OCTAVIO LOPES TEIXEIRA

ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS EM CABO VERDE – CONCEPÇÕES E MÉTODOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO CURRÍCULO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2006

OCTÁVIO LOPES TEIXEIRA

ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS EM CABO VERDE – CONEPÇÕES E MÉTODOS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência para a obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, sob a orientação do Professor Dr. António Chizzotti.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2006

Banca Examinadora

_____

_____

_____

Nota Prévia

A presente Dissertação foi produzida no âmbito do Convénio inter-institucional entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação / Currículo, e o “Institut pour le Développement et l’Éducation des Adultes”, Genebra, Suiça.

“Os textos são produtos da actividade humana e, como tais, (…) estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, consequentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes “modos de fazer” textos, ou diferentes espécies de textos. Essa noção de espécie de texto, que por enquanto, voluntariamente deixaremos vaga e provisória, designa todo o conjunto de textos que apresentam características comuns.”

Jean-Paul Bronckart (1999, p. 72)

À

Minha esposa que teve de abandonar tudo para dedicar-se apenas à organização familiar e à educação dos nossos filhos. Nunca a tua família pôs em causa que por detrás de uma boa mãe, esteve sempre uma excelente pedagoga.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos (IDEA) na pessoa do Dr. Faundez e Dra. Mugrabi, pela competência demonstrada na promoção, viabilização e qualidade deste curso. Ao longo dessa formação foram lutadores incansáveis em prol dos avanços académicos e bem-estar logístico do grupo.

As mesmas palavras são dirigidas ao Projecto Suíço que financiou este curso, principalmente na pessoa do Dr. Carlo Santerelli e Dr. Jean-Marie Bill, que fizeram de tudo para a efectivação da participação cabo-verdiana, mesmo sabendo que não faz parte dos países incidentes. Cabe ainda neste agradecimento todo o pessoal do Instituto de Pesquisa e Educação (IPE) – América Latina, principalmente o colega de curso Cláudio Cari e a Dr.ª Circe Dinnykov que demonstraram capacidades excelentes na preparação de todas as condições exigidas para uma boa participação nos diferentes módulos.

Um particular agradecimento à DGAEA, na pessoa dos Directores Gerais, Florenço Mendes Varela e António Carlos Lopes da Silva, que não só autorizaram, como também apoiaram incondicionalmente esta formação, reconhecendo que se trata de um estudo avançado que poderá vir a contribuir para a melhoria de qualidade da Educação Básica de Adultos em particular e de todo o ensino básico em geral.

Do mesmo modo agradecemos ao Ministério da Educação de Cabo Verde na pessoa da Sr.ª Ministra da Educação, Dr.ª Filomena Martins, que acatou peremptoriamente a nossa solicitação. O mesmo é extensivo ao Sr. Secretário de Estado da Educação, Dr. Octavio Tavares e todo o pessoal administrativo que deram todo o apoio necessário à nossa participação.

Agradecemos também à PUC-SP, particularmente os professores (as) do programa Educação: Currículo, principalmente os que contribuíram para a viabilização deste curso e que estiveram a lidar connosco directamente na sala de aula. Sem a pretensão de enaltecer as qualidades, queríamos apenas realçar a

competência demonstrada aliada à invejável simplicidade no tratamento com o grupo.

Dessa mesma forma agradecemos os professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES - Vitória) que fizeram parte da docência do nosso curso: Especialização em Educação de Base, principalmente a orientadora do projecto de investigação, Dra. Gerda Margit Schuz Foerste e o esposo Dr. Erineu Foerste, que, para além da excelente orientação e disponibilidade incondicional, demonstraram solidariedade face a algumas controvérsias registadas durante o curso de Pós-graduação nesta Universidade.

Agradecemos ainda a todos os colegas do curso pela convivência e espírito de grupo demonstrado durante esses anos de formação. Já agora, também deixamos uma palavra de apreço aos responsáveis da pousada “Pomar de Manguinhos”, Sr. Dr. Mauro e Sr.ª Dr.ª Ieda e do Hotel perdizes, Senhor Milton e Esposa, pelo excelente acolhimento.

Por último, agradecemos com muito carinho o Sr. Dr. António Chizzotti, não apenas pela excelente orientação dada a este estudo, mas também pela coragem, incentivo, dedicação e prontidão na resolução dos problemas que afectavam esta dissertação, resultantes da banca parcial. Se não fosse ele este trabalho não estaria como está agora.

RESUMO

A presente dissertação tem como tema: O ensino aprendizagem da escrita – concepções e métodos. O estudo foi feito nos Círculos de Cultura (CC) da Educação Básica de Adultos (EBA), na Cidade da Praia. Teve como objectivo fazer uma análise do processo ensino-aprendizagem da escrita à luz dos estudos sócio-interacionistas de apropriação de conhecimentos, e por finalidade, apresentar pistas para a criação de dispositivos didácticos que contribuam para a melhoria de qualidade do ensino-aprendizagem da escrita nos CC da EBA. A hipótese que guiou este estudo é que a qualidade de apropriação da escrita depende dos procedimentos pedagógicos e metodológicos que orientam os aprendizes nos CC. Por isso, a pergunta de partida foi: como se caracteriza o ensino-aprendizagem da escrita nos CC da EBA, Cabo Verde tendo em conta a opção pelas diferentes concepções e métodos. A escolha desse problema de investigação pode ser justificada por seis argumentos (consultar o sub capitulo justificação), dentre os quais se destacam 1º. Carência de estudos feitos na EBA que obedeçam a um rigor científico; 2º, existência de diferentes métodos nos CC (Pedagogia do Texto, Método de Conscientização e Alfa Solidária); 3º, necessidade de melhorar a qualidade de apropriação da escrita pelos aprendizes e 4º motivações pessoais e profissionais. A colecta de dados foi feita a partir da observação (directa e indirecta) das práticas pedagógicas dos animadores com os seus aprendizes em 5 CC, sendo 3 do 1º nível e 2 do 3º. Os dois níveis correspondem ao início e ao fim da EBA. Os instrumentos de recolha foram elaborados em estreita ligação com as questões de investigação, visando: 1) identificar as diferenças e semelhanças entre as três concepções em estudo; 2) Caracterizar a prática da escrita nos diferentes CC de acordo com as orientações específicas de cada concepção; 3) Descrever os procedimentos metodológicos utilizados nos diferentes CC para o ensino-aprendizagem da escrita e, 4) Apreender as principais causas e efeitos de cada um dos procedimentos adoptados.

Palavras-chaves: Currículo, Educação, Apropriação, Concepção, Diferenciação.

RÉSUMÉ

La Présente dissertation a comme sujet: l'Enseignement apprentissage de l'écriture - conceptions et méthodes. L'étude a été faite dans les Cercles de Culture (CC) de l'Éducation de Base d'Adultes (EBA), dans la Ville de Praia. A eu pour objet faire une analyse du processus enseignement apprentissage de l'écriture à la lumière des études sócio-interacionistes d'appropriation de connaissances, et par finalité, présenter des clues pour la création de dispositifs didactiques qui contribuent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement apprentissage de l'écriture dans les CC de l'EBA. L'hypothèse qui a guidé cette étude est que la qualité d'appropriation de l'écriture dépend des procédures pédagogiques et méthodologiques lesquelles guident les apprentis dans les CC. Donc, la question de départ a été : comment se caractérise l'enseignement apprentissage de l'écriture dans les CC de l'EBA, au Cap Vert, vu l'option par les différentes conceptions et les méthodes. Le choix de ce problème de recherche peut être justifié par six arguments (consulter sub-chapitre de la justification), parmi ces si se détachent 1er, Manque d'études faites dans l'EBA obéissent à une sévérité scientifique; 2ème, Existence de différentes méthodes dans les CC (Pédagogie du Texte, Méthode de Conscientisation et Alpha Solidaire); 3ème, nécessité d'améliorer la qualité d'appropriation de l'écriture par les apprentis et 4ème, motivations personnelles et professionnelles. La collecte de données a été faite à partir de la observation (directe et indirecte) des pratiques pédagogiques des animateurs avec leurs apprentis dans 5 CC, en étant 3 du 1er niveau et 2 du 3ème. Les deux niveaux correspondent le début et la fin de l'EBA. Les instruments de collecte ont été élaborés en étroite liaison avec les questions de recherche, en visant: 1) identifier les différences et les similitudes entre les trois conceptions en étude; 2) Caractériser la pratique de l'écriture dans les différents CC conformément aux orientations spécifiques de chaque conception; 3) Décrire les procédures méthodologiques utilisées dans les différentes CC pour l'enseignement apprentissage de l'écriture et, 4) Appréhender les principales causes et les effets de chacune des procédures adoptées.

Mots-clés: Curriculum, Education, Appropriation, Conception, Différenciation

ABSTRACT

The present dissertation has as subject the teaching learning of writing - concepts and methods. The study had place in the Culture Circles (CC) of Adult Basic Education (ABE), in the city of Praia. It's objective was to analyze the processus of teaching learning of writing in the point of view of the sócio-interactionist studies of knowledge appropriation, and has as final purpose to present leads for the creation of didactic instruments useful in the improvement of the teaching learning of writing quality in the ABS's CCs. The hypothesis that guided this study is that quality of appropriation of writing depends on the pedagogic and methodological procedures that guide the apprentices in the CCs. For that reason the departing question was: how is caracheterized the teaching learning of writing in the ABS's CC's in Cap Verde, given the options for the different concepts and methods? The choice of this particular problem to investigate can be justified by six arguments (see the sub chapter justification), uppermost among them: 1st - lack of studies made on the ABE with scientific rigor; 2nd – existence in the CCs of different methods (Pedagogia do Texto, Método de Conscientização e Alfabetização Solidária); 3rd need to improve the quality of writing appropriation by the apprentices and, 4th – personal and professional motivations. The data was collected by the method of observation (directly and indirectly) of the pedagogical practices of the animators with their apprentices in 5 CCs, being 3 of the 1st level and 2 of the 3rd level. The two levels corresponding to the beginning and end of the ABE. The data collecting instruments were elaborated in close relation with the questions under investigation having in mind: 1st to identify the differences and likenesses of the three concept in study; 2nd to characterize the writing practices in the different CCs according to the specific orientation of each concept,; 3rd describe the methodological procedures for the teaching learning of writing in use in the different CCs; and 4th to gain awareness of the principal causes and effects of each of the adopted procedures.

Key-words: Curriculum, Education, Appropriation, Conception, Differentiation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPITULO 1

1 – Contextualização ---------- 01

1.2 – Suporte legal ---------- 01

1.3 – Problema ---------- 03

1.4 – Justificativo ---------- 06

1.5 – Caracterização da Republica de Cabo Verde ---------- 06

1.5.1 – Aspectos físicos e demográficos ---------- 07

1.5.2 – Aspectos político-administrativo ---------- 08

1.5.3 – Aspectos sócio-culturais ---------- 09

1.5.4 – Aspectos económicos ---------- 10

1.6 - O Sistema Educativo em CV ---------- 10

1.6.1 - Estrutura, Organização e Politica Educativa ---------- 10

1.6.2 – Subsistema da educação básica em Cabo Verde ---------- 12

1.7 - Historial da EBA em Cabo Verde ---------- 15

1.7.1. Educação Básica de Adultos – origem à situação actual ---------- 15

1.7.2 - Percurso Formativo dos Animadores ---------- 22

1.7.3 - Desenvolvimento Curricular da Língua Portuguesa na EBA ------- 26

CAPITULO 2

2 – Enquadramento teórico e metodológico ---------- 31

2.1 – Suporte teórico da pesquisa ---------- 31

2.2 - Teoria de Conhecimento ---------- 32

2.3 - Psicologias do Desenvolvimento e aprendizagem ---------- 37

2.3.1 - Fundamentos sócio-interacionistas ---------- 38

2.3.2 – Fundamentos sócio-construtivistas ---------- 40

2.3.3 – Fundamentos behavioristas ---------- 45

2.4 - Referencial teórico de análise ---------- 48

CAPITULO 3

3 - Princípios teóricos e metodológicos das três concepções e métodos - 54

3.1 - A Concepção Teórica da Pedagogia do Texto ----------54
3.1.1 - Transposição didáctica (formação de animadores em PdT) --------- 61
3.2 - Concepção teórica do Método de Conscientização ----------64
3.2.1 Transposição didáctica (formação de animadores em MC) --------- ----68
3.3 - Concepção teórica da Alfabetização Solidária ----------70
3.3.1 - Transposição didáctica (formação de animadores em AS) --------- ---75

CAPITULO 4
4. - A pesquisa do campo ---------- 78
4.1 - Contextualização da pesquisa ----------78
4.2 - Procedimento metodológico ----------79
4.2.1 - Adequação dos instrumentos de recolha à metodológica ---------- 82
4.2.2 - Delimitação do problema ---------- 84
4.2.3 – Dispositivo de observação ---------- 85
4.2.4 – Recolha de dados ---------- 86
4.3 – Prática das três concepções em estudo ----------87
4.3.1 - Prática em Pedagogia do Texto – 1ª fase ---------- 87
4.3.2 - Prática em Método de Conscientização – 1ª fase ---------- 94
4.3.3 - Prática em Alfabetização Solidária – 1ª fase ----------101
4.3.4 - Prática em Pedagogia do Texto – 3ª fase ----------108
4.3.5 - Prática em Método de Conscientização -3ª fase ----------111

CAPÍTULO 5
5 - Análise da prática das três concepções ----------116
5.1 – Análise do desenvolvimento da aula de produção escrita ----------116
5.2 - Análise dos textos produzidos ----------123

CONCLUSÃO/RECOMENDAÇÕES

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANEXOS E APÉNDICES

INTRODUÇÃO

A presente dissertação procura apresentar de forma sistemática o estudo feito sobre o ensino-aprendizagem da escrita na Educação Básica de Adultos (EBA)[1] em termos de concepções e métodos. Tem como objectivo fazer uma análise do processo ensino-aprendizagem da escrita à luz dos estudos sócio-interacionistas de apropriação de conhecimentos, e por finalidade, apresentar pistas para a criação de dispositivos didácticos que contribuam para a melhoria de qualidade do processo ensino-aprendizagem da escrita nos cursos da EBA.

Para a efectivação deste estudo, esta dissertação partiu do pressuposto (hipótese) que a qualidade da apropriação da escrita tem estreita correlação com os procedimentos teóricos e metodológicos que os animadores utilizam com os seus aprendizes nos Círculos de Cultura (CC)[2]. Por isso, a pergunta de partida que orientou este estudo foi: como se caracteriza o ensino-aprendizagem da escrita nos diferentes CC da EBA em Cabo Verde (CV), em termos de concepções e métodos.

O interesse e motivação inicial por este estudo estão relacionados intimamente com o percurso formativo e profissional do investigador. Em 1982, aos 19 anos, fui incorporado como animador da alfabetização na Empresa Nacional de Administração dos Portos de Cabo Verde – ENAPOR, trabalhando com o método funcional. Foi uma experiência rica na medida em que a finalidade da alfabetização nesta Empresa era bem concreta e prática. Os conteúdos trabalhados nos CC eram estritamente relacionados com a melhoria da qualidade pessoal e profissional dos trabalhadores da empresa.

A título de exemplo, passados menos de dois meses após a implementação dos cursos da EBA, 80 trabalhadores que recebiam o salário a partir da impressão digital, passaram a assinar, ainda que com algumas dificuldades, os seus nomes.

---

[1] A EBA e o Ensino Básico Integrado (EBI) de criança estão articulados pela Lei de Base do Sistema Educativo 103/III/90 de 29 de Dezembro.

[2] Círculo de Cultura é uma designação freireana. Na sua obra "Conscientização" publicada em 1980 pela Editora Morais, na página 47, faz menção ao termo para designar espaços de funcionamento das sessões com os adultos do Rio Grande do Norte.

Inicialmente utilizavam sigla nominal, depois o primeiro nome, o (s) apelido (s) e assim sucessivamente. Decorrido apenas três meses do início, passaram a identificar as siglas das cargas de diferentes destinatários; isso fez desaparecer o cargo de alguns conferentes que só orientavam essa arrumação. Passado um ano, a maioria já sabia fazer cálculos percentuais elementares dos seus salários e preencher os documentos básicos de comunicação com as instituições parceiras. Concluída a 2ª fase (conclusão da educação básica obrigatória de então que tinha duração de 2 anos), foram quase todos promovidos e distribuídos em diferentes sectores de actividades dentro da empresa. Passaram de trabalhadores eventuais para técnicos, usufruindo assim das demais regalias vigentes na empresa.

Durante os cinco anos à frente da alfabetização nessa empresa (1982 a 1987), concluíram a educação básica obrigatória cerca de 150 trabalhadores. Para os que tinham como pretensão dar continuidade os seus estudos, a empresa abriu internamente cursos do ensino básico complementar (1º e 2º ano do Ciclo Preparatório) e 3º ano do Curso Geral dos Liceus, actual 6º e 9º ano de escolaridade respectivamente.

Concluída a missão na ENAPOR, como reconhecimento pelo bom desempenho, fui convidado pela Direcção Geral da Educação Extra-escolar (DGEX), actual Direcção Geral da Alfabetização e Educação de Adultos (DGAEA), a concorrer para uma vaga na equipa de formação nacional que pretendia criar nos finais desse ano, denominada Equipa Móvel, pelo facto de posteriormente vir a apoiar as práticas pedagógicas dos animadores nos seus respectivos sectores de actividade profissional. A equipa foi criada em 1987 e em 1989 passou a ser responsável pela formação e acompanhamento pedagógico dos animadores e orientadores pedagógicos a nível nacional.

Nessa altura era premente a necessidade de se organizar em sistema as actividades espalhadas pelos concelhos. Deveria haver um elo de ligação nacional como promotor da troca de experiências adquiridas. Volvidos dois anos da sua criação, foi implementado o SAP – sistema nacional de formação, acompanhamento, apoio e orientação pedagógica e Sistema de Avaliação (SAV).

Foi assim que de 1987 até ao presente momento, faço parte dessa equipa de formação como responsável pela disciplina de língua portuguesa[3], actualizando os conhecimentos consoante as circunstâncias permitem: Em 1990 concluí a formação inicial feita à Equipa Móvel. Os conteúdos desse curso baseavam-se essencialmente em princípios didácticos e pedagógicos fundamentais para a alfabetização e educação de base de adultos; Em 1996 concluí o curso de formação de professores do Ensino Básico Integrado (curso médio) ministrado pelo Instituto Pedagógico de Cabo Verde; dois anos depois foi a conclusão da formação de formadores de treinamento e consultoria de micro, pequenas e médias empresas ministrada pelo Train – Tranform, empresa Austríaca de Cooperação Internacional. O interesse institucional nesse curso estava relacionado com o apoio técnico ao processo de formação profissional básica[4] na EBA; Em 2001 concluí o Bacharelato em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses (língua), ministrado pelo Instituto Superior de Educação de Cabo Verde (ISE-CV); volvidos três anos concluí o curso de especialização em Educação de Base, Lato – Senso, ministrado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em coo produção com o Instituto de Pesquisa e Educação (IPE) e a partir de Agosto de2005 a Outubro de 2006 estou participando no curso de Mestrado na Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo (PUC – SP) na cadeira de Educação – Currículo.

Em termos de cursos de curta duração (ateliers) relacionados com a educação básica, são várias as participações. Os mais relevantes foram os três Seminários Internacionais (2000, 2002 e 2004) feitos em Genebra – Suíça em que participei como responsável de língua da EBA em Cabo Verde (CV), dois seminários na Universidade do Minho – Braga (1991 e 1996) e um na Universidade Aberta de Lisboa (1996), ambos em Portugal.

[3] A Língua Portuguesa continua sendo a única língua oficial em Cabo Verde por isso ela goza de estatuto quase que exclusivo nas instituições de ensino no País. Existe a Língua Cabo-verdiana, que, apesar de ter o privilégio exclusivo dos falantes, ainda não usufrui deste prestígio. È um aspecto importante de realçar neste estudo uma vez que constitui a barreira enorme na apropriação da língua pelos aprendizes nos CC. Falam uma língua e estão obrigados a aprender em outra que não falam e pouco compreendem.

[4] A formação profissional básica é um assunto a ser retomado no historial da EBA.

A síntese deste percurso pessoal em termos de envolvimento com as demandas da educação básica demonstra ser a principal alavanca para a produção de novos conhecimentos. Apesar disso, há que reconhecer que este procedimento carece de bases sustentáveis para uma actuação mais racional. Uma actuação que permita agir à base de cientificidade e promova uma educação de qualidade.

Outrossim, sendo responsável pela formação dos animadores da EBA na área de língua, estudar o processo ensino-aprendizagem da escrita em termos de concepções e métodos, pode significar um passo importante para uma nova concepção da educação básica a nível de estudos linguísticos. Em síntese, entre outros aspectos relevantes, este estudo pode ser justificado pelas motivações pessoais e profissionais, pelo facto de se registar uma certa carência de estudos feitos na EBA em termos de escrita que obedeçam a um rigor científico e existência de diferentes metodologias para a abordagem dos conteúdos nos CC (Pedagogia do Texto, Método de Conscientização e Alfabetização Solidária).

Para a sua efectivação, esta dissertação visa fundamentalmente caracterizar a situação actual do sistema de EBA em Cabo Verde, com enfoque para a Cidade da Praia, que é o seu espaço de incidência, e em função disso compreender como diferentes concepções e métodos utilizados pelos animadores para o ensino da escrita podem influenciar na qualidade de apropriação das regras de análise e produção textual nos CC de Cabo Verde.

Para responder a esses desafios, esta dissertação encontra-se estruturada da seguinte maneira: 1. apresentação da contextualização do espaço de incidência para que o leitor tenha uma ideia das características do mesmo e compreender o historial da instituição responsável pela EBA como forma de reconhecer a sua dimensão, as necessidades e dispositivos legais da pesquisa; 2. reflexão sobre os dispositivos teóricos e metodológicos que permite orientar teoricamente este estudo, construir o modelo de análise e reflectir sobre as bases racionais para a produção de novos conhecimentos; 3. descrição dos princípios teóricos de cada um dos procedimentos em estudo assim como a constatação síntese das orientações dadas para a passagem da teoria à pratica; 4.

apresentação dos resultados de cada princípio a partir do trabalho prático feito nos diferentes CC; 5. por último fazer uma análise aprofundada de cada um dos princípios, partindo do cruzamento dos seus aspectos teóricos e práticos, e assim produzir um resumo que será submetido à instituição para a análise e discussão, tendo em conta a sua pertinência para a melhoria de qualidade da produção da escrita nos CC e do processo de EBA em geral.

Em termos dos trabalhos práticos, a colecta de dados foi feita a partir da observação (directa e indirecta) das práticas pedagógicas dos animadores com os seus aprendizes em 5 CC da Cidade da Praia, sendo 3 da 1ª e dois da 3ª fase[5]. As duas fases correspondem ao início e ao fim da EBA. Essa amostra representa 17% do universo da EBA na Cidade da Praia.

Os instrumentos de recolha foram elaborados em estreita ligação com as questões de investigação, visando: 1. identificar o grau de proficiência inicial e final dos aprendizes no período da pesquisa. 2. Constatar e escrever os procedimentos metodológicos utilizados nos diferentes CC para o ensino-aprendizagem da escrita. 3. Apreender as principais causas e efeitos de cada um dos procedimentos adoptados.

O presente estudo seria uma mais valia e mais completo se fosse feito numa dinâmica relacional entre a leitura e escrita já que essas duas modalidades manifestam-se em simultâneo, e em todos os momentos se complementam mutuamente. Produzir um texto, pressupõe uma base de leitura e vice-versa. Inclusive, nos CC trabalha-se nesta dinâmica.

Em termos de limitações na óptica do pesquisador, apesar da tentativa de ter bem evidente o objecto a estudar, há que reconhecer que se trata de um trabalho nobre e delicado, aplicado por um pesquisador com muitas limitações, uma vez que se trata praticamente de um principiante, pelo menos em termos do rigor científico exigido para a produção deste tipo de conhecimentos.

[5] A EBA está organizada em três fases e cada uma tem a duração de um ano: a 1ª corresponde ao 1º e 2º ano do Ensino Básico Integrado de crianças (EBI), a 2ª corresponde ao 3º e 4º e a 3ª, ao 5º e 6º ano do EBI.

Tratando-se de um estudo exploratório que limita constatar e descrever o processo de produção da escrita por diferentes concepções e métodos a partir da observação e reflexão dos textos teóricos básicos, o presente trabalho constitui bases orientadoras para posteriores estudos e deixa em aberto a comparação entre as três concepções e métodos em estudo.

CAPÍTULO 1

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Este capítulo versa sobre a contextualização da pesquisa e apresenta, em síntese, os seguintes itens: 1. o suporte legal que legitima o estudo em questão, abordagem do problema central da pesquisa e os respectivos justificativos; 2. as características da República de Cabo Verde para que se tenha uma ideia e/ou conhecimento da situação geográfica e principais características do espaço da pesquisa; 3. o sistema educativo cabo-verdiano, com enfoque para a Educação Básica de Adultos (EBA), tendo em conta que se trata do campo específico de incidência deste estudo; 4. historial da alfabetização e EBA em Cabo Verde (CV), abordando três pontos que se considera essenciais para a compreensão dos assuntos preliminares da pesquisa: a), EBA – da origem à situação actual; b), A formação dos animadores; e c), Etapas do paradigma mais significativo do currículo da Língua Portuguesa na EBA, a partir da elaboração dos primeiros manuais didácticos.

Compreender esse historial é importante para este estudo porque permite conhecer pormenorizadamente a maneira como foi concebido o processo da educação de adultos em CV, da origem à situação actual, e, nesse historial, enquadrar o referido estudo.

1.2 – Suporte Legal

Constatando que à maioria dos jovens e adultos não foram dadas as condições satisfatórias de escolarização básica, mesmo algum tempo depois da Independência Nacional, em 1990 foi promulgada a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro. No capítulo I, Artigo 4º, nº 1 que trata dos direitos e deveres no âmbito da educação. A lei garante que “Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação”, conferido no Artigo 6º sobre o livre acesso ao sistema educativo, declarando que “o sistema educativo dirige-se a todos os indivíduos independentemente da idade, sexo, nível sócio-económico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um”.

Para a efectivação desse direito e dever, “O estado promoverá progressivamente a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino e a igualdade de oportunidades no sucesso escolar”. (Artigo 4º, nº 4).

Especificamente em relação à EBA, o nº 8 do mesmo artigo, garante que “Um subsistema de educação extra-escolar promoverá a elevação do nível escolar, e cultural de jovens e adultos numa perspectiva de educação permanente e formação profissional”.

Para isso, na conclusão da educação básica obrigatória, “Ao adulto será atribuído … um diploma” e “Para todos os efeitos legal o diploma de educação básica de adultos é equivalente ao da escolaridade básica obrigatória”. (Artigo 52º, EBA, nº 2 e 3).

A legalização e atribuição de equivalência entre os dois diplomas (EBA e EBI), foi de extrema importância para os avanços do processo educativo da EBA, na medida em que, com essa equivalência, o diploma da EBA passou a conferir acesso aos estudos secundários (7º e 8º ano de escolaridade) e à formação profissional, que exige um nível académico de ensino básico reconhecido.

Em relação à importância da pesquisa para a melhoria da qualidade do processo educativo na óptica do governo, no Artigo 10º ao tratar dos objectivos da politica educativa, encontramos a declaração de que ela deverá, alínea e) “Promover a criatividade, a inovação e a investigação como factores de desenvolvimento nacional”, conferido na alínea d) “Imprimir à formação uma valência cientifica e técnica que permita a participação do individuo, através do trabalho e no desenvolvimento socio-económico” e na alínea f) “preparar o educando para uma constante reflexão sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionar-lhe um equilibrado desenvolvimento físico e psicológico”.

Ainda, no Estatuto do Pessoal Docente, capitulo II, Artigo 5º, c), ao tratar dos direitos profissionais, o referido estatuto determina que os docentes devem, “participar em experiência de inovação pedagógica”, e “Enriquecer e partilhar os recursos educativos, bem como utilizar os novos meios de ensino que lhes sejam

propostos, numa perspectiva de abertura à inovação e de reforço da qualidade da educação e do ensino". (Artigo 6º, ponto 2, alínea e).

Para finalizar, sendo a EBA, instituição com reconhecimento legal, onde o estado, em parceria com algumas ONGs, assume integralmente as despesas inerentes a este sector educativo, tudo na tentativa de minimizar as dificuldades relacionadas ao processo educativo e adequar os recursos humanos ao processo de modernização da economia e do Estado, pode-se considerar que estão criadas as condições básicas para uma actuação dos seus agentes de forma mais racional. Essa actuação só se poderá efectivar, se houver uma atitude que conduza ao hábito de pesquisa permanente e de constante produção de novos conhecimentos.

1. 3 – Problema

Em Cabo Verde há uma percepção generalizada de que os formandos, ao concluírem a 3ª fase da EBA, apresentam ainda uma série de dificuldades de apropriação das regras linguísticas básicas em relação ao programa estabelecido. Essa má preparação é extensiva ao EBI e de uma forma geral ao Ensino Secundário (ES). Não há estudos científicos que comprovem isso, mas empiricamente, a forma unânime como os diferentes intervenientes manifestam essa preocupação, demonstra que é preciso rever o processo.

Os Professores do EBI, que trabalham com o 2º e 3º ciclo e os animadores da EBA, principalmente os que trabalham com a 3ª fase, queixam-se incessantemente dessa problemática, alegando que, de ano para ano, para além de turmas numerosas (média 35 alunos por sala), os formandos transitam sem o mínimo de qualidade desejado, principalmente em termos de produção textual. E, quando assim acontece, não conseguem acompanhar os novos conteúdos, o que contribui ainda mais para o crescente acumular das dificuldades nas fases sequentes.

Se por ventura, conseguirem transitar para o ES, uma boa parte destes é reprovada logo no ano de ingresso. Inclusive, o próprio Ministério da Educação está consciente dessa situação de insucesso e vai-se propondo intensivamente reformas na área da didáctica geral e específica na Escola de Formação de

Professores do Ensino Básico, na tentativa de minimizar as dificuldades de apropriação da língua quer no EBI quer no EBA.

Alguns pais também comparam entre si, o ano da escolaridade em que o filho se encontra, e o seu desenvolvimento da escrita, e não cansam de criticar o sistema actual de ensino, afirmando que há uma espécie de comodismo e facilidade generalizado no processo de aprendizagem e avaliação, afirmando sempre que o principal culpado é o tipo de sistema educativo a que os filhos são submetidos.

Essas dificuldades da apropriação da língua, em geral, e da produção escrita, em particular, pode ter as suas principais causas na forma como é proposta e é ensinada a língua e a produção textual. Cabo Verde apresenta uma particularidade rara em relação aos outros países lusófonos, no que tange a convivência e socialização entre a Língua Cabo-verdiana (LCV) e a Língua Portuguesa (LP): quase 100% da população fala a língua materna e por esta ainda não reunir as condições materiais e legais para ser instrumento de ensino nos estabelecimentos escolares, os formandos são confrontados com a LP, logo no primeiro dia de aula. E, tendo em conta que há uma aproximação entre as duas línguas[6], muitas vezes se esquece que se trata de uma segunda língua, ou mesmo duma língua estrangeira, já que nas situações de comunicação oral quase 100% da população utiliza a LCV.

E, quando se trata de um principiante, que não fala, não escreve e pouco compreende a língua que lhe é imposta para a apropriação da mesma e das outras áreas disciplinares, as suas dificuldades são ainda mais acrescidas. Ajuntando a isto, vêm todas as outras dificuldades de organização e produção textual, que, por si só, são difíceis e mais complicado ainda, se não houver uma abordagem que esteja consciente destas dificuldades.

[6] Mais de 95% do léxico de LCV é igual ao léxico da LP, mas as construções frásicas e articulações linguísticas são totalmente diferentes. Essa aproximação lexical, de um lado, contribui muito para a compreensão oral da LP pelos falantes de LCV, minimizando assim as dificuldades de comunicação. Mas, por outro, dificulta a escolha de formas e métodos de ensino desiguais, já que isso se manifesta como uma igualdade aparente.

A LBSE, no capítulo II, – Educação e entidade cultural, defende que o sistema educativo deve valorizar a utilização da língua materna, mas apenas como reforço da identidade cultural " Com o objectivo de reforçar a identidade cultural e de integrar os indivíduos na colectividade em desenvolvimento, o sistema educativo deve valorizar a língua materna, como manifestação privilegiada da cultura". (Artigo: 9º: 2)

Apesar dessa preocupação, e das dificuldades e barreiras que a LP oferece à apropriação dos conteúdos curriculares, principalmente na educação básica, que é um direito obrigatório, a LCV, como solução a esse problema, tem-se desenvolvido muito aquém do que se requer dela. A LBSE entrou em vigor há 16 anos, e, nesse mesmo ano, foi publicado o "Alfabeto Unificado Para o Estudo do Crioulo Cabo-verdiano (ALUPEC) mesmo assim, ainda não se visualiza um horizonte próximo para a utilização da LCV nos estabelecimentos de ensino básico e secundário. O ganho mais significativo, por enquanto, consiste no estabelecimento de uma meta para a sua oficialização.

Portanto, as dificuldades acima mencionadas poderiam ser colmatadas em boa parte com a utilização da "Língua Materna" como instrumento de apropriação de conhecimentos na educação básica. Mas, como já foi referido, a LCV ainda está numa fase embrionária do seu desenvolvimento, não oferecendo assim condições para a sua utilização. Por isso, cabe a este estudo debruçar-se sobre as diferentes formas e métodos utilizados para o ensino de língua nos Círculos de Cultura (CC)[7] de CV, com destaque para a produção escrita, acreditando, deste modo, que o produto final poderá ser útil para melhoria de qualidade do processo educativo, já que se trata de compreender e produzir conhecimentos sobre diferentes concepções e métodos utilizados na produção escrita.

1.4 – Justificativa

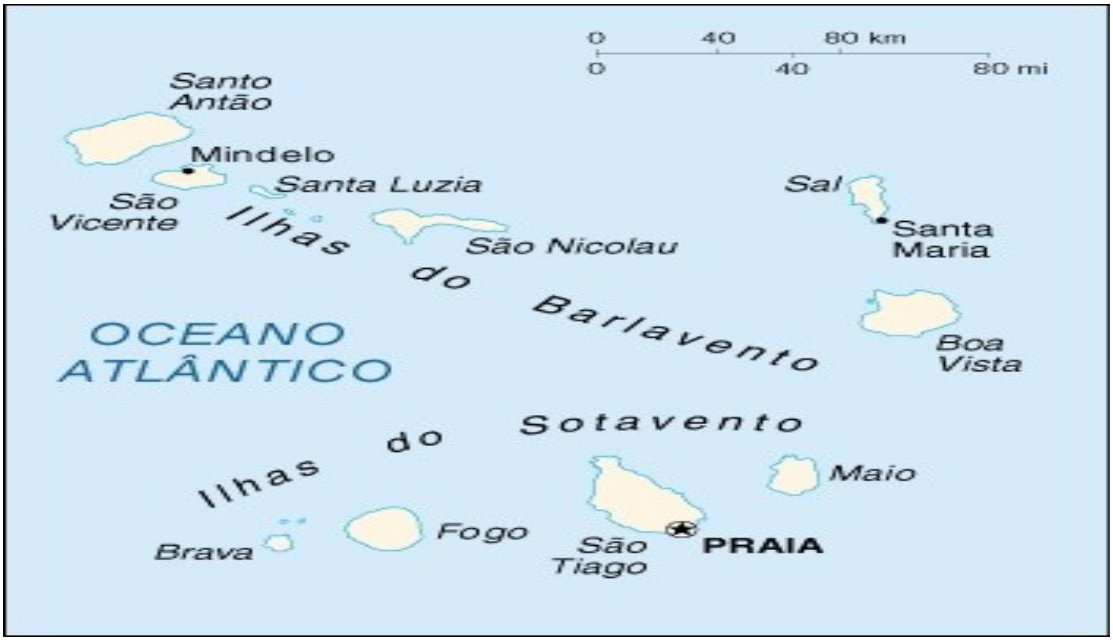
Este estudo justifica-se por seis argumentos: 1º, existência de condições legais da pesquisa e colocação de desafios aos docentes em se empenharem na

[7] Círculo de Cultura é uma designação freireana. Na sua obra "Conscientização" publicada em 1980 pela Editora Morais, na página 47, faz menção ao termo para designar espaços de funcionamento das sessões com os adultos do Rio Grande do Norte.

inovação pedagógica do ensino, consoante as possibilidades de carreira prescritas no Estatuto do Pessoal Docente; 2º, carência de estudos feitos na EBA em termos de produção da escrita que obedeça a um rigor científico; 3º, existência de diversidade de metodologias em diferentes CC (Pedagogia do Texto, Método de Conscientização e Alfabetização Solidária), sem que se conheça a maneira como cada uma enfoca o ensino-aprendizagem da escrita; 4º, necessidade de melhorar a qualidade de apropriação da escrita pelos aprendizes por se tratar da conclusão de um ciclo (EBA) e de provável ingresso para outros ciclos de escolarização e formação profissional básica; 5º, a importância da aquisição da escrita para a apropriação de conhecimentos das outras áreas disciplinares, as quais, são também objectos de conhecimentos que ajudam o aprendiz a melhor agir no mundo; 6º motivações pessoais e profissionais.

1.5 – Caracterização da República de Cabo Verde

Figura 1: Mapa da localização geográfica de Cabo Verde



Este sub capítulo vai ser apresentado em forma de síntese, com enfoque para quatro aspectos que se julga serem essenciais para a compreensão do arquipélago de Cabo Verde (CV). São os aspectos: físicos e demográficos, político-administrativo, sócio-cultural e económicos.

1.5.1 – Aspectos físicos e demográficos

Cabo Verde é um arquipélago composto por 10 ilhas e 8 ilhéus. “A superfície total emersa do arquipélago é de 4.033 quilómetros quadrados. O mar interior … estende-se por uma área de cerca de 90.000 km2 …, a extensão disponível, território e mar, é estimada em cerca de 700.000 km2. (PNA – EPA)[8], 2003.

O arquipélago situa-se em pleno Oceano Atlântico, aproximadamente a 650 km a oeste do Continente Africano, entre os paralelos 14º48’ e 17º 12’ de latitude Norte e os meridianos 22º 44’ e 25º 22’ Oeste. A Cidade da Praia, situada no litoral sul da Ilha de Santiago, é a capital do país.

Localizado no prolongamento de uma vasta zona árida e semi-árida que atravessa o Continente Africano e fazendo parte integrante dos países do Shael, as condições climáticas são do tipo tropical seco, com persistente período de seca prolongada, o que explica os reduzidos recursos hídricos e a fraca cobertura vegetal.

O arquipélago faz fronteira marítima com o Senegal, Mauritânia, Gambia e a Guiné-Bissau. Todas as ilhas são de origem vulcânica e o país apresenta como ponto mais alto o Vulcão do Fogo (2.829 metros), ainda em actividade, tendo a última erupção acontecido em 1995.

A população ronda os 485.000 habitantes, a pirâmide etária inicia-se da base mais larga para o cume estreito, o que caracteriza a predominância da camada jovem em detrimento da terceira idade. A taxa média de vida corresponde a 70 anos para os homens e 72 anos para as mulheres e a maioria da população professa a religião católica.

Em relação às influências dos ventos, as ilhas dividem-se em dois grupos: o de Barlavento, e o de Sotavento. Quanto ao relevo, elas dividem-se em ilhas planas e montanhosas. As planas são as mais orientais e as montanhosas, as mais ocidentais.

[8] PNA – EPT – Plano Nacional de Acção de Educação Para Todos.

A temperatura média anual do arquipélago é de 25º e a sua amplitude térmica não ultrapassa os 11º, isto devido à presença do mar. Nos meses de Julho a Outubro é a época das chuvas, e as ilhas cobrem-se com o verdejante manto fresco tão esperado por todos.

1.5.2 Aspectos político-administrativo

As ilhas foram descobertas por navegadores portugueses no século XV (1460 a 1462) e tornaram-se independentes de Portugal a 5 de Julho de 1975, na sequência da luta nacionalista encetada pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), fundado por Amílcar Cabral, em 1956, em Bissau[9].

Após 15 anos com o regime de partido único (1990), CV abraçou a democracia representativa. As primeiras eleições livres e pluralistas aconteceram a 13 de Janeiro de 1991 e foram ganhas pelo "Movimento para a Democracia" (MpD), partido legalizado a pouco mais de um ano antes das eleições.

Neste momento, o país conta com sete partidos políticos, mas apenas três tem representação parlamentar.

De acordo com a actual constituição, CV é um Estado democrático pleno, onde os direitos dos cidadãos são respeitados. O regime em vigor é de base republicana e parlamentarista. Pedro Pires, veterano da luta pela independência, é o actual chefe de Estado reconduzido ao poder após 10 anos de oposição (2001) e reeleito pela segunda vez consecutiva (2006).

1.5.3 - Aspectos sócio-culturais

O alto índice do desemprego constitui a condição social mais preocupante no seio da sociedade cabo-verdiana já que se trata de um dos principais factores da pobreza no país.

---

[9] A luta armada para a Independência de Cabo Verde aconteceu somente na Guiné-Bissau. Amílcar Cabral é filho de mãe Guineense e pai Cabo-verdiano. Por isso fundou um só partido para a libertação dos dois países (PAIGC), que apenas permaneceu seis anos. Os dois países cortaram essa união, com o golpe de estado em Bissau, encabeçado por Nino Vieira, em Novembro de 1980, mantendo PAIGC na Guiné-Bissau e PAICV (Partido Africano da Independência de Cabo Verde) em Cabo Verde.

Segundo as fontes da PNA – EPT (2003), devido à falta de emprego, 29% da população é pobre e 17% muito pobre. Destes, a maioria são jovens na faixa etária 15/25 anos que buscam o primeiro emprego e cerca de 48% e 68% são do sexo feminino.

"Este panorama, desfavorável à mulher, afecta directamente a criança, agravando as suas condições de vida em todas as vertentes: saúde, nutrição, educação e desenvolvimento". (PNA – EPT: 2002, p.5)

Em termos culturais, sem descorar a importância das tradições culturais e artísticos, para este estudo interessam mais os aspectos linguísticos. A Língua Portuguesa (LP) é a língua oficial, entretanto, a mais falada pela população é a Língua Cabo-verdiana (LCV), surgida a partir de uma mistura secular do português arcaico com vocábulos estruturais africanos.

A LP é utilizada parcialmente nas salas de aula, nas conferências, na assembleia dos deputados da nação, na comunicação social e noutras raras excepções.

Contudo, apesar do grande domínio da LCV, neste momento mais de 70% da população sabe ler e escrever em Português e isso deve-se em grande parte à determinação de educação básica obrigatória que abrange anualmente mais de 95% das crianças em idade escolar e à importância que os sucessivos governos vêm dando à educação de adultos no País. A título de exemplo, de 1975 a 1999 foram alfabetizados 41 661 pessoas na 1ª fase, 29 887 na 2ª fase. A 3ª iniciou-se a nível nacional no ano lectivo 1997/98 e até ao período citado, 4 795 pessoas já tinham concluído essa fase. Dos 61,3% da taxa do analfabetismo em 1975 passou-se para cerca de 13% nos finais de 1999.

1.5.4. – Aspectos Económicos.

A economia cabo-verdiana caracteriza-se essencialmente pela fraca produtividade. Trata-se de um país onde os recursos minérios valiosos são nulos e de deficiente pluviosidade. Apesar da escassez da chuva, a população cabo-verdiana tem uma forte vocação para a agricultura. Uma situação paradoxal inexplicável que parece já tornar preceito na consciência campesina. De ano para

ano, mesmo tendo sucessivos maus anos agrícolas, os agricultores não se cansam de praticar as actividades agrícolas logo que caem os primeiros borrifos.

Como exemplo, convém dizer que, mesmos nos anos considerados de boa colheita, o rendimento total não ultrapassam os 13% do PIB. O ano 2000 foi considerado de boa colheita, mas, ajuntando-lhe ainda o sector da pesca, que é muito mais produtivo, digamos assim, o rendimento total representou apenas 10% do PIB, enquanto que os serviços contribuíram com 65%.

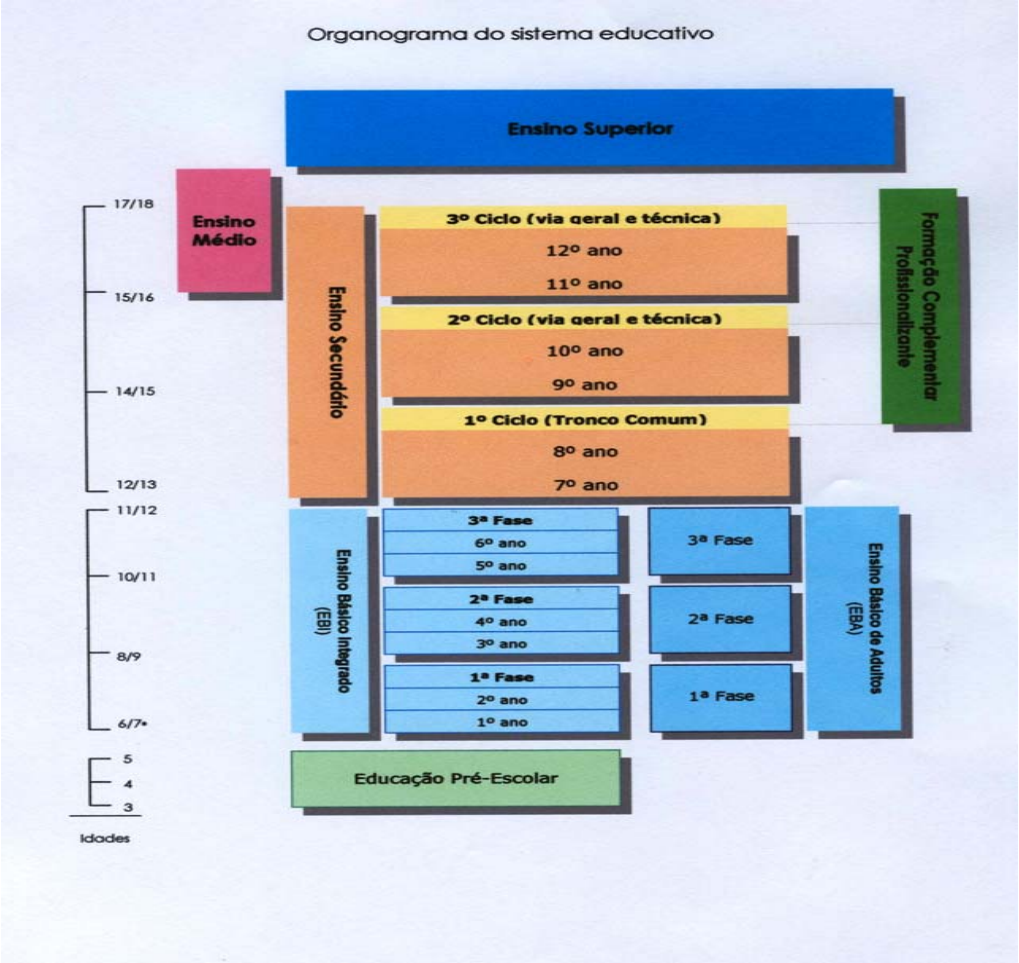
A economia é sustentada em parte pela ajuda externa e pela remessa dos emigrantes cujo número de indivíduos é superior ao de residentes no país. Contudo, apesar da fragilidade económica do país, resultante da fraca competitividade dos seus produtos e pelos deficientes fenómenos físicos e climáticos, que se reflecte na incapacidade de gerar emprego, alguns factores, principalmente a estabilidade social e política, têm proporcionado um avanço significativo no plano de desenvolvimento económico desde a ascensão à independência. “O PIB aumentou 6% na década de 80 e de 4,5% nos anos 90”.

> Esse aumento é amostra de como os Sucessivos governos têm sido caracterizados por uma boa governação e uma gestão eficaz da ajuda pública ao desenvolvimento (APD), assegurando um bom nível de investimento no sector social (mais de 20% das despesas públicas anuais) (ibidem, p.6)

1.6 - O Sistema educativo em CV

1.6.1 - Estrutura, organização e política educativa.

Figura 2: organigrama do sistema educativo.



Após as sucessivas reformas ocorrida no início dos anos 90, com o pressuposto de garantir o direito à educação para todos e de melhor qualidade possível, o diploma em vigor define assim o sistema de educação:

"O sistema educativo compreende os subsistemas da educação pré-escolar, da educação escolar, da educação extra-escolar complementados com as actividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração ". (LBSE: 1997)[10].

Em termos de caracterização e das especificidades dos diferentes níveis, a mesma lei define:

> A educação pré-escolar visa uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades da família. A educação escolar abrange os ensinos básicos, secundário, médio, superior, e modalidades especiais de

[10] LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo em Cabo Verde.

> ensino. A educação extra-escolar engloba as actividades de alfabetização, pós-alfabetização, de formação profissional e ainda do sistema geral de aprendizagem, articulando-se com a educação escolar" (Ibidem: Artigo 12 p. 5.)

A política educativa, "Baseia-se nos princípios da qualidade, da equidade, da pertinência social e económica, da comparticipação das famílias nos custos e na gestão do sistema, da descentralização, das parcerias sociais e da promoção do ensino privado". (Ibidem: m.p)[11].

Para a execução dos objectivos da politica educativa,

> A política governamental visa os seguintes objectivos para a educação básica: melhorar e consolidar a educação