aspectos técnicos da ortografia, uso das letras maiúsculas e pontuação.

Desde que os testes (e o ensino) sempre estejam relacionados a um discurso completo, baseado em fatos, toda a riqueza dos aspectos técnicos da escrita estará garantida. Além disso, todo o conjunto dos fatos conhecidos e das formas orais e escritas, que já foram dominadas, ajudará a criança a resolver os problemas especiais ligados a esses aspectos técnicos da escrita.

Em um contexto tão rico de discurso, baseado em fatos, apoiado por diversos níveis de suporte contextual, desde dramatização até ilustrações, a criança se encontrará em vantagem para compre-

ender os significados abstratos dos aspectos técnicos da escrita e da ortografia, do uso das maiúsculas e da pontuação. Porém, se retirarmos esse suporte contextual, esses aspectos do discurso escrito continuarão a confundir as crianças da mesma forma que confundem especialistas atuais em currículos escolares.

Ditado

Até aqui, as crianças observaram e compreenderam os fatos do discurso a partir da dramatização. Ouviram e reproduziram a forma falada, sentença por sentença. Viram as formas escritas associadas ao discurso conhecido. Ouviram essas formas associadas a versões faladas do discurso. Leram em voz alta as formas escritas e aprenderam a escrevê-las. Estão prontas, agora, devido ao suporte contextual estabelecido, para fazerem ditado.

Uma versão falada do texto pode ser apresentada, segmento por segmento, para as crianças escreverem. Elas já ligaram o discurso do professor ao próprio discurso. Ligaram essas mesmas formas do discurso à forma escrita feita pelo professor. Ligaram novamente as formas escritas pelo professor às formas do discurso do professor. Em seguida, ligaram as formas escritas produzidas pelo professor a formas faladas produzidas por elas mesmas (lendo em voz alta). Depois, ligaram as formas escritas produzidas pelo professor a formas escritas que elas próprias produziram. O ditado como teste (ou ferramenta de ensino) simplesmente lança mão da última forma de representação (uma versão escrita produzida pelo aluno) e a liga de volta à versão do discurso conhecido falado pelo professor.

Da mesma forma que outros recursos de estimulação destinados a avaliar (ou criar) familiaridade com uma ou outra forma de discurso baseado em fatos, o ditado também é um recurso de estimulação. O professor (ou outra pessoa, ao vivo ou em uma gravação) apresenta um segmento do discurso em uma versão oral e as crianças tem de escrever o segmento que acabaram de ouvir. Como em todos os exercícios desse tipo, a dificuldade pode ser ajustada, apresentando-se segmentos mais longos ou mais curtos, reduzindo-se a velocidade da fala, repetindo-se o segmento uma ou mais vezes e

assim por diante. Em situação de avaliação, apesar de querermos que as crianças se saiam bem, também queremos desafiá-las a alcançarem níveis cada vez mais altos de desempenho e garantir que o tipo de processamento que lhes solicitamos no teste realmente as conduza ao tipo de processamento que o currículo pretende que atinjam. Portanto, normalmente, não ditamos palavras isoladas. Usamos segmentos de, digamos, cinco ou mais palavras, para estimular a memória de curto prazo.

Na versão do texto “O Roubo”, apresentada a seguir, cada barra inserida no texto marca o limite de um segmento ou pausa. Em cada uma delas, quem estiver aplicando o ditado deve dar tempo suficiente às crianças para que escrevam o que acabaram de ouvir. O tempo necessário vai variar de acordo com o nível de alfabetização das crianças que estão sendo avaliadas. Um modo simples de fazer uma pausa que corresponda ao tamanho e à complexidade do segmento é repeti-lo silenciosamente e escrevê-lo (na imaginação) uma, duas ou mais vezes.

O Roubo

Oi, eu me chamo Lucinha./ Sábado à noite,/ um ladrão invadiu nosso apartamento./ Ele entrou por uma janela./ Passou bem por cima/ do berço do meu irmãozinho./ Meu irmão estava dormindo./ Ele não acordou./ Todos também estavam dormindo./ Eu estava dormindo./ Minha avó estava dormindo./ Minha mãe estava dormindo./ O ladrão pegou a TV/ e o som/ e saiu pela porta da frente./ Ninguém o viu,/ mas descobrimos o que aconteceu/ na manhã seguinte./

O objetivo é apresentar um segmento que seja compreensível, com fronteiras sintáticas naturais e suficientemente desafiador para que a criança compreenda o significado do segmento, processando uma representação dos fatos a que ele se refere. Devemos ditar segmentos que sejam associados aos fatos do discurso, bem como às suas formas superficiais, tanto a falada, quanto a escrita. Não é desejável que a criança ligue a forma superficial do discurso diretamente às formas superficiais da escrita sem compreender o significado de uma ou de outra. Em geral, isso não acontece se trabalharmos

com segmentos significativos de um discurso completo, baseado em fatos. Uma associação direta, em curto circuito, entre as formas superficiais falada e escrita só pode ocorrer no tipo de teste tradicional de ortografia em que alguns dos significados de pelo menos algumas das palavras são desconhecidos para as crianças, mas as formas superficiais (tanto faladas, quanto escritas) são conhecidas. Esse curto-circuito não faz sentido se estivermos usando palavras de mais de uma sílaba e locuções de um discurso completo baseado em fatos. Há muitas referências fornecidas por outros testes (atividades de ensino) que as crianças realmente sabem os significados das formas superficiais em questão. Além disso, ao apresentarmos segmentos suficientemente longos do discurso entre as pausas, podemos estar certos de que as ligações superficiais de curto-circuito são impossíveis até para um elemento isolado. Se o segmento for longo demais para ser administrado pela memória de curto prazo, sem uma compreensão em nível profundo, uma associação direta entre formas meramente superficiais não poderá ser feita pela criança. Os significados da forma falada e da escrita devem ser compreendidos para serem associados um ao outro.

A quantificação do ditado pode ser feita exatamente como a dos outros procedimentos estimulados já descritos, portanto não se precisa falar mais sobre o assunto. Pelo contrário, é o momento de prosseguirmos para outros tipos de exercícios de processamento, que atingirão níveis mais profundos. Até aqui, os testes baseados em perguntas e em recursos de estimulação (repetição, leitura em voz alta, cópia e ditado) dependem quase exclusivamente ou de fatos específicos já mencionados no discurso e de sua conexão com determinadas formas superficiais (que também já foram fornecidas) ou de conexões entre formas superficiais diferentes (por exemplo, falada versus escrita) que são profundamente interrelacionadas no nível dos fatos (ver FIG. 5.3 e sua explicação).

Agora, nossos testes (ou atividades de ensino) devem abranger exercícios que demandem, mais diretamente, inferências do tipo indutivo, ou a produção de formas não fornecidas diretamente em qualquer discurso anterior, não sustentadas pela memória de curto prazo. Também devemos passar para relações semânticas e sintáti-

cas baseadas em dedução, bem como para inferências que, indutivamente, estão além do que é dito no discurso.

Exercícios Cloze

Um exercício *cloze* aberto é o tipo de avaliação (ou ferramenta de ensino) que omite palavras de um discurso, geralmente um texto escrito, e pede que os alunos preencham as palavras que faltam. Mesmo que o discurso seja conhecido, o preenchimento das lacunas é, geralmente, apoiado por inferências dedutivas e indutivas que vão além dos fatos que podem ser inferidos do discurso de forma abduativa. Esses exercícios *cloze* podem ser feitos oralmente ou por escrito. Damos, a seguir, um exemplo em que cada quinta palavra foi apagada do texto “O Roubo”.

- (I) Oi, eu me chamo (1)_____. Sábado à noite, um (2)_____ invadiu nosso apartamento. Ele (3)_____ por uma janela. Passou (4)_____ por cima do berço (5)_____ meu irmãozinho. Meu irmão (6)_____ dormindo. Ele não acordou. (7)_____ também estavam dormindo. Eu (8)_____ dormindo. Minha avó estava (9)_____. Minha mãe estava dormindo. (10)_____ ladrão pegou a TV (11)_____ o som e saiu (12)_____ porta da frente. Ninguém (13)_____ viu, mas descobrimos o (14)_____ aconteceu na manhã seguinte.

Pode ser feita uma versão oral em que o professor lê a narrativa com a entonação mais normal possível, fazendo uma pausa em cada lacuna. Os alunos devem fornecer as palavras que faltam. Se a versão escrita do texto não estiver na frente dos alunos, eles terão que basear seus “palpites” no contato prévio com os fatos específicos da história (inferências abduativas), mais as expectativas baseadas em informações previamente fornecidas (inferência indutiva), bem como em quaisquer informações semânticas e sintáticas fornecidas pelo texto referentes às exigências das formas superficiais (inferências dedutivas) e/ou combinação delas.

Em um exercício *cloze* oral, geralmente o professor confirma ou fornece as respostas corretas durante sua realização, ao passo que, em um exercício escrito, os alunos tem apenas o contexto escrito e as lacunas preenchidas anteriormente para descobrir como preencher qualquer lacuna seguinte.

Vejamos o exercício apresentado anteriormente. Considerando que os alunos saibam os fatos da história, devem ser capazes de completar o item (1) com “Lucinha”. O apoio principal para essa escolha é o fato de saberem, por abdução (a partir da experiência anterior), que a história é contada por Lucinha. Essa escolha também adquire apoio dedutivo pelo fato de a história ser contada por uma menina e de “Lucinha” ser um nome típico de menina, além do diminutivo “inha” ser uma designação afetiva para uma criança. Entretanto, assim que se sabe a resposta por abdução, as deduções adicionais (a partir da semântica do nome) são um apoio redundante.

A solução para o item (2) é auxiliada pela dedução de que alguém que invade é algum tipo de criminoso, mas essa dedução, apesar de necessariamente correta, não é suficientemente específica para determinar que o criminoso em questão era um ladrão e não outro tipo de criminoso. A memória anterior sobre os fatos dá uma solução completa para o item por abdução: nós nos lembramos da palavra “ladrão” e de suas interpretações prévias relativas aos fatos da história. Por exemplo, o fato de a TV e o som terem sido roubados apóia a expectativa de que ladrões, tipicamente, roubam coisas. Mas, como já mencionamos, assim que se faz a inferência por abdução, já sabemos mais do que o necessário¹¹. E assim se continua através de todo o exercício.

É fácil perceber que, se mudarmos o início (a posição do item 1) uma palavra para a esquerda, teríamos um novo conjunto de itens *cloze*, um exercício diferente:

(II) Roubo

¹¹ Com a tradução do texto, as explicações podem ser mantidas até aqui. O autor menciona, ainda, a terceira lacuna, que é diferente em português, mas o exemplo já é suficientemente claro. N.T.

Oi, eu me (1)_____ Lucinha. Sábado à noite, (2)_____ ladrão invadiu nosso apartamento. (3)_____ entrou por uma janela. (4)_____ bem por cima do (5)_____ do meu irmãozinho. Meu (6)_____ estava dormindo. Ele não (7)_____. Todos também estavam dormindo. (8)_____ estava dormindo. Minha avó (9)_____ dormindo. Minha mãe estava (10)_____. O ladrão pegou a (11)_____ e o som e (12)_____ pela porta da frente. (13)_____ o viu, mas descobrimos (14)_____ que aconteceu na manhã (15)_____.

Mudando novamente o ponto inicial, ou seja, mudando uma palavra para a esquerda, teremos outro exercício:

(III) O Roubo

Oi, eu (1)_____ chamo Lucinha. Sábado à (2)_____, um ladrão invadiu nosso (3)_____. Ele entrou por uma (4)_____. Passou bem por cima (5)_____ berço do meu irmãozinho. (6)_____ irmão estava dormindo. Ele (7)_____ acordou. Todos também estavam (8)_____. Eu estava dormindo. Minha (9)_____ estava dormindo. Minha mãe (10)_____ dormindo. O ladrão pegou (11)_____ TV e o som (12)_____ saiu pela porta da (13)_____. Ninguém o viu, mas (14)_____ o que aconteceu na (15)_____ seguinte.

Como iniciamos com a técnica de omitir a quinta palavra em nosso primeiro exercício *cloze*, são possíveis mais dois:

(IV) O Roubo

Oi, (1)_____ me chamo Lucinha. Sábado (2)_____ noite, um ladrão invadiu (3)_____ apartamento. Ele entrou por (4)_____ janela. Passou bem por (5)_____ do berço do meu (6)_____. Meu irmão estava dormindo. (7)_____ não acordou. Todos também (8)_____ dor-

mind. Eu estava dormindo. (9)_____ avó estava dormindo. Minha (10)_____ estava dormindo. O ladrão (11)_____ a TV e o (12)_____ e saiu pela porta (13)_____ frente. Ninguém o viu, (14)_____ descobrimos o que aconteceu (15)_____ manhã seguinte.

(V) *O Roubo*

(1)_____, eu me chamo Lucinha. (2)_____ à noite, um ladrão (3)_____ nosso apartamento. Ele entrou (4)_____ uma janela. Passou bem (5)_____ cima do berço do (6)_____ irmãozinho. Meu irmão estava (7)_____. Ele não acordou. Todos (8)_____ estavam dormindo. Eu estava (9)_____. Minha avó estava dormindo. (10)_____ mãe estava dormindo. O (11)_____ pegou a TV e (12)_____ som e saiu pela (13)_____ da frente. Ninguém o (14)_____, mas descobrimos o que (15)_____ na manhã seguinte.

Ficará claro, para qualquer pessoa que trabalhar com uma série semelhante de exercícios *cloze*, que as lacunas a serem preenchidas apresentarão dificuldades bem diferentes. Da mesma forma, o que será feito na sala de aula pode ajudar a amenizar essas diferenças de exercício para exercício.

(....)¹²

Os exercícios *cloze* de I a V são chamados abertos, porque o aluno deve preencher as palavras que faltam. Os apresentados aqui são o tipo mais comumente usado de exercícios de padrão fixo. Neste caso, o padrão é de um a cinco, isto é, em cada cinco palavras, a quinta é omitida. Também é possível omitir palavras com padrão variável. Muitos exercícios desse tipo podem ser elaborados com o texto “O Roubo”, da forma como estamos trabalhando. Por exemplo, no exercício VI, são omitidos os substantivos.

¹² Novamente omito detalhes que se referem ao texto em língua inglesa, pois julgo não serem pertinentes. N.T.

(VI) O Roubo

Oi, eu me chamo (1)_____. (2)_____ à (3)_____, um (4)_____ invadiu nosso (5)_____. Ele entrou por uma (6)_____. Passou bem por cima do (7)_____ do meu (8)_____. Meu (9)_____ estava dormindo. Ele não acordou. Todos também estavam dormindo. Eu estava dormindo. Minha (10)_____ estava dormindo. Minha (11)_____ estava dormindo. O (12)_____ pegou a (13)_____ e o (14)_____ e saiu pela (15)_____ da frente. Ninguém o viu, mas descobrimos o que aconteceu na (16)_____ seguinte.

São possíveis muitos outros exercícios de padrão variável, mas eles acrescentarão pouco ou nada a toda a gama de exercícios de padrão fixo, seja qual for o padrão.

Normalmente, são utilizados dois métodos básicos para quantificar testes *cloze* abertos. O mais simples é contar como corretas somente as respostas idênticas às palavras omitidas. Esse método se chama quantificação da *palavra exata*. Outra abordagem é considerar correta qualquer palavra que se encaixe no contexto. Por exemplo, no exercício VI, no item (5), a palavra omitida foi “apartamento”, mas “barracão”¹³ seria adequado ao contexto e até aos fatos da forma como são compreendidos. Esse método é chamado de quantificação por *palavra adequada*. No método da palavra exata, a resposta deve ser comparada à palavra original. Geralmente, os erros de ortografia são ignorados na maioria dos testes, mas mudanças que representem uma variação gramatical ou lexical inaceitável são consideradas como erros. No método da palavra adequada, a resposta deve ser julgada em relação à compreensão do contexto que o professor pretende.

Enquanto a quantificação mais severa, por palavra exata, pode ser feita por computador desde que as respostas estejam digitadas

¹³ A palavra “casa”, por exemplo, não seria correta por uma questão de concordância com o pronome “nosso”. N.T.

em meio apropriado, a quantificação por palavra adequada exige um corretor humano.

Um modo de contornar as dificuldades de quantificação dos

(VII)

Oi, eu	(1)	a	se	chamo Lucinha. Sábado à	(2)	a	tarde
		b	me			b	manhã
		c	a			c	noite
		d	te			d	meio-dia
		e	lhe			e	amanhecer
um ladrão invadiu nosso	(3)	a-	casa	. Ele entrou por uma	(4)	a-	árvore
		b-	barracão			b-	corredor
		c-	residência			c-	parede
		d-	prédio			d-	janela
		e-	apartamento			e-	espelho
Passou bem por cima	(5)	a-	do	berço do meu irmãozinho ...			
		b-	da				
		c-	no				
		d-	na				
		e-	de				

itens do teste *cloze* aberto é substituir cada lacuna por uma lista de alternativas em formato de múltipla escolha, conforme exemplificado a seguir:

Apesar da elaboração de exercícios *cloze* de múltipla escolha ser mais trabalhosa, há pesquisas que demonstram que eles avaliam os mesmos tipos de habilidades que os abertos. Sua utilidade é evidente em avaliações em grande escala. Entretanto, por causa do trabalho maior que exigem, são menos úteis nas atividades do dia-a-dia.

Exercícios mais complexos de tradução ou relacionados à tradução

A fim de avaliar tipos mais abstratos de inferência dedutiva, perguntas abertas (a serem respondidas oralmente ou por escrito), exercícios de múltipla escolha que exigem inferências dedutivas ou indutivas (ler nas entrelinhas ou além delas), resumos ou outros exer-

cícios de interpretação serão necessários. Todos eles, no final, exigem alguma forma de atividade relacionada à tradução.

Já vimos como os exercícios anteriores envolvem o mapeamento de uma forma de representação (por exemplo, o que é falado pelo professor) para uma forma diferente (por exemplo, uma forma escrita pelo aluno), passando por uma série potencial de traduções da primeira forma superficial para qualquer uma das diversas representações subjacentes (por exemplo, imagens sensoriais, gestos e significados abstratos) e, finalmente, retornam a uma forma superficial diferente.

É, igualmente, visível que paráfrase envolve tradução entre formas distintas de representação. Por exemplo, ao parafrasear a sentença “sábado à noite, um ladrão invadiu nosso apartamento”, Lucinha pode dizer: “tarde da noite, no sábado, quando estava escuro, alguém arrombou o trinco de uma janela de nosso apartamento e entrou”. A nova versão de Lucinha daria, praticamente, as mesmas informações da anterior. É uma paráfrase do que disse antes, porque as duas afirmativas, na superfície, ocorrem na mesma língua. São duas afirmativas em português. Por isto, muitos teóricos hesitam em dizer que paráfrase envolve tradução. Porém é claro que sim, ao nos basearmos na teoria expressa nas FIGS. 5.2 e 5.3. Lucinha deve iniciar pela tradução da forma superficial da sentença “sábado à noite um ladrão invadiu nosso apartamento” para uma representação lógica mais profunda que corresponde aos fatos. Essa representação factual é, então, retraduzida para uma forma superficial em português diferente daquela pela qual Lucinha começou. Esse processo pode ocorrer em estágios, talvez até locução por locução, mas, mesmo assim, ainda envolverá tradução como a definimos aqui. Se alguma representação lógica mais profunda constituindo a semelhança em significados das duas formas superficiais não tivesse sido feita, é difícil imaginar como uma poderia ser considerada paráfrase da outra.

Todos esses processos interpretativos que vão além da memória mecânica (de acordo com a teoria aqui defendida – ver FIGS. 5.2 e 5.3) envolvem tradução entre sistemas de representação distintos no sentido que acabamos de ilustrar. Se Lucinha conseguisse desenhar uma boa série de figuras legendadas, mostrando o que aconte-

ceu, possivelmente haveria uma boa correspondência de significados entre as figuras (juntamente com as legendas) e as duas afirmativas em paráfrase. Entretanto as figuras não poderiam ser chamadas meramente de paráfrase de qualquer uma das afirmativas. A série de figuras seria, na verdade, uma tradução das afirmativas, na medida em que representariam, essencialmente, os mesmos significados (talvez de maneira mais rica) de forma diferente. Deve-se notar, também, que, por causa das características dos ícones (e figuras são ícones), a menos que legendas sejam colocadas (por exemplo, em forma lingüística), as figuras não determinarão qualquer interpretação em relação à narrativa e, também, não será possível saber quando os fatos aconteceram em relação à narrativa, e também, não será possível saber quando os fatos aconteceram em relação à nossa experiência ou à de Lucinha. As figuras (os ícones, em geral) não trazem determinadas datas ou conexões a pessoas ou horários, a não ser o que está desenhado. As datas reais do fato, os horários e as conexões com elementos não desenhados permanecem não especificados.

Uma variedade mais difícil de tradução seria Lucinha contar a história em espanhol ou outra língua, da mesma forma que a contou em português. É a chamada *tradução propriamente dita*. Se ela também soubesse a linguagem dos sinais (ou algum outro sistema de sinais da comunidade de deficientes auditivos), poderia mais ou menos interpretar (traduzir) a narrativa para uma dessas linguagens de sinais enquanto fala português ou outra língua. Entretanto a “tradução simultânea” (também conhecida como “interpretação”) talvez seja o tipo mais difícil, uma vez que exige uma mudança fluente entre língua(gens) distintas, além de todos os outros processos interpretativos normais (traduções) que devem acompanhar a produção ou compreensão do discurso em qualquer língua. Aparentemente, a tradução simultânea e a produção na segunda língua são feitas, na verdade, durante as pausas naturais do produtor do discurso original. Por esse motivo, quanto mais curtas forem as pausas e o discurso original, mais difícil será fazer a tradução. Talvez seja por isso que, seja qual for o tipo de interpretação, elaborar o suporte contextual necessário para a interpretação ou produção do discurso demande tempo. Nun-

ca poderá ocorrer de maneira instantânea.

A conclusão lógica é que chegar às imagens (visuais, auditivas, táteis, olfativas ou gustativas), verdadeiras ou imaginadas de forma cinética (por exemplo, gestos e expressões faciais), formas escritas imaginadas, inferências ou quaisquer tipos de julgamento do discurso leva tempo. Não importa o nosso grau de fluência, não podemos gerar discurso (muito menos escrita) instantaneamente, correspondendo a uma série de fatos ou outras formas de significado. Mesmo a interpretação de imagens sensoriais e motoras não pode ocorrer desta forma.

Ao inventar uma história (em oposição a re-contar ou a falar de uma experiência), a pessoa deve criar, não só as imagens e inferências necessárias à sua interpretação, mas deve, também, planejar a sequência dos fatos, sua integração, o motivo para existirem (isto é, a motivação da história) e, provavelmente, muito mais. Caso contrário, se a história fosse, meramente, uma sequência de sentenças gramaticais tiradas da cartola, não se poderia esperar que fizesse muito sentido ou, mesmo que fizesse qualquer sentido, dificilmente seria bem motivada para atrair o interesse de vários ouvintes ou leitores em potencial. De qualquer forma, como a interpretação significativa sempre envolve a transformação de qualquer forma de representação em alguma outra, toda interpretação é um ato de tradução no sentido que nossa teoria defende.

Exercícios abertos podem se tornar mais fáceis (do ponto de vista do professor/avaliador) se apresentados sob a forma de múltipla escolha, em que o aluno não precisa construir o discurso, mas, simplesmente, escolher, entre várias alternativas, a mais adequada aos fatos. Por exemplo, questões de múltipla escolha baseadas na narrativa “O Roubo” poderiam ser:

(VIII) 1. A pessoa que narra a história é:

- (a) uma menina
- (b) uma senhora
- (c) um menino
- (d) um homem
- (e) uma dona de casa

2.O fato principal da história é:

- (a) uma janela quebrada
- (b) uma noite sem dormir
- (c) uma festa no sábado à noite
- (d) um bebê no berço
- (e) um roubo durante a noite

3.O ladrão da história não:

- (a) machucou o bebê que dormia
- (b) roubou a tv
- (c) levou o som
- (d) saiu pela porta da frente
- (e) entrou pela janela

Cada uma das questões anteriormente apresentadas se refere aos fatos conhecidos através de abdução ou dedução. A seguir apresentamos duas questões que podem ser respondidas através de induções baseadas na ligação dos fatos da narrativa com uma experiência anterior e uma experiência futura possível:

4. O ladrão provavelmente _____ a TV e o som.

- (a) guardará
- (b) jogará fora
- (c) venderá
- (d) desmontará
- (e) devolverá

5. Lucinha e sua família ficaram _____ com o que aconteceu.

- (a) muito satisfeitos
- (b) tristes
- (c) intrigados
- (d) aborrecidos
- (e) inseguros

Obviamente essas questões poderiam ser tornadas mais fáceis ou mais difíceis de várias maneiras. Entretanto inferências dedutivas determinadas pela semântica ou pela sintaxe do discurso serão, em geral, mais difíceis para quem não conhece a língua, ao passo que inferências indutivas serão mais difíceis para quem conhece a língua. Para as pessoas que não conhecem a língua e, portanto, podem ter problemas para entender qualquer pergunta e sua conexão com os fatos, as inferências indutivas serão quase impossíveis. Desde que um acesso adequado aos fatos seja proporcionado através de representações compreensíveis, inferências abduativas devem ser mais fáceis do que as dedutivas ou indutivas, tanto para falantes nativos quanto não-nativos. Porém as conexões abduativas entre o discurso e a experiência serão mais fáceis para as pessoas que já sabem a língua (e suas diversas formas superficiais orais e escritas) do que para as que não sabem. Na verdade, quem sabe a língua, em suas várias formas (falada e escrita), conseguirá muito bem acessar os fatos com fluência e com relativa facilidade, a partir do discurso somente, sem qualquer outro apoio contextual. Mas, em programas de alfabetização, geralmente, estamos trabalhando com crianças que ainda não atingiram esse estágio tão avançado de aprendizagem. Portanto o apoio contextual é fundamental.

Além dos exercícios de múltipla escolha dos tipos ilustrados nos itens (1) a (5) do exercício VIII, um grande número de atividades que exigem maior ou menor produção de discurso (oral, escrito ou alguma combinação dos dois) pode ser elaborado. Em todos esses casos, desde as questões gerais, passando por perguntas a serem respondidas oralmente com um pequeno texto, até a escrita criativa ou outros exercícios de interpretação, de acordo com nossa teoria, o ponto de partida deve ser os fatos da experiência. Caso se deixe de lado esse elemento, não importa qual seja o exercício, ele tenderá a não fazer sentido.

Se os fatos forem deixados de lado ou não forem suficientemente determinados, surgirá uma dificuldade na quantificação do exercício. Ele não será, portanto, confiável nem válido. Ser válido (de acordo com nossa teoria) depende da conexão do exercício relativo ao discurso a alguma base factual relativamente bem determinada.

No número IX, apresentamos uma lista de tipos de testes organizada, grosso modo, em ordem crescente de dificuldade:

(IX)

1. Perguntas gerais apresentadas e respondidas oralmente.
2. Idem (1), porém com resposta escrita.
3. Idem (1) e (2), mas as respostas serão dissertativas.
4. Resumo oral de um discurso baseado em um fato.
5. Resumo escrito.
6. Expansão do discurso oralmente e por escrito (por exemplo, dizer o que aconteceu antes ou depois ou detalhar alguma parte do discurso baseado em um fato).
7. Paráfrase ou reconto (oral ou por escrito)
8. Criar um discurso semelhante baseado na própria experiência.
9. Escrever esse discurso.

Algumas pessoas podem fazer objeções ao fato de que os testes descritos anteriormente devem se basear em determinada narrativa (simples) ou, na melhor das hipóteses, em uma atividade semelhante a uma narrativa. Isto não é uma crítica. O fato é que todos os discursos significativos, de qualquer tipo, para serem minimamente compreensíveis, estão relacionados ao fluxo da experiência, que é exatamente como uma narrativa.

Por exemplo, considere um tipo de discurso abstrato não relacionado à experiência comum: um enunciado matemático como o do teorema de Pitágoras (em que a soma dos quadrados dos catetos de um triângulo retângulo é igual ao quadrado da hipotenusa) ou o enunciado de que a raiz quadrada de 2 é um número irracional. Se esses enunciados, ou qualquer outro, não estiverem ligados a quaisquer concepções retiradas da experiência (por exemplo, nossa percepção dos triângulos, dos seus lados, etc., nossa idéias sobre quadrados e pontos e linhas), eles serão simplesmente incompreensíveis. De fato, qualquer enunciado matemático, para que seja compreendido, deve estar relacionado a concepções que, em algum grau, estejam ligadas a concepções, objetos e fatos da experiência comum.

Tomemos outro tipo de texto não narrativo, como a definição

da palavra “ocioso” no dicionário. Vemos que pode significar (1)desocupado; inativo ou (2)preguiçoso; vadio ou (3)supérfluo; desnecessário. Poderá surgir a pergunta de como esse verbete de dicionário (que podemos querer testar em algum momento) pode estar relacionado a alguma narrativa. Mas suponhamos que a palavra seja encontrada durante a leitura de um livro. Ela surge em uma situação especial, enquanto a pessoa está fazendo uma viagem, lendo um ensaio de John Dewey sobre a inteligência, no qual ele afirma que não deve ser “ociosa”. Assim que alguns detalhes da experiência, que tornam útil o verbete do dicionário, são considerados, vemos que qualquer discurso desse gênero (se um verbete de dicionário puder ser considerado gênero) deve estar relacionado a algum fluxo de experiência com muitas ligações, que são exatamente as da narrativa. Não há diferença para um verbete de enciclopédia, uma descrição em um catálogo, um manual de peças e assim por diante. Todos esses elementos do discurso são literalmente inúteis (e sem sentido), a menos que estejam ligados à experiência das pessoas que elaboram e utilizam esses materiais de referência em relação à experiência real. Todos esses elementos do discurso possuem uma base narrativa ou não possuem qualquer base.

Portanto todo tipo concebível de discurso baseado em fatos (inclusive ficções plausíveis) é mais ou menos passível de ser avaliado, essencialmente, com as mesmas técnicas já descritas, referentes à narrativa simples sobre o roubo. Se outros gêneros de discurso forem introduzidos em situações factuais relevantes à experiência das crianças ou forem tornadas relevantes através de alguma experiência que as crianças possam compreender ou com a qual possam se identificar, não há limite para as atividades de alfabetização e de linguagem que podem ser testados (e ensinados). Publicidade, cardápios, rótulos de produtos, garantias de produtos, etc. podem ser introduzidos em contextos baseados em fatos de experiência significativa. Em tais contextos, muitos dos tipos de testes já descritos podem ser aplicados a esses gêneros de discurso e nenhum tipo imaginável de discurso (com quaisquer tipos de conexões com a experiência) poderá ser, nem mesmo parcialmente, excluído dos tipos de testes recomendados.

Vamos considerar, por exemplo, alguns tipos de atividades de desdobramento e de tipos de discurso que podem ser desenvolvidos a partir da narrativa simples em nosso livro coletivo hipotético “O Roubo”. O que a mãe e a avó de Lucinha fariam após o apartamento ter sido roubado? Essa pergunta seria colocada para as crianças. (Ela exige uma generalização indutiva). A família de Lucinha pode chamar a polícia e registrar uma ocorrência. A conversa pelo telefone (um diálogo) e a posterior anotação dos fatos para a ocorrência estariam relacionadas exclusivamente ao roubo. O telefonema e a entrevista feita com a mãe (ou a avó) pela polícia podem ser dramatizados, escritos e utilizados como base (conversacional) para uma série de atividades de ensino e avaliação. A ocorrência policial por escrito, que pode ser feita como adendo ao livro coletivo, seria um novo gênero de discurso para expandir o programa de alfabetização. Teria de conter uma descrição detalhada dos itens roubados. Seria necessário citar marcas, modelos e o valor aproximado da TV e do aparelho de som.

Pode-se levantar a questão de a família ou o senhorio possuírem seguro. Essa questão pode levar a mãe de Lucinha a chamar o dono do prédio para comunicar a invasão do apartamento e exigir o conserto da janela quebrada e a melhoria da segurança do prédio. Esse novo diálogo pode ser acrescentado às atividades desenvolvidas até esse ponto. Pode ser dramatizado, escrito, ilustrado, ensinado, avaliado e assim por diante.

E se o senhorio não quiser colaborar? Lucinha e sua família deveriam pensar em se mudar? Podem procurar anúncios no jornal para encontrar outro apartamento. Eles possuíam seguro para reposição dos aparelhos roubados? Em caso afirmativo, um telefonema para a companhia de seguros também poderia expandir os tipos de discurso. A reclamação teria que ser registrada. Suponhamos, entretanto, que uma mudança seja muito cara para ser cogitada. Talvez devessem criar um programa de proteção da vizinhança. Isto lavaria a questões relacionadas às leis de proteção da propriedade, como são feitas essas leis, etc. Muitos outros gêneros de discurso podem ser introduzidos. Em relação ao seguro, o valor de reposição dos bens roubados teria de ser determinado. Toda a questão econômica pode-

ria ser abordada, juntamente com inúmeras outras possibilidades de discurso. Além disso, como todos esses desdobramentos potenciais do discurso inicial se relacionam com a experiência (ou ficções plausíveis que tenham essas ligações), todas as recomendações referentes às avaliações se aplicam a todas essas formas de discurso.

Geralmente, na sala de aula, quando forem usados exercícios do tipo descrito no item IX, será preferível alguma escala geral de adequação, complementada por escalas específicas para diagnóstico de desempenho em testes, ao procedimento rigoroso de nota. Por exemplo, o tipo de escala que descrevemos na página 99 pode ser utilizada, apesar de precisar ser mais geral em alguns aspectos e mais específica em outros. Imagine, por exemplo, que a atividade estabelecida (teste ou exercício de ensino) seja fazer o papel da mãe de Lucinha respondendo, oralmente, às perguntas do policial (digamos, representado pelo professor) que está lavrando a ocorrência do roubo. E, ainda, (apenas para discussão) que já se estabeleceu que a data do roubo foi de 2 de novembro de 2005, que a TV era da marca Sony, de 24 polegadas, no valor aproximado de R\$ 450,00 e que o aparelho de som era um Panasonic, que custou R\$ 650,00. Imagine, também, que as crianças já leram em voz alta, fizeram ditado e participaram de outras atividades que lhes assegurem que essa tarefa não está além do que se esperaria que fizessem com algum sucesso. As informações novas ou fatos que não se espere que as crianças lembrem podem ser escritos no quadro para serem consultados quando necessário. Por exemplo, o endereço e o número do telefone de Lucinha podem ser escritos no quadro juntamente com a data do crime e o valor aproximado da TV e do som. Suponhamos, finalmente, que as crianças devam escrever as respostas para cada uma das seguintes perguntas feitas pelo professor (no papel de policial):

- X Dona Marta, um ladrão invadiu seu apartamento e roubou algumas coisas. Qual é o seu endereço? Qual é o número do seu telefone? Em que dia aconteceu o roubo? Como entrou no apartamento? O que foi roubado? E quanto a senhora acha que valem os aparelhos? Ele levou mais alguma coisa? Alguém foi

ferido?

Observe que as perguntas feitas no item X (e em todos os textos ou atividades de ensino de acordo com a teoria que recomendamos) devem se concentrar nos fatos da atividade discursiva. Não são feitas perguntas que não se relacionam com o que ocorreu. Não solicitamos aos alunos que escrevam qualquer tipo de discurso sem conexão com os fatos da experiência.

Podemos querer incluir, no programa e nas avaliações, atividades em que as crianças tenham que dar o próprio endereço e escrever suas próprias histórias, mas, neste caso, o estabelecimento dos acontecimentos desse discurso viria de fatos específicos bem determinados. As perguntas para se obterem os vários endereços e números de telefone das crianças também seriam bem diferentes da maneira como foram feitas no exemplo. No exercício X, a pergunta (1) se refere ao endereço onde ocorreu o roubo. Qualquer endereço ou número de telefone não serve. De forma semelhante, na pergunta (3), 12 de outubro de 2004 não é uma resposta correta.

Somente porque há determinados fatos sobre os quais o discurso é baseado é que o discurso em si tem um significado e esse significado é a única base suficiente para a mensuração (ou quantificação, em outros casos) do exercício. Como o exercício se refere a fatos relativamente bem determinados, as respostas *podem ser* mensuradas.

As respostas podem ser avaliadas por graus diferentes de precisão em relação a um nível desejado de detalhe. Por exemplo, todas as perguntas podem ser julgadas em uma única escala de cinco pontos em que, digamos, “5” signifique que todas as informações foram dadas corretamente; “4” signifique que quase todos os fatos foram fornecidos de forma correta ou quase correta; “3” signifique que a maioria dos fatos foi fornecida, mas com vários erros formais; “2” signifique que alguns fatos foram fornecidos, mas com diversos erros, e “1” signifique que poucos fatos ou nenhum foram fornecidos corretamente. Tal escala pode ser aplicada, prontamente, às perguntas sugeridas no número X ou a quase todas as atividades no número IX. Os aspectos formais do discurso (por exemplo, pronúncia ou legi-

bilidade, ortografia, pontuação, uso das palavras, gramática) podem ser separados, até certo ponto, um do outro e da precisão factual com a qual o aluno transmite a informação pretendida ou desejada em relação aos fatos conhecidos. (Retire, casualmente, os fatos conhecidos e qualquer desempenho se tornará difícil ou impossível de mensurar ou de quantificar de qualquer forma).

Escalas separadas para o conteúdo factual e para a precisão formal (por exemplo, ortografia, pontuação, vocabulário) da forma oral ou escrita do discurso podem ser facilmente criadas dentro dos padrões da escala geral que acabamos de exemplificar. Entretanto, em quase todas as situações de sala de aula, não faria sentido quantificar, separadamente, todos os componentes possíveis de um exercício discursivo. O problema é que há componentes demais. Imagine atribuir valores separados para conteúdo, organização, compreensibilidade, ortografia, pontuação, escolha de vocabulário, morfologia e sintaxe. (Veja, também, que qualquer uma dessas categorias pode ser subdividida em diversas subcategorias que podem ser avaliadas separadamente). Tantas notas dificilmente poderiam ser controladas do ponto de vista do professor ou interpretadas na perspectiva da criança (ou dos pais ou de qualquer outra pessoa). Quaisquer que sejam as notas atribuídas, elas devem ser passíveis de interpretação e, relativamente, simples.

Portanto, *feedback* específico de diagnóstico sobre desempenho é melhor em termos de respostas corretas (quer a correção envolva uma mudança no fato transmitido quer a forma como é transmitido) em relação aos fatos. Este *feedback* pode ser tão específico quanto os problemas particulares que surgem no desempenho de qualquer criança e terá um benefício potencial muito maior para a criança do que qualquer número de notas diferentes que exijam um curso universitário para construí-las ou interpretá-las.

Por exemplo, suponha que a criança escrevesse seu endereço em resposta à pergunta sobre o local onde o crime ocorreu. O avaliador (professor) pode indicar que a criança está no caminho certo. Pede-se um endereço, mas tem de ser o de Lucinha e não o de quem responde: “o endereço de Lucinha, não o seu”. Esse *feedback* poderá ser interpretado pela criança em proporção ao grau em que os

fatos do discurso em questão foram determinados durante o ensino e, mais particularmente, pela criança. Retire esses fatos e o *feedback* ficará, relativamente, sem sentido. Erros de ortografia, de pontuação, problemas de sintaxe, de morfologia, etc. podem ser resolvidos de forma satisfatória, caso a caso, desde que a atividade discursiva seja, suficientemente, baseada em fatos bem determinados. Além disso, deve ficar claro que, se as recomendações aqui contidas forem bem compreendidas e seguidas, em qualquer ponto da negociação do programa de ensino, o sucesso estará tão próximo de ser garantido que as crianças, em geral, acertarão os exercícios na primeira ou na segunda tentativa (quer seja avaliação ou atividade de ensino). Não haverá muitos erros. Estaremos ensinando e avaliando o domínio, uma compreensão relativamente completa e a capacidade de lidar com cada fase do processamento do discurso. Cada aspecto do processamento será assegurado, a fim de fornecer o apoio contextual para o aspecto seguinte, antes de se chegar a ele. Portanto esperaremos (e receberemos), em geral, desempenhos quase perfeitos à medida que avançarmos em direção a uma alfabetização madura alcançando todos os seus benefícios.

Observações finais

Em última análise, vamos ensinar e avaliar elementos superficiais distintos de fonologia, ortografia, morfologia, sintaxe (pontuação), semântica (significado das palavras), pragmática (formas comunicativas e funções de todos os tipos), etc., mas sempre, em contextos factuais bem desenvolvidos, em que o suporte contextual suficiente é dado para assegurar o sucesso.

Se as linhas gerais forem cuidadosamente observadas, ao longo de todas as fases do ensino e da avaliação, como Richard Walker e Saowalak Rattanavich mostraram nesse livro, o sucesso na alfabetização é, virtualmente, garantido para todas as crianças.

Alguns tradicionalistas vão argumentar que as partes da língua devem ser separadas no início e ensinadas em pequenos bocados, sem conexão com quaisquer fatos da experiência. Essas pessoas não compreendem as características do discurso. Entretanto o que elas

procuram atingir, dividindo tudo em pequenas partes, *pode ser e será atingido pelos métodos aqui recomendados* e não pode, em princípio, ser atingido pelas rígidas abordagens de pontos específicos.

Ao invés de testes de pontos específicos de contrastes entre fonemas, correspondências entre som e símbolo, ortografia, pontuação e assim por diante, recomendamos testes pragmáticos que são total e intencionalmente baseados em fatos conhecidos da experiência.

Testes pragmáticos, do tipo exemplificado ao longo desse capítulo, juntamente com os tipos de atividades de ensino recomendadas nesse livro, são muito ricos. Ao contrário dos exercícios de pontos específicos, que separam as formas linguísticas de suas conexões com o mundo da experiência, os testes pragmáticos não são suscetíveis a falsos efeitos de treinamento. Se os resultados melhoram em um rico exercício pragmático, essas melhorias, realmente, revelam um crescimento real em proficiências relevantes. O mesmo não acontece com testes de um ponto específico, em que o crescimento está relacionado àquele teste e nada mais.

Na verdade, ensinar através de testes pragmáticos não produz maus resultados. O impacto positivo no programa de alfabetização é, praticamente, garantido. Para que os resultados melhorem nos testes pragmáticos, é necessário avançar nas proficiências desejadas.

Capítulo 7

Como Melhorar a Alfabetização nos Países em Desenvolvimento

Richard Walker e Saowalak Rattanaich

As proporções e a natureza do problema

O número mais comumente divulgado sobre o total de analfabetos nos países em desenvolvimento é de um bilhão. Entretanto o número verdadeiro deve ser bem mais alto, porque os índices de alfabetização anunciados costumam se referir apenas à porcentagem da população que tem acesso ao ensino fundamental e nem todos que freqüentam a escola se alfabetizam. Qualquer que seja o número verdadeiro, o problema é imenso.

A incidência mais alta de analfabetismo se encontra em alguns dos países mais populosos, como o Paquistão, Bangladesh e Índia, e o número de analfabetos, na verdade, está crescendo. Não há sinal de solução para o problema.

Muitos países em desenvolvimento estabeleceram, como alta prioridade, a alfabetização universal, sendo que a educação fundamental viria em primeiro lugar. Alguns deles conseguiram um grande aumento no número de alunos matriculados. Porém, na maioria dos casos, isso não se traduziu em índices mais altos de alfabetização, o que é desanimador. Milhares de novas escolas, com muitos milhares de crianças freqüentando-as, são uma evidência tangível do progresso em direção à educação universal. Mas eliminar o analfabetismo em massa é muito mais difícil e problemático do que conseguir que todos se matriculem nas escolas.

Um ponto óbvio de dificuldade para se expandir a educação é

a formação de professores. Mas, também, há países, como a Tailândia, em que há professores razoavelmente bem formados em todas as regiões e, ainda assim, há locais em que os índices de permanência na escola e de sucesso são intoleravelmente baixos.

Parece-nos que os países com uma grande população predominantemente rural e com enorme diversidade cultural enfrentam uma tarefa mais difícil. Além e acima das dificuldades óbvias de construir e manter escolas, bem como a alocação de pessoal para elas, esses países têm um trabalho enorme para atingir um índice satisfatório de sucesso na alfabetização. Em alguns países da América do Sul, observa-se uma evasão escolar de até 75% no primeiro ano. A proporção de alunos que, tendo iniciado seus estudos, permanecem na escola e aprendem a ler e escrever é baixíssima em certas regiões e em determinados segmentos da população.

Há os casos de evasão “invisível”: são os alunos que ficam na escola, mas desistem de aprender a ler e escrever. Em quase todos os países, índices muito baixos de sucesso são encontrados em áreas rurais isoladas, em favelas urbanas e entre grupos que falam uma língua ou dialeto diferente da língua adotada na escola.

De maneira geral, em torno de metade da população mundial é analfabeta. Três quartos desses analfabetos encontram-se no sudeste da Ásia e há um grande número de pessoas analfabetas em outras partes do mundo. Para que esses países atinjam a educação fundamental universal, será necessário um investimento vultuoso, mas somente recursos financeiros não resolverão o problema. Existe a necessidade de algum tipo de inovação educacional através da qual os índices de sucesso na alfabetização cresçam significativamente.

Um programa de alfabetização para países em desenvolvimento

O programa ideal de alfabetização para escolas em regiões com dificuldades educacionais em países em desenvolvimento deve ter as seguintes características:

1. *Deve ser econômico.* Com a ajuda de órgãos internacionais, pode ser possível conseguir fundos a curtíssimo prazo para construir e equipar escolas. Porém o custo recorrente de livros e outros materiais, por aluno, deve ser baixo o suficiente para ser mantido, uma vez que poucos pais podem contribuir.
2. *A metodologia de ensino deve ser adequada para o número mais amplo possível de crianças* e o programa deve poder ser modificado com facilidade para ser adequado a regiões diferentes e a minorias.
3. *A metodologia de ensino deve ser descomplicada.* Em países em desenvolvimento, um número considerável dos professores alocados a novas escolas durante uma campanha de alfabetização de grande escala costuma ter a formação mínima, mas a metodologia deve ter características que permitam ser dominada por todos.
4. *O programa de leitura deve estar fortemente ligado à vida cotidiana.* Em lugares onde a pobreza é geral, a sobrevivência adquire prioridade mais alta do que a educação e nem as autoridades nem os pais estão dispostos a gastar uma parte considerável dos recursos escassos com alfabetização, a menos que ajude a suprir necessidades básicas. Mesmo nos países em desenvolvimento, os educadores não costumam perceber o quanto esse aspecto afeta as atitudes em relação à aprendizagem e ao ensino. Além disso, quando aprender a ler e a escrever fazem pouca ou nenhuma diferença imediata para o padrão ou as perspectivas de vida, a escola e a comunidade aceitam, facilmente, o fracasso no ensino e na aprendizagem. Por outro lado, se a alfabetização traz benefícios imediatos e visíveis, poucos se contentarão com um baixo índice de sucesso, uma vez que o ambiente social apóia a melhoria na educação.
5. *O programa de alfabetização deve apresentar resultados rápidos.* Os professores que presenciaram o fracasso de repetidas tentativas para melhorar o índice de sucesso passam a acreditar que o que estão fazendo é o que pode ser feito. Tal aceitação do fracasso tem de ser, rapidamente, substituída pela expectativa de sucesso e, para tanto, é necessária a prova de que o novo programa é, sem dúvida, melhor do que o antigo.

Fatores a serem considerados

O planejamento do programa em países em desenvolvimento deve ir além das fronteiras habituais. Deve, certamente, abranger treinamento de professores e disseminação do programa.

Além das proporções gigantescas da tarefa de melhorar a competência dos professores, os administradores de escolas em países em desenvolvimento enfrentam outras dificuldades que pareceriam insuperáveis para administradores de países mais ricos. O número de vagas em instituições de ensino superior pode ser muito pequeno e nem os professores nem o governo podem pagar as mensalidades. E, provavelmente, será impossível liberar os professores para treinamentos porque há falta de profissionais.

Treinamentos, seminários e oficinas podem ser oferecidos em centros locais durante as férias, mas costumam ser caros e difíceis de organizar por causa da distância e da falta de transporte. O máximo que os professores podem esperar é orientação durante o trabalho, sendo que a responsabilidade pelos treinamentos recai sobre os ombros dos diretores e supervisores. As informações fornecidas por essas pessoas tendem a ser específicas de um programa ou de um projeto e, geralmente, são de cunho administrativo, ao invés de educacional. Desta forma, contribuem muito pouco para o aprofundamento da compreensão do que seja ensinar ou para incentivar iniciativas.

Quando um programa de alfabetização novo e bem diferente vai ser adotado, tais fatores restringem o que pode ser feito durante o plano de implementação. A natureza dos programas existentes, o nível de orientação em relação a ensino e avaliação, a disponibilidade de colaboração das autoridades locais e as soluções que podem ser encontradas, juntamente com elas, para o treinamento de professores têm de ser analisados e os sistemas de apoio e de supervisão precisam ser totalmente aproveitados.

Para que haja o nível necessário de apoio e supervisão sistêmicos, o novo programa e a metodologia têm de ser disseminados em todos os níveis da estrutura educacional: desde as autoridades da

Secretaria de Educação até os professores que estão em sala de aula. E, quando um programa vai ser ampliado de uma região para outra, deve-se fazer uma escolha entre iniciar o trabalho com os professores e subir na hierarquia até atingir os administradores ou o contrário ou até trabalhar de cima para baixo e de baixo para cima ao mesmo tempo.

Como na Tailândia o processo foi tão amplo e diversificado, atendendo a regiões tão díspares de um país grande, vale a pena pensar no que funcionou lá, pelo menos para alguns países em desenvolvimento. Por esse motivo, apresentamos aqui um relato do desenvolvimento do programa, do treinamento de professores e da disseminação de programas CLE de leitura naquele país.

O desenvolvimento de um programa CLE de alfabetização

A primeira experiência sistemática de um programa CLE em língua tai foi realizado em 1987, em duas escolas isoladas na província de Surin, próxima à fronteira com o Camboja. Aproximadamente 60% dos habitantes de Surin falam khmer, 20% falam lao, 15% falam outras línguas ou dialetos minoritários e apenas 3% falam tailandês padrão como primeira língua. As diferenças lingüísticas e a pobreza são os motivos mais apontados para os índices muito baixos de sucesso dos programas de alfabetização.

Duas professoras de primeira série de cada uma das duas escolas escolhidas para a experiência foram treinadas na metodologia CLE durante quatro dias, depois dos quais assumiram uma primeira série do programa CLE, utilizando materiais do professor e do aluno que a equipe do projeto havia levado. Novas unidades foram desenvolvidas nas semanas seguintes e entregues e explicadas às professoras, à medida que componentes da equipe faziam visitas periódicas de acompanhamento às escolas.

Depois de seis meses, uma avaliação *in loco* do projeto-piloto foi feita pelo Dr. John Chapman, da Open University, do Reino Unido. Ele concluiu que o programa experimental estava, sem dúvida, alcançando resultados acima da média e recomendou que o trabalho

continuasse e fosse bastante ampliado (CHAPMAN, 1987). Ele também confirmou o que RATTANAVICH e WALKER (1990) haviam constatado um mês antes, ou seja, que quase todas as crianças dos grupos CLE já estavam lendo e escrevendo.

Foram, então, obtidos subsídios da Fundação Rotária do Rotary International “para a criação e implementação de um programa efetivo de alfabetização para o ensino fundamental das províncias de Surin, Buriram, Srisaket e Chaiyaphun e para o desenvolvimento de um plano para a sua disseminação em toda a Tailândia” (Rotary International, 1987).

É necessário realizar uma experiência deste tipo sempre que se planeja um programa CLE. Isto é mais do que apenas um meio através do qual uma equipe testa unidades do programa em condições de campo: pessoas do local participam das decisões e a equipe auxilia no desenvolvimento de estratégias sólidas para o programa, no treinamento e no apoio aos professores, além de fornecer uma base realista para o custeio futuro do trabalho de grande escala, como foi esse caso. A contratação de um consultor e de um avaliador externos também parece compensadora.

Cronograma do projeto

A TAB. 7.1 contém o cronograma do projeto nas quatro províncias do nordeste da Tailândia. O plano era desenvolver o programa para cada série durante um ou dois anos, testar seus elementos principais em um pequeno número de salas de aula no ano seguinte, fazer um programa-piloto para todas as séries em 100 salas de aula durante o ano seguinte e, depois, auxiliar as autoridades das províncias a difundir-lo nos anos seguintes.

A fim de garantir que os alunos continuem no programa CLE, este deve avançar uma série a cada ano. Desta forma, as unidades para a 6ª série, a última da escola primária, seriam testadas no último (quinto) ano do projeto¹⁴.

¹⁴ Como o Ensino Fundamental no Brasil abrange da 1ª à 8ª série, devem ser feitos os ajustes necessários. N.T.

Tabela 7.1 – Cronograma para desenvolvimento e disseminação do programa: Srisaket, Surin, Chaiphaphun, e Buriram. Números cumulativos de salas de aulas)

Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série
1988	100	7	Desenvolver	Desenvolver		
1989	400	100	7	programa	Desenvolver	
1990	800	400	100	7	programa	Desenvolver
1991	1600	800	400	100	7	programa
1992	2000	1600	800	400	100	7

Então, as duas escolas “experimentais” de Surin se transformaram em escolas “de teste” para o projeto mais amplo e foi acrescentada uma terceira escola no mesmo distrito escolar. As unidades programáticas de cada série continuaram a ser testadas sucessivamente, nas três escolas, durante cinco anos, sempre um ano antes da sua utilização nas 40 escolas-piloto.

À medida que o trabalho avançou pelas séries e para um número maior de escolas, sua complexidade aumentou. Uma comparação dos cronogramas de trabalho para 1988 e 1991 revela tal aumento. Em 1988, o primeiro dos cinco anos do projeto principal, o cronograma foi o seguinte:

1. decidir os procedimentos e a gama de materiais para a 3ª série e escrever as unidades do programa;
2. testar o programa da 2ª série em sete salas de aula na província;
3. fazer o programa-piloto da 1ª série em 100 salas de aula em quatro províncias.

Em 1991, penúltimo ano do projeto, o cronograma de trabalho para a Equipe Central e para os escritórios provinciais do Ministério da Educação havia se expandido consideravelmente.

A equipe deveria:

1. determinar os procedimentos e os materiais para a 6ª série e escrever diversas unidades;
2. testar unidades da 5ª série em sete salas de aula na província;
3. preparar materiais para o treinamento de professores para a 5ª

série;

4. fazer o programa-piloto da 4ª série em 100 salas de aula em quatro províncias;
5. rever os materiais de treinamento de professores de 4ª série;
6. preparar 40 capacitados regionais para o Estágio 2 (3ª e 4ª séries) em quatro províncias;
7. imprimir os materiais de sala de aula e de treinamento de professores de 3ª série.

Os escritórios provinciais de Ministério da Educação deveriam:

1. realizar “treinamento adicional” para 800 novos professores de 1ª série, 400 de 2ª série e 300 de 3ª série em quatro províncias;
2. fazer supervisão durante todo o ano e promover seminários periódicos de acompanhamento para os professores recém-treinados nas quatro províncias.

Custos do programa

O baixo custo para a implementação e manutenção do programa CLE na Tailândia contribuiu, sem dúvida, para que se difundisse rapidamente. Um kit de sala de aula que atendia as necessidades de 30 alunos durante um ano custava US\$50.00 (£25.90) e a maior parte dele era reutilizável. Conseqüentemente, o custo de reposição era de aproximadamente US\$15.00 (£8) ao ano por classe, um valor condizente com o orçamento do ministério para o programa.

Lideranças no projeto

Comprometimento total e perseverança são imprescindíveis em todos os níveis de liderança em qualquer projeto curricular de porte. Entretanto, como pode ser observado, no incremento do cronograma anual de trabalho para o projeto tailandês, relativamente poucos líderes foram necessários, no início, e houve tempo para ser criada uma estrutura de desenvolvimento de lideranças, à medida que a carga de trabalho aumentava. Houve, também, um sistema pré-planejado de

treinamento de líderes, que funcionou muito bem.

Quando o projeto principal foi iniciado, surgiram três grupos de liderança: uma Comissão Nacional de Coordenação, uma equipe do Projeto Central e quatro equipes de Projeto Provincial. A Comissão Nacional de Coordenação era formada por representantes sênior do Rotary, do Ministério da Educação, da Universidade de Srinakharinwirot e da equipe do Projeto Central. Ela se reunia anualmente, na época do planejamento de expansão do programa para o ano seguinte. No intervalo entre as reuniões, ela não desempenhava papel operacional.

A equipe do Projeto Central era composta por pessoal da Universidade, funcionários do Ministério da Educação e líderes rotarianos da Tailândia. Durante os cinco anos, essa equipe foi a responsável imediata pela coordenação de todos os aspectos do projeto.

Pessoal-chave dos escritórios provinciais do Ministério da Educação administraram o projeto nas próprias províncias. Isto incluía tomar as providências locais relativas a seminários de treinamento e acompanhamento e à administração e supervisão do trabalho nas escolas. Quando começou o treinamento adicional no terceiro ano do projeto, capacitadores de professores também foram disponibilizados em cada província.

O treinamento de componentes da Equipe Central e das Equipes Provinciais foi incluído no cronograma. Membros da Equipe Central receberam treinamento na Austrália, bem como na Tailândia. Conheceram, então, a teoria e a prática de alfabetização e de desenvolvimento de projetos.

Líderes de projetos em nível regional e provincial foram treinados na Tailândia por membros da equipe do Projeto Central.

À medida que o projeto se espalhou para outras partes do país, funcionários indicados pelo Ministério da Educação para supervisionar o trabalho nas regiões principais receberam treinamento dentro do esquema elaborado para os líderes e aprenderam a utilizar os materiais e procedimentos de capacitação desenvolvidos pela equipe do Projeto Central.

Um consultor-chefe externo, Richard Walker, trabalhou, prin-

cialmente, com a equipe do Projeto Central. Fazia visitas anuais à Tailândia e mantinha contato com o Coordenador do Projeto e com o Presidente do Projeto do Rotary entre as visitas. Organizava, também, o treinamento de líderes de projetos que eram levados à Austrália para essa finalidade. A necessidade dessa orientação foi diminuída à medida que a Equipe Central criou sistemas de treinamento de professores e de desenvolvimento de materiais e à medida que o programa foi atingindo outras séries nas escolas.

Nenhum dos componentes do Projeto Central da Tailândia trabalhou nele em tempo integral. Mesmo a Coordenadora manteve uma carga reduzida, mas razoável, de encargos didáticos na universidade. Conseqüentemente, os dois contatos anuais com o consultor externo facilitavam revisões intensivas e regulares do progresso feito e a atenção a problemas que surgiram e poderiam ser menosprezados por causa de outras responsabilidades profissionais. Esses contatos serviam, em especial, para reforçar procedimentos e planejar o trabalho par o ano seguinte.

A Coordenadora do Projeto, Saowalak Rattanaich, ficou, diretamente, responsável pelo desenvolvimento do programa durante toda a sua duração. Ela também coordenava, diretamente, o desenvolvimento de materiais e o treinamento “principal” de professores. Os capacitadores regionais de professores realizavam o “treinamento adicional” (acima de 100 classes-piloto para cada série), mas eram preparados para isso pela equipe do Projeto Central.

Uma das finalidades da supervisão pessoal por parte da Coordenadora do Projeto era evitar a descaracterização do método, que costuma acontecer com freqüência durante difusão do programa em larga escala.

À medida que o volume de treinamento de professores aumentou, a responsabilidade pela disseminação do programa foi sendo transferida para o Ministério da Educação, e as Secretarias Provinciais de Educação puderam trabalhar com mais autonomia, porque já contavam com capacitadores regionais competentes.

O cronograma mostrado na TAB. 7.1 estabeleceu o que deveria ser alcançado a cada ano, em termos de desenvolvimento de materiais, de treinamento de professores nas escolas e de disseminação

do programa.

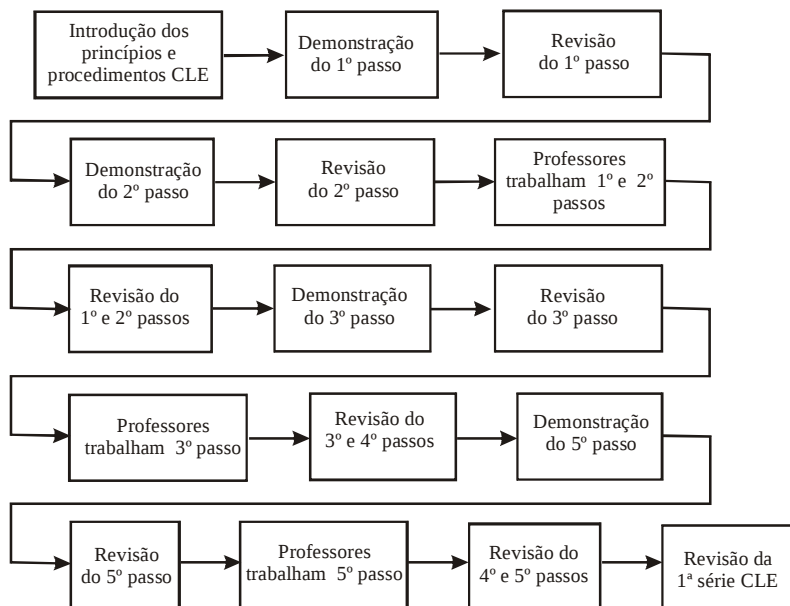


FIGURA 7.1 – Sequência do treinamento de professores CLE para a 1ª série

Desenvolvimento de materiais

Quando o projeto começou, em fevereiro de 1988, o programa da 1ª série se aproximava do final de seu ano de “teste”. Os materiais foram revistos com base nesse teste, foram feitas 100 cópias dos livros ativadores e foi montado o mesmo número de Kits para a sala de aula de 1ª série nas escolas-piloto.

Também foi feito um vídeo a partir de imagens obtidas em uma das escolas-teste e foi preparado em protótipo do Manual do Professor para o Estágio I, no início de 1988. Mais adiante, durante o ano, tudo foi revisto e, depois, tudo foi cuidadosamente submetido a uma nova revisão, antes de se fazer uma produção, em quantidade, para o

terceiro ano. O mesmo processo ocorreu para os Estágios II e III nos anos seguintes.

Uma oficina paralela de criação de textos, para o desenvolvimento de textos ativadores para a 2ª série, ocorreu durante a segunda metade do seminário de orientação, que durou dez dias. As pessoas escolhidas para essa oficina foram educadores que escreviam bem e que haviam participado do seminário durante os cinco dias anteriores, a fim de se familiarizarem com os princípios do programa CLE. Entretanto os livros não corresponderam às expectativas e as oficinas realizadas nos anos posteriores adquiriram outro formato: seu foco passou a ser instruções sobre como escrever o livro e especificações para os textos ativadores. Os livros eram, então, escritos no ritmo de cada escritor.

Durante cada ano que se seguiu ao primeiro, as anotações dos professores para o ano-piloto foram revistas e editadas pelos capacitadores regionais como parte do seu treinamento. Em seguida, eram feitas cópias dessas anotações em número suficiente para o “treinamento adicional”.

A produção da versão final dos materiais para a capacitação de professores para o Estágio III (5ª e 6ª séries) foi programada para o quinto ano do projeto, a tempo de serem utilizados em outras regiões do país.

Estratégias para a capacitação de professores

Ao final do quarto ano, mais de 20 mil professores haviam sido capacitados em várias regiões da Tailândia. Esse resultado foi atingido através do que chamamos de “estratégia multiplicadora”:

1. a equipe do Projeto Central capacitou 200 professores em escolas-piloto para cada um dos três estágios do programa;
2. no segundo ano de atuação, aproximadamente 40 professores com desempenho muito bom foram treinados para atuar como capacitadores regionais de professores;
3. a partir do terceiro ano, esses capacitadores regionais de profes-

sores conduziram os seminários de treinamento e as sessões de acompanhamento para centenas de novos professores a cada ano.

Quando os capacitadores regionais treinavam professores, essa atividade era chamada “treinamento adicional”, em oposição a treinamento “principal”, que ocorria nas escolas-piloto, conduzido pela equipe do Projeto Central. Os materiais para o treinamento adicional eram fornecidos pela equipe do Projeto Central, mas os capacitadores regionais trabalhavam no seu desenvolvimento. Por exemplo, faziam a revisão e edição do manual e das anotações do professor para o seu nível do programa durante o treinamento. Como os seminários de treinamento adicional ocorriam durante o período de férias, os capacitadores regionais não tinham que ser retirados de suas escolas (piloto).

Após a decisão de disseminar o programa para todo o país, os capacitadores regionais também participaram desse processo através de acordos especiais.

Para a introdução do programa CLE em cada província, era realizado um seminário de dez dias para apresentar o projeto, o programa e a metodologia aos administradores e supervisores provinciais e distritais, antes do primeiro treinamento de professores. Nesse seminário, essas autoridades passavam, na verdade, pela seqüência de treinamento para o programa da 1ª série mostrado na FIG. 7.1, antes de fazerem o planejamento da capacitação de professores e do programa de supervisão para sua província. Os diretores das escolas-piloto também passavam por um seminário de orientação, antes de ocorrer a capacitação dos professores.

Havia diversos motivos para proporcionar essa primeira experiência com o CLE às autoridades, antes de envolver os professores. Nas áreas mais isoladas do país, era muito importante que os sistemas de apoio e supervisão às escolas, tanto provincial, quanto distrital, trabalhassem para o programa CLE de maneira eficaz. Além disso, percebeu-se que os administradores provinciais eram os mais propensos a desenvolver um senso de responsabilidade pelo programa e a fazer julgamentos mais adequados para continuar a sua dissemina-

ção, se desempenhassem um papel-chave desde o início.

No caso das quatro primeiras províncias do nordeste, essa liderança foi imediatamente assumida durante os seminários de treinamento para os professores da 1ª série nas escolas-piloto. Os professores eram treinados em seminários de nove dias, em seus próprios centros provinciais. Ao saírem dos seminários, levavam livros ativos, material para a sala de aula e outros materiais necessários para trabalharem pelo menos um mês.

A estratégia de treinamento de professores, conforme é mostrada na FIG. 7.1, permaneceu a mesma até o final do projeto na Tailândia.

O treinamento começa com uma introdução ao programa e aos princípios que norteiam a metodologia CLE. Demonstra-se, então, como ensinar o 1º passo de uma unidade a um grupo de crianças e o procedimento é revisto através de discussão pelos professores. Em seguida, esses professores que estão sendo treinados trabalham o 1º passo de uma unidade diferente com outros grupos de crianças. Logo após, reúnem-se para rever seu desempenho. Esse procedimento se repete para cada passo da sequência CLE.

O 4º passo, que é a confecção do “livro coletivo” e o preparo das fichas com as palavras, pode ser feito de um dia para o outro e o 1º e o 2º passos podem ser feitos em sequência, reduzindo-se, assim, o número de sessões de demonstração e de prática a três. Desta forma, a duração mínima de um seminário de treinamento de professores é de três dias, mas consideramos desejável quatro dias, se for possível. Esse número mínimo é estabelecido mais em função dos alunos que dos professores, porque aqueles precisam passar tempo suficiente em cada passo para poderem participar, adequadamente, do passo seguinte.

Como foi dito anteriormente, os professores e supervisores do Estágio I que desempenharam melhor seu trabalho receberam mais treinamento para atuarem como capacitadores regionais. Durante o primeiro ano, esses capacitadores para o Estágio I treinaram 300 professores da 1ª série. Membros da equipe do Projeto Central estavam presentes, mas não participaram ativamente. Durante os anos

seguintes, os capacitadores regionais, para cada um dos três Estágios do programa, treinaram milhares de professores sem a ajuda da equipe Central, exceto pelo fornecimento de materiais básicos para professores e alunos.

Entretanto, a cada ano, a equipe do Projeto Central treinava e equipava 120 professores “principais”, que executavam o piloto da série seguinte.

Disseminação do programa

Com a manutenção do cronograma de cinco anos para o projeto, os capacitadores regionais treinavam 800 professores de 1ª série, 400 de 2ª série e 300 de 3ª série em 1991. Ao final daquele ano, o programa de 1ª série estava funcionando em 1600 salas de aula nas províncias do nordeste e em aproximadamente 650 salas em outras partes do país. O programa da 2ª série abrangia mais de 1000 salas e o da 3ª série, mais de 400.

Cada escola-piloto foi visitada pela equipe do Projeto Central a partir da segunda semana do início da 1ª série. A equipe levava mais livros ativadores e discutia com os professores sobre a condução da primeira unidade e como poderiam prosseguir com as outras.

Essas visitas de acompanhamento foram consideradas importantes, porque eram uma indicação inicial da eficácia dos primeiros seminários de treinamento e porque permitiam à equipe verificar o que estava acontecendo à medida que o programa era introduzido nos diversos tipos de escola.

Depois disso, a equipe retornava a essas escolas a cada dois meses e eram feitas reuniões semestrais com os professores e administradores para avaliar o progresso feito e discutir possíveis melhorias e modificações. Visitas de acompanhamento às classes-teste de 2ª série também ocorriam juntamente com o programa de visitas à 1ª série.

A primeira revisão de final de ano e uma comparação das notas dos alunos CLE com as de um número semelhante de alunos que

ainda estavam no programa antigo revelaram que:

1. o programa CLE para a 1ª série estava claramente produzindo resultados melhores do que o antigo, mas que
2. os treinamentos futuros deveriam enfatizar a organização da sala de aula para se trabalhar com a metodologia CLE e como passar a conduzir a classe em grupos.

Depois de 1988, o padrão de visitas bimestrais de acompanhamento mudou: todos os professores de CLE e os supervisores de uma província se reuniam 2 vezes por ano para uma discussão de meio dia com os membros da equipe do Projeto Central. Depois dessas reuniões, os membros da equipe do Projeto Central visitavam escolas escolhidas pelo pessoal-chave da província. Essa escolha recaía sobre escolas que precisavam de ajuda especial, que estavam fazendo um trabalho extremamente interessante ou que não eram visitadas há algum tempo. Além disso, a equipe do Projeto Central continuava a visita às três escolas-teste.

Esse procedimento mostrou-se mais produtivo, porque a equipe já conhecia todas as escolas. Algumas vantagens do novo sistema foram que ele:

- 1 – facilitou a administração de todo o projeto;
- 2 – melhorou o moral dos professores através da troca de idéias e de experiências;
- 3 – permitiu ampla discussão de questões importantes, além de sessões tranquilas de perguntas e respostas; e
- 4 – economizou muito tempo da equipe que, de outra forma, teria sido gasto em viagens e repetindo informações.

Durante o segundo ano, também ocorreram as primeiras “reuniões de acompanhamento” para os professores de 1ª série que haviam sido treinados pelos capacitadores regionais. Os membros da equipe Central, que foram a essas reuniões como observadores, as consideraram muito motivadoras, ao verem que os professores não pareciam, de forma alguma, inferiores aos das escolas-piloto.

Quando o programa atingiu a 2ª série nas escolas-piloto, os professores começaram a se sentir pressionados, porque os exames provinciais se iniciam nessa série. Eles queriam ter certeza de que os resultados obtidos por seus alunos não seriam inferiores aos daqueles

que se encontravam no programa convencional, destinado a prepará-los para tais exames. Alguns professores até procuraram ensinar partes do programa convencional juntamente com o CLE, o que, certamente, confundiria seus alunos.

Essa preocupação tenderá a ser comum nos estágios iniciais da substituição de um programa construído a partir de princípios tradicionais de subabilidades por um programa de orientação funcional, se os alunos ainda tiverem de se submeter a testes de pontos específicos.

Ao se testar o programa para a 2ª série, constatou-se que os alunos que passam pelo CLE na 1ª e na 2ª séries desenvolvem as subabilidades em um nível muito alto, além de se tornarem mais competentes nas habilidades mais sofisticadas relativas à alfabetização. Essa informação foi dada aos professores da 2ª série, mas, caso ainda tivessem dúvidas sobre o desempenho de seus alunos nos exames, essas dúvidas poderiam ser eliminadas se acrescentassem, no 5º passo de cada unidade, jogos orientados para as subabilidades específicas.

Para comprovar a eficácia de tal orientação, a equipe do projeto aplicou testes convencionais e “pragmáticos” a 25% dos alunos da 1ª série e a 48% dos alunos da 2ª série do programa CLE. Os resultados obtidos foram comparados com os de um número similar de alunos, das mesmas séries, que não estavam participando do programa.

Nas questões dos testes “pragmáticos”, as notas dos alunos CLE foram realmente muito superiores. Uma proporção alta dos alunos do “grupo de controle” simplesmente não conseguiu resolver muitas dessas questões. Entretanto a preocupação principal dos professores recaía sobre as notas no “exame de desempenho em língua tailandesa”, padronizado e elaborado pelo Ministério da Educação. Nesse exame, as notas dos alunos dos grupos CLE também foram superiores, na 1ª e na 2ª séries, com diferenças significativas de 0,001 na margem de erro. Tais resultados nos exames, através dos quais o sucesso na alfabetização seria testado oficialmente, foram um excelente apoio para a equipe que tinha, constantemente, de fazer os professores se sentirem confiantes.

Entretanto a aplicação dos exames provinciais específicos deixou os professores CLE, de 2ª série, desnecessariamente preocupados. Foi, então, feito um pedido, endossado pela Secretaria Central do Ministério da Educação Primária, para que os alunos do programa CLE não fizessem os exames e o problema foi resolvido naquele ano.

Porém a qualidade da avaliação da alfabetização é de importância fundamental para a melhoria dos currículos e do ensino, porque, como afirma John Oller, no capítulo 5, “o ensino se elevará ou cairá ao nível dos testes”. Com a necessidade urgente de melhorar a avaliação da alfabetização antes de se adotar a metodologia CLE em todo o país, o Ministério da Educação, com a colaboração da equipe do projeto, promoveu um seminário nacional e uma oficina sobre avaliação de linguagem conduzidos por John Oller. Nessa oficina, foram planejadas novas formas e novos instrumentos de avaliação de linguagem. Relatórios indicam que muitas províncias continuam esse trabalho, realizando seminários locais de treinamento em avaliação de alfabetização.

As avaliações continuaram a revelar uma melhoria rápida ao se aprender a ler, escrever e falar tailandês em todas as regiões em que o projeto era introduzido. Esse tipo de evidência continuou bem forte após a introdução do Estágio II: quase todos os alunos da 3ª e da 4ª séries eram capazes de escrever longos relatórios, histórias, poemas e outros tipos de textos. Foi um resultado crucial, porque, em toda parte, a incidência real de fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita parece se tornar evidente nesse estágio de escolaridade.

Ainda no quarto ano, foram amplamente utilizados questionários para coletar informações sobre as atitudes das crianças em relação à escola, à leitura e à escrita e sobre a percepção, por parte dos professores, da adequação do treinamento CLE, dos materiais para o professor e do acompanhamento recebido. Os dados recolhidos revelaram ganhos evidentes em todas essas áreas, mais nas províncias do sul e do norte do que do nordeste, onde o projeto se iniciou.

Ampliação do projeto principal

Ao final do segundo ano, 1990, decidiu-se investigar se o programa CLE deveria ser introduzido no sul da Tailândia. Membros da equipe de alfabetização visitaram a região para verificar as condições educacionais existentes e para preparar professores, em cada província, para ensinar as três primeiras unidades da 1ª série, a fim de testar a sua eficácia com crianças daquelas comunidades, majoritariamente muçulmanas, onde se fala *yawee* (um dialeto malaio), como primeira língua. Descobriu-se que:

- 1 – em algumas escolas, pouquíssimos alunos, em qualquer série, falavam tailandês padrão;
- 2 – parecia haver muita pobreza entre as famílias da zona rural, apesar de menos grave do que nas províncias do nordeste;
- 3 – a presença à escola era baixa;
- 4 – a maioria dos alunos não estava aprendendo a ler e escrever, principalmente nas escolas rurais;
- 5 – todos os supervisores, diretores e professores se entusiasmaram com a possibilidade de adotarem um programa CLE.

A experiência com três unidades de 1ª série alcançou excelentes resultados. As 37 escolas-teste receberam material e houve treinamento de professores para que continuassem o programa como escolas de demonstração. Os resultados dos exames de final de ano nessas escolas são muito interessantes. A TABELA 7.2 apresenta uma comparação das notas dos alunos de 37 classes que seguiam o programa CLE com as dos alunos de um número igual de classes, da mesma série, que seguiam o programa convencional, em um teste “cloze” de leitura, em um exercício de escrita e em um ditado. O desempenho dos alunos do programa CLE foi claramente superior nos três testes. A margem de erro foi de 0,001.

Ainda no mesmo ano, o Ministério da Educação da Tailândia informou à equipe do projeto que a metodologia CLE para o ensino de língua e para alfabetização havia sido adotada para todo o país no Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (1992-96). Ao mesmo tempo, o ministérios solicitou a colaboração da equipe para a criação rápida de um programa CLE nas escolas das provínci-

TABELA 7.2 – Comparação das notas, em língua tailandesa, dos alunos de 1ª série do programa CLE, em cinco províncias fronteiriças do sul da Tailândia, com as notas dos alunos em classes de controle, no ano escolar de 1990

Comparação entre classes-piloto e classes de controle de 1ª série em províncias do sul 1990	Escolas CLE (37 escolas)		Escolas convencionais (37 escolas)		t
	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	
Teste cloze de leitura	9,99	7,87	5,28	6,37	13,64
Tarefa escrita	13,90	10,16	9,79	10,63	8,17
Ditado	30,37	15,44	23,85	16,77	8,36
Total	54,26	25,45	38,92	25,62	12,39

$\alpha < 0.001$

Obs: Os termos: (σ) é o desvio padrão da amostragem, $\bar{x}$ é a média, t é a distribuição dado pela equação de Student, e α significa o nível de significância.

as do norte, habitadas por tribos montanhesas, e para o estabelecimento de escolas de demonstração, em todas as outras províncias, antes de 1992.

Com a difusão do ensino CLE para todas as regiões do país, tornou-se prioridade escrever livros ativadores “regionais”. Foi realizada uma oficina de criação de livros ativadores para os alunos das tribos montanhesas. Mais de trinta livros de 1ª e 2ª séries foram escritos para serem testados naquelas escolas do norte do país.

Em meados do ano escolar de 1991, aproximadamente 350 escolas de tribos montanhesas estavam utilizando o programa CLE nas províncias de Chiang Mai, Mae Hong Sorn e Chiang Rai. O programa foi introduzido, simultaneamente, nas classes de 1ª e 2ª séries, para economizar um ano na sua evolução. Essa estratégia exigiu o uso de um programa condensado de 1ª e 2ª séries para as primeiras classes de 2ª série. Isso é possível porque as estratégias de ensino/aprendizagem não mudam substancialmente nessas séries.

As visitas de acompanhamento revelaram que, diferentemente do que ocorria no passado, os alunos estavam envolvidos na aprendizagem em um nível comparável ao dos alunos de outras partes do país. Eles estavam, também, falando, lendo e escrevendo tailandês padrão durante as atividades de aprendizagem.

Novos seminários de treinamento em seis províncias do norte prepararam mais 650 professores, antes do final de 1991. O número de escolas prontas para iniciar o ensino CLE parece ter sido limitado mais pelo fornecimento de *kits* para a sala de aula, do que pela capacidade de se proporcionar treinamento aos professores ou por falta de escolas que desejassem adotar o programa CLE.

Finalmente, 30 professores, que haviam se destacado no ensino CLE e nos treinamentos, foram selecionados em todas as regiões da Tailândia. No ano seguinte, eles deveriam desempenhar um papel especial no treinamento de professores, nas escolas, planejado para todas as regiões do país. Para tanto, receberam treinamento adicional em um seminário/oficina de seis dias.

Começou a surgir trabalho com a metodologia CLE, em língua tailandesa, em pré-escolas desvinculadas da preparação para o Plano Nacional de Educação 1992-96. Isso ocorreu em centros de pré-escola em favelas de Bangkok, bem como em escolas privadas. Estas marcaram a primeira utilização do método CLE por professores pertencentes à rede particular de ensino.

Trabalho com Programas CLE em Língua Inglesa

O ensino de inglês, através do CLE, começou, em pequena escala, em escolas de ensino fundamental, em diversas províncias onde o programa CLE, em língua tailandesa, fora introduzido. Os professores utilizaram materiais desenvolvidos pelos alunos de pós-graduação da Universidade de Srinakarinwirot, durante seu estágio de ensino de inglês. Os resultados da experiência foram encorajadores, mas ficou claro que os professores precisavam de um apoio muito mais sólido para ensinar inglês em inglês, ao invés de tentarem

ensinar em tailandês.

Durante o ano de 1990, foi realizada uma oficina de treinamento para 120 professores de inglês em Buriram e em Chaiyaphum, a fim de se explorar, mais profundamente, a possibilidade de ensinar inglês como língua estrangeira através das técnicas CLE. Cerca de 40 desses professores abandonaram o programa convencional para a 5ª série e adotaram o CLE.

Depois que esses professores haviam testado as técnicas CLE durante um ano, o Ministério da Educação decidiu estudar, com mais cuidado, a possibilidade de sua aplicação ao ensino de inglês. A equipe do Projeto Central, reforçada por um professor australiano, promoveu um seminário do Ministério da Educação para 100 professores de inglês de todas as províncias da Tailândia.

Livros ativadores em inglês, para a 5ª série, acompanhados de fitas cassete e de protótipos de folhetos e fitas de “Inglês para Professores CLE”, foram produzidos para a ocasião.

Em seguida, foi proposto o desenvolvimento, na Tailândia, de um programa completo e de materiais para treinamento de professores para o ensino de inglês como língua estrangeira, para ser usado na Tailândia e nos países vizinhos.

O projeto ainda se encontrava em andamento durante a escrita desse livro.

Conclusão

Não resta dúvida de que as técnicas CLE não excepcionalmente eficazes para alfabetizar crianças cuja língua materna é diferente da língua ensinada nas escolas. Algumas das escolas CLE na província de Buriram, por exemplo, só possuem crianças que falam khmer. Em outras escolas, em Surin e em Srisaket, há crianças que falam khmer ou lao e, em outras escolas, lao é a primeira língua predominante. No sul da Tailândia, a língua materna de quase todas as crianças é um dialeto malaio bahasa, muito diferente do tailandês.

Porém a evidência mais convincente veio das províncias do norte da Tailândia. As escolas da província de Chiang Mai, por exemplo, vão desde aquelas em que todos os alunos falam um dialeto tailandês regional facilmente compreensível, até escolas em que todos os alunos falam uma ou outra das línguas das tribos montanhesas, incompreensíveis para os falantes de tailandês. Depois de testar o programa CLE em todas essas situações diferentes, a Secretaria de Educação Primária de Chiang Mai o está difundindo para todas as suas escolas, com a rapidez que os recursos permitem.

Acrescente-se a esse fato a utilização da metodologia CLE com as crianças aborígenes da Austrália e com as crianças da Índia e de Bangladesh e se torna possível afirmar que a metodologia foi testada em uma ampla gama de situações lingüísticas. É significativo, também, o fato de que muitas dessas crianças provinham de ambientes familiares de total analfabetismo. As crianças aborígenes australianas, a maioria das crianças da zona rural do nordeste da Tailândia e todas as crianças das tribos montanhesas eram originárias de lares que não continham um único item de material escrito, em qualquer língua.

O sistema de treinamento de professores nas escolas, que foi desenvolvido na Tailândia, também parece ser altamente eficaz para os países em desenvolvimento e, como tal, pode ser muito útil em outros países. A tarefa de treinar professores nas escolas, enfrentada pelo Ministério da Educação, para mudar o currículo nacional de alfabetização, parecia constituir uma imensa barreira.

Mas os procedimentos haviam sido desenvolvidos, os materiais para o treinamento de professores estavam prontos e um grande número de professores havia sido treinado em cada região, antes mesmo de o plano de cinco anos se iniciar. E parece ter havido pouquíssimas falhas no treinamento de professores, mesmo quando o treinamento era feito entre pares.

Um terceiro fator significativo foi a realização de oficinas de produção de livros para adaptar o programa a cada nova região. Percebeu-se que os professores e outras pessoas podiam ser treinados para escrever livros ativadores CLE e esquematizar unidades ade-

quadas para as necessidades e características dos alunos de determinada região do país.

Um relato da rápida difusão de um programa necessariamente enfatiza treinamento em massa de professores e produção em massa de materiais. Isso pode dar a impressão de que todos os professores CLE, em todas as partes da Tailândia, estão ensinando exatamente da mesma forma, seguindo os mesmos planos de ensino e completando cada unidade exatamente no mesmo período de tempo. Tal impressão é equivocada, porque não há duas salas de aula iguais. Em uma, pode haver um ambiente barulhento de competição, com torcidas animadas, enquanto, em outra, haverá atividade silenciosa e concentrada, à medida que os alunos, em grupos, trabalham em cooperação para concluir suas tarefas. Surgiram práticas muito diferentes em sala de aula, a partir da compreensão dos mesmos princípios básicos do ensino CLE. Os professores percebem que, desde que se mantenham dentro da seqüência de ensino CLE, as possibilidades de variação de conteúdo, do estilo de ensinar e das atividades de grupo são de abrangência impressionante.

Também há muito espaço para os professores serem exigentes quanto à ortografia e à boa caligrafia, se julgarem necessário, uma vez que as subabilidades são ensinadas no último passo, utilizando técnicas CLE, desde que os alunos mais desenvolvidos não sejam desnecessariamente tolhidos ou fiquem entediados.

Além disso, a gama de jogos e de outras atividades que foi criada por professores tailandeses, para o último passo do Estágio I e do Estágio II, chega a ser surpreendente para quem visita muitas escolas, porque há novidades por toda parte. O que acontece nas salas de aula realmente voltadas para os alunos e para as atividades pode ser tão variado quanto são os próprios alunos, bem como aquilo que eles e os professores gostam de fazer.

E também há as diferenças entre as unidades do programa CLE desenvolvidas em Alice Springs, para os alunos aborígenes, e as desenvolvidas na Tailândia. Em Alice Springs, por exemplo, cada unidade tendia a se prolongar por várias semanas, até meses. Os textos dos alunos eram reproduzidos de maneira mais elaborada, com foto-

grafias e até desenhos feitos por profissionais, além de receberem capas mais grossas e bem desenhadas. Na Tailândia, apesar de a ortografia dos textos coletivos tender a ser mais bonita e correta, os alunos faziam todas as ilustrações e, depois dos primeiros meses, também elaboravam o *script* para os textos escritos em grupo.

Tais diferenças se devem à cultura local, aos recursos disponíveis, às noções diferentes sobre aquilo de que os alunos usufruem ao produzirem um texto e à sua utilização posterior. Os textos escritos em grupo são utilizados continuamente em regiões da Tailândia onde há pouco material de leitura, então já estão em pedaços ao final do ano. Já os textos de Alice Springs eram conservados quase como peças de exposição. Não há dúvida de que os textos produzidos pelas crianças da Índia e de Bangladesh também são diferentes.

Para reiterar o que foi afirmado no capítulo 4, um programa CLE não pode ser transportado de um lugar para outro. Pelo contrário, cada programa deve ser desenvolvido onde será utilizado e, tanto quanto possível, pelas pessoas que irão utilizá-lo. Sendo assim. Os programas CLE serão diferentes nas salas de aula de povos e países diferentes.

Finalmente, os programas CLE são pouco dispendiosos depois de completamente desenvolvidos. Por isso, devem ser implementados com rapidez para se alcançar o custo-benefício necessário para que a alfabetização universal seja mais do que um sonho em muitos países em desenvolvimento.

É verdade que isso é apenas o início de um caminho para a solução total dos problemas da alfabetização em massa, mesmo com a carga de esperança que traz. Por exemplo, quando a Tailândia tiver programas CLE de alfabetização funcionando com sucesso em todo o país, terá criado um novo problema: as escolas necessitarão ter bibliotecas com um amplo acervo para os alunos alfabetizados e ávidos de leitura. Entretanto, para chegar a tal problema, terá percorrido um longo caminho no combate ao analfabetismo em massa.

Capítulo 8

Reflexões sobre os Contextos na Leitura

Richard Walker

Introdução

A mensagem central desse livro é a de que não faz sentido tantas crianças fracassarem no caminho que percorrem para aprenderem a ler e a escrever bem, seja em países industrializados, seja em países em desenvolvimento. Foi afirmado, no Capítulo 1, que devemos parar de procurar justificativas para os altíssimos índices de crianças que fracassam na aprendizagem da leitura e da escrita e, em vez disso, criar programas escolares através dos quais *todos* os alunos aprendam, e não só aqueles que possuam determinado tipo de família ou de experiência prévia.

Conseqüentemente, devemos, também, fazer uma análise crítica de todos os programas de reforço. A natureza de tais programas exige que as crianças consideradas diferentes de alguma forma percorram um outro caminho, em geral mais longo do que o das outras crianças, para serem alfabetizadas. Sendo assim, devemos ter certeza de que um programa de reforço não seja apenas uma tentativa de mudar as crianças para que se enquadrem no programa existente, em lugar de mudarmos o programa escolar para que seja adequado a todas as crianças.

A julgar por uma reportagem de primeira página em um jornal australiano de circulação nacional (*The Australian*, 29-30 de junho de 1991), há pessoas que chegam a desejar que os programas de reforço incluam toda a família. Sob a manchete “O analfabetismo pode ser hereditário”, o artigo cita o resultado de uma pesquisa que afirma que um alto índice de crianças com dificuldade em leitura tem, pelo menos, um dos pais analfabeto, afirmando em seguida:

“(...) há fortes indícios de que o analfabetismo seja um traço hereditário. Alguns educadores acreditam que seja uma doença contagiosa, cuja cura viria através do tratamento de toda a família.”

O artigo, também, relata que “(...) suspeitava-se que 30% das famílias estudadas provinham de, pelo menos, duas gerações de analfabetos (...)”, mas não sugere que o tratamento seja extensivo aos mortos.

As pessoas que raciocinam a partir dessa base filosófica certamente recomendariam um programa de reforço para Mary, a menininha aborígene de quem falamos no Capítulo 1. Mas o desempenho de Mary no programa CLE da Traeger Park School provou que o reforço não era necessário. Ela era uma criança com potencial acima da média, que não precisava ser mudada em qualquer aspecto para estar pronta para a aprendizagem da leitura e da escrita. O fato de a abordagem CLE ter obtido sucesso, posteriormente, com milhares de crianças, em inúmeras situações onde havia um histórico de grande fracasso, mostra que o caso de Mary não é isolado e que há muitas Marys, em muitos lugares, que estão fracassando ao aprender a ler e a escrever somente porque o programa de alfabetização da escola as faz fracassar.

Um comentário sobre contextos

Juntamente com a mensagem central desse livro e com a maneira como podem ser reduzidos os índices de fracasso escolar, diversos subtemas importantes permeiam o que os três autores afirmaram. Um desses subtemas é a necessidade de se abandonarem os programas de linguagem e leitura com enfoque apenas nos níveis fonológico e sintático da língua, separados do contexto e da sua finalidade. Citando John Oller, no capítulo 7, “(...) uma (determinada) receita de fracasso, em qualquer tipo de ensino de língua, é fazer as crianças processarem formas lingüísticas essencialmente desconectadas de dados factuais”. É do contexto da realidade, das necessidades humanas da vida diária, que se originam o significado, o poder e a

utilidade da língua. Tentar ensiná-la como se pudesse ser isolada do contexto não tem cabimento.

Esse capítulo apresenta um exame cuidadoso desse subtema e de suas implicações para a alfabetização.

Há dois tipos de contexto:

1. o contexto ao qual a língua se refere; e
2. o contexto em que os alunos trabalham.

Por questão de praticidade, passaremos a nos referir ao contexto ao qual a língua se refere como *contexto referencial* e como *contexto operacional* à situação em que os alunos estão trabalhando. De acordo com a citação feita anteriormente, Oller se refere aos dois tipos de contexto, mas, ainda, é preciso avançar um pouco.

Quando os alunos de uma classe em uma escola na Inglaterra conversam sobre a caça de veados nos montes Apalaches nos Estados Unidos, seu contexto operacional é sua sala de aula inglesa, seus ocupantes e o que está acontecendo lá. Ao mesmo tempo, seu contexto referencial – aquilo sobre o que se está falando – são caçadores, veados, o território dos montes Apalaches e o que acontece lá.

No ensino CLE, há um foco excepcionalmente forte no contexto operacional porque, em situações educacionais difíceis, a prioridade número um é desenvolver ambientes de aprendizagem/ensino que possibilitem o envolvimento ativo de todos os alunos. Somente depois que isso for feito, o professor poderá voltar o foco para tais ambientes de maneira que os alunos sejam capazes de se envolver no discurso e, portanto, aprender a utilizar a língua.

O processo de “suporte contextual” mencionado com tanta frequência nos capítulos anteriores significa *apoio através da contextualização*. Quando o discurso está relacionado a “pistas” não-lingüísticas e é apoiado por elas e quando está relacionado ao que Oller chama, no capítulo 5, de “fatos da experiência”, diz-se que ocorreu o *suporte contextual*.

Os fatos da experiência têm a ver com o contexto referencial, como foi definido alguns parágrafos atrás. Entretanto o discurso possui estruturas e funções em níveis mais profundos do que o significado dos itens lingüísticos. Na vida real, o discurso ocorre durante ativi-

dades interativas não-lingüísticas e está entremeado nelas. Todos os tipos importantes de atividade interativa possuem estrutura e finalidades na vida real. Os participantes precisam compreender o que está acontecendo e como o que está sendo dito se relaciona com os outros aspectos do que está acontecendo para que consigam desempenhar seu papel no discurso. Isto tem a ver com o contexto operacional do discurso.

A FIG. 8.1 mostra o discurso falado relacionado, tanto a um contexto referencial, quanto a um contexto operacional. Pode-se afirmar que o significado da linguagem utilizada no discurso tem origem

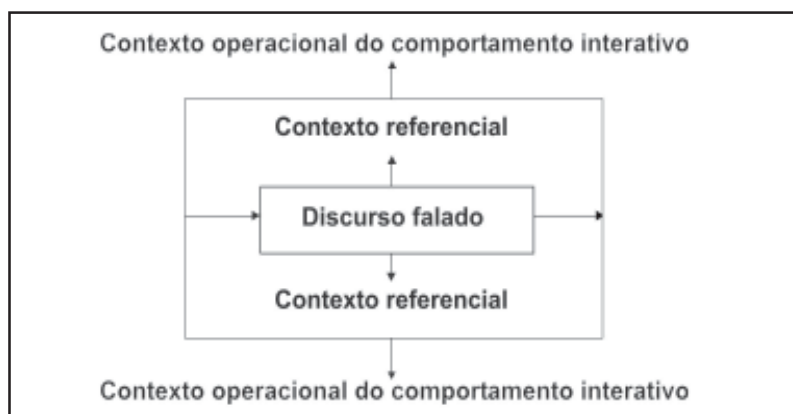


Figura 8.1 – Discurso falado relacionado tanto a um contexto referencial quanto a um contexto operacional.

no seu contexto referencial e que sua função e sua finalidade têm origem no contexto operacional. Os dois contextos podem ou não ser os mesmos.

A tarefa de quem usa a língua é mais fácil quando o contexto referencial e o contexto operacional coincidem, de forma que as pessoas estejam falando sobre o que está acontecendo ao seu redor.

A FIG. 8.2 ilustra esse tipo de situação. Uma visitante japonesa demonstrou, para uma classe de crianças, como fazer dobraduras em papel para fazer um pássaro que bate as asas, e uma criança está pedindo ajuda a outra para fazê-lo. Nestas circuns-

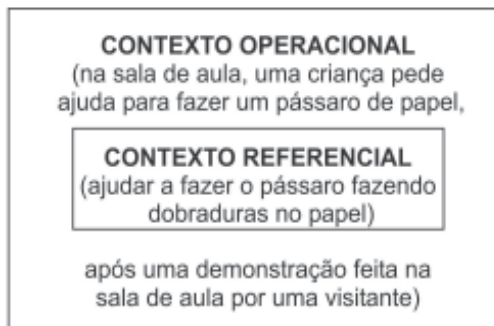


Figura 8.2 – Coincidência de contexto referencial e operacional.

tâncias, a quantidade de informação que precisa ser incluída no pedido da criança é mínima, porque os referentes (a tarefa, o papel, o pássaro que a visitante fez e a criança a quem a outra se dirigiu) estão visíveis e as duas crianças assistiram à demonstração do processo (dobrar o papel). A criança diria alguma coisa como “ajude-me a fazer o pássaro”.

Quando o contexto referencial coincide com o contexto operacional, as possibilidades de alguém não ser compreendido se aproximam de zero. Tanto que o pedido tenderia a ser entendido mesmo se a segunda criança não falasse a língua, mais ainda se a expressão facial, a entonação e os gestos fossem levados em consideração.

Outra forma de se abordar a questão é demonstrada na FIG. 8.3. O comportamento lingüístico está entremeado com o comportamento não-lingüístico e é passível de ser interpretado através dele e, ao mesmo tempo, a conversa é sobre objetos e pessoas que estão presentes e visíveis. Nesse caso, os alunos podem ligar, com facilidade e confiança, os elementos lingüísticos a elementos e relações correspondentes da realidade sobre a qual se fala ou se escreve. A interação lingüística recebe intenso suporte contextual e os alunos sabem os objetivos que as pessoas estão tentando atingir através de sua fala e como a interação lingüística se encaixa com outras coisas que estejam ocorrendo. É óbvia a semelhança de tal processo com o que acontece quando um bebê começa a entender e falar sua língua materna.

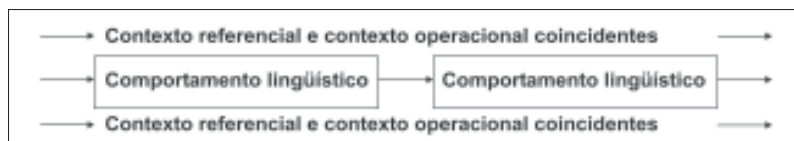


Figura 8.3 – Comportamento lingüístico relacionado a um contexto de comportamento não-lingüístico.

Suponhamos, entretanto, que um dia tenha se passado e que a criança que fez o pássaro de papel tenha de contar o fato aos colegas (ainda na sala de aula). A tarefa lingüística da criança seria, dessa vez, mais difícil e seria necessário o uso de uma linguagem mais complexa para desempenhá-la. Mas o aumento da dificuldade não é tão grande porque o pássaro de papel ainda está visível e os ouvintes também presenciaram o fato que está sendo contado. A criança poderia dizer alguma coisa como: “O Henrique e eu fizemos aquele pássaro de papel ontem, depois que a senhora japonesa nos ensinou”. Isto seria suficiente para recordar a experiência, juntamente com lembranças de situações e fatos associados a ela. Também poderiam surgir, prontamente, comentários sobre o que aconteceu, quem fez o que e reações pessoais a todos esses fatos ou a algum em particular.

Mas imaginemos que o reconto ocorra fora da sala de aula. Na ausência daquilo sobre o que se fala, há mais possibilidades de má compreensão. É preciso dar mais informações e a tarefa lingüística se torna ainda mais difícil. A criança terá que dizer, por exemplo: “Vocês viram o pássaro de papel que eu e o Henrique fizemos ontem na escola, depois que a senhora japonesa nos ensinou?” Entretanto não seria difícil para os ouvintes relacionarem a fala aos fatos reais.

Mas suponha que a criança esteja recontando o mesmo fato a sua mãe, que não assistiu à demonstração das dobraduras. A tarefa se torna, consideravelmente, mais difícil e a linguagem tem de transmitir muito mais informações sobre o contexto referencial. Apesar de seus esforços, a “realidade” referencial que a mãe constrói em sua mente será diferente do que ocorreu de fato, principalmente se ela nunca passou por tal experiência.

A criança talvez tenha que dizer algo como: “Uma senhora

japonesa foi à escola ontem e nos ensinou a fazer um pássaro de papel. O Henrique e eu fizemos um e ele até batia as asas como o que ela fez.”

Nas circunstâncias ilustradas na FIG. 8.4, a mãe tem de fazer inferências a partir de sua própria experiência de situações de sala de aula e de fazer dobraduras em papel, para criar uma imagem do que a criança está dizendo. Habilidades complexas de discurso podem ser utilizadas em perguntas e respostas até que os participantes da conversa se sintam satisfeitos quanto a compreenderem um ao outro.

A gradação da dificuldade no discurso oral que acabamos de esboçar também se aplica às tarefas de escrita, revelando uma dimensão importante daquilo que torna alguns exercícios de leitura e de escrita mais difíceis do que outros.

A tarefa de quem lê e escreve é menos complicada quando o contexto referencial coincide com o contexto operacional, conforme é demonstrado na FIG. 8.2. Nesse caso, aquilo que está sendo escrito ou lido é, prontamente, interpretável diante da realidade a que se refere, ao passo que, nas circunstâncias demonstradas na FIG. 8.4, a tarefa pode até ser impossível, se o leitor não tiver experiência com o contexto referencial.

Os primeiros contatos de uma criança com a língua escrita devem ocorrer dentro de um contexto de experiência compartilhada,

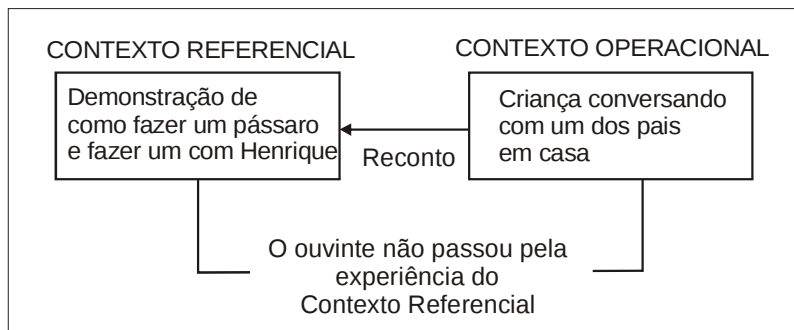


Figura 8.4 – Contexto referencial não relacionado ao contexto operacional

com a língua escrita aberta a interpretações e discussões claras, porque se refere àquele contexto compartilhado. Isto explica, consideravelmente, por que as estratégias utilizadas no 1º e no 2º Passos do Estágio I dos programas CLE fazem com que todos os alunos participem da aprendizagem. Se, por outro lado, a primeira experiência que a criança tiver com a leitura for parecida com a situação mostrada na Fig. 8.4, é grande a possibilidade de que algumas crianças não consigam entender o que está acontecendo devido à ausência de suficiente apoio contextual para a atividade lingüística.

Quando a língua utilizada para ensinar é uma segunda língua ou um segundo dialeto

Outro subtema desenvolvido nesse livro foi o de que as crianças podem aprender a falar um segundo dialeto ou uma segunda língua enquanto aprendem a ler e a escrever. Geralmente, a política mais utilizada tem sido introduzir os alunos à língua escrita somente depois de terem um domínio razoável da fala. Assim, ensinar a falar a língua utilizada na escola precede a aprendizagem da leitura e da escrita. Como foi dito na conclusão do Capítulo 7, a experiência com os programas CLE fez surgirem sérias dúvidas quanto a isto. Parece muito provável que as crianças pequenas são aprendizes de línguas muito mais capazes do que pensam aqueles que acham necessário ensinar apenas um aspecto da língua de cada vez.

Se continuarmos a examinar o suporte contextual (apoio através da contextualização), veremos por que isso pode ser verdadeiro.

A FIG. 8.5 mostra a língua falada e a língua escrita correspondentes sendo usadas juntamente com os contextos não-lingüísticos a que se referem, como acontece no 3º Passo do Estágio I do programa CLE. Tanto o discurso oral quanto o discurso escrito são apoiados pelo contexto. Além disso, um apóia o outro. Tais condições são favoráveis para se aprender a utilizar o discurso nas duas formas da língua ao mesmo tempo. A demanda é baixa para as duas formas, porque, tanto a língua falada, quanto a escrita, estão fortemente contextualizadas. Além disso, o professor pode reforçar o apoio contex-



Figura 8.5 – Discurso falado e discurso escrito relacionados um com o outro e com os mesmos contextos

tual com gestos, utilizando a linguagem oral para ajudar na compreensão do texto escrito, etc., fazendo com que todos os alunos participem, quer conheçam a língua utilizada na escola ou não.

Conclusão

Quando professores que receberam formação tradicional assistem a uma boa demonstração do ensino CLE, a reação mais frequente é a de surpresa diante daquilo que os alunos lêem e escrevem. Para alguns, é inacreditável que alunos da 3ª série de uma escola em Buriram, que falam khmer, por exemplo, escrevam, de forma proficiente, em tailandês padrão, inclusive belos poemas. Talvez a lição mais valiosa a ser aprendida, a partir dessa enorme experiência de campo com as técnicas CLE em regiões sem boas condições para a educação, seja a de que colocar limites sobre o que as crianças devem aprender e quando devem aprender aquilo é destrutivo para a aprendizagem.

No passado, os textos recebiam uma gradação por dificuldade em relação a aspectos como o tamanho das palavras, o número de palavras por sentença e a complexidade das sentenças e dos parágrafos. Além disso, o nível de dificuldade dos testes que os alunos faziam, durante os programas de leitura, era cuidadosamente controlado. O grande erro foi que os professores, então, começaram a acri-

ditar que os alunos de determinada idade não eram capazes de fazer mais do que aquilo e que as habilidades de ler e escrever tinham de ser desenvolvidas na seqüência estabelecida por essas limitações arbitrariamente impostas.

O ensino CLE não estabelece limites sobre a dificuldade daquilo que se permite ao aluno ler ou escrever. Quando as crianças estão aprendendo a falar sua língua materna, em casa, aprendem a utilizar a língua de formas surpreendentemente difíceis e complexas, em um período muito curto de tempo. Nesse ambiente, ninguém coloca limites sobre o que elas devem tentar aprender. Assim que se virem diante de situações em que possam se entusiasmar pela leitura e pela escrita, aprenderão a fazer coisas igualmente surpreendentes, se não forem colocados limites sobre o que lhes será permitido fazer. Nesse caso, a discrepância entre os índices de fracasso ao aprender a usar os modos falado e escrito da língua, mencionados no Capítulo 1, pode muito bem diminuir, da melhor forma possível.

Referências Bibliográficas

- Brisbane College of Advanced Education (BCAE) (1982) *The Mount Gravatt Developmental Language Reading Program* Sydney: Addison-Wesley.
- CAZDEN, C.B. (1977) Concentrated versus contrived encounters: suggestions for language assessment in early childhood education. In A. Davies (ed.) *Language Learning in Early Childhood*. London: Heinemann.
- CHAPMAN, L.J. (1987) 'Report to Rotary international on the Thailand Pilot Literacy Project'. Manuscript.
- GRAY, B. (1980) *Developing Language and Literacy with Urban Aboriginal Children*. A first report on the Traeger Park Project presented at Conference 80/2. Darwin: Northern Territory, Department of Education.
- GRAY, B. (1983) *Helping Children become Language Learners in the Classroom*. A paper delivered at the annual conference of the Meanjin Reading Council, Brisbane, May.
- HALLIDAY, M.A.K (1973) *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K and HASAN, R. (1985) *Language, Context and Text: A Social Semiotic Perspective*. Geelong: Deakin University Press.
- MORRIS, A. and STEWART-DORE, N. (1984) *Learning to Learn from Text*. Sydney: Addison-Wesley.
- Mount Gravatt Developmental Language Reading Program (1982) *Language at Work, Level 5 and Level 6*. Sydney: Addison-Wesley.
- RATTANAVICH, S. and WALKER, R.F. (1990) The Rotary Literacy in Thailand Project. *Education for All: Report of the UNESCO South East Asia and South Pacific Regional Conference*. Darwin: Northern Territory Department of Education.
- ROTARY INTERNATIONAL (1987) 3-H Literacy Project in Thailand. *Project Application to the Rotary Foundation of Rotary International*. Evanston: The Rotary Foundation of Rotary International.
- SMITH, F.C. (1982) *Writing and the Writer*. New York: Holt.
- SMITH, R.J. and JOHNSON, D.D. (1976) *Teaching Children to Read*. Reading: Addison-Wesley.
- WALKER, R.F. (1981) The Language Entering Children at Traeger Park

- School. Occasional Paper No. 11. Canberra: The Australian Curriculum Development Centre.
- WALKER, R.F. and RATTANAVICH, S. (1987) *The Concentrated Language Encounter Programme at Srinakharinwirot University*. A paper presented at the Regional English Language Centre Seminar: The Role of Language Education in Human Resource Development. Singapore, 13-16 April.
- WELLS, G. (1981) Learning through interaction: *The Study of Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WICKERT, R. (1989) No Single Measure: A Survey Australian Adult Literacy. Canberra: Commonwealth Department of Employment, Education and Training.

Referências recomendadas pela tradutora

- KLEIMAN, A. (2004) *Oficina de leitura – Teoria & Prática*. Pontes Editores, .102 p.
- KLEIMAN, A. (2004) *Texto & Leitor*. Pontes Editores. 82 p.

Referências recomendadas pelo Coordenador do programa

- FERREIRA, S. G. e VELOSO, F. A reforma da educação. In: ***Rompendo o marasmo***. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006. 312 p. cap. 10, p.251-279.
- IOSCHPE, G. ***A ignorância custa um mundo – O valor da educação no desenvolvimento do Brasil***. Ediotra Francis, 2006, 328 p.

Teaching all the Children to Read Concentrated Language Encounter Techniques

Os autores afirmam que é de importância crucial desenvolver programas de leitura que contemplem todos os tipos de crianças, inclusive aquelas provenientes de famílias que, praticamente, não são alfabetizadas e/ou cuja primeira língua ou dialeto é diferente da que é ensinada na escola. Eles apresentam a abordagem CLE, que é um método bem testado para atingir esse objetivo, fornecendo a base teórica, a descrição detalhada de um programa CLE e relatos de seu sucesso em vários contextos sociais. São dadas orientações para a criação de programas CLE para o ensino fundamental, é feito um relato da implementação de um programa de larga escala em um país em desenvolvimento e são discutidas as implicações práticas de regência de classe e da avaliação do progresso dos alunos.

Richard Walker (ex-governador do Distrito 9630 de Rotary International) trabalhou como consultor internacional na Tailândia, no Brasil, no Zimbábue e em países do Pacífico Sul. É o Consultor-Chefe para Alfabetização do Projeto da Tailândia desde seu início, em 1987. Foi, também, Diretor-Fundador do Centro de Pesquisa e Aprendizagem de Leitura do Brisbane College of Advanced Education (hoje Griffith University), onde foi chefe da equipe que desenvolveu a Mount Gravatt Reading Series. É Membro da Ordem da Austrália (AM) por "serviços prestados ao promover a alfabetização, particularmente em países em desenvolvimento".

Saowalak Rattanavich (Ex-Presidente de Clube, 1996/97, do Distrito 3350 do Rotary International) é Professora Associada e Diretora do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento do Ensino de Linguagem no Departamento de Currículos da Universidade de Srinakharinwirot. É Chefe de Operações do Projeto de Alfabetização da Tailândia e Coordenadora-Assistente (Zona 6), da Força Tarefa de Alfabetização 97/98 do Rotary International.

John W. Oller, Jr. é Professor de Lingüística e de Fundamentos Educacionais na University of New Mexico, autor de dez livros e é conhecido internacionalmente por suas obras sobre pragmática, aquisição de linguagem, avaliação e as relações entre linguagem e inteligência.

Glória Maria Guiné de Mello é Professora de Tradução do Departamento de Letras do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto e, desde 1999, vem trabalhando no Projeto Lighthouse de Alfabetização em várias estados do Brasil. Ela é sócia honorária do Rotary Club de Ouro Preto - Distrito 4580.



Rotary Club de Ouro Preto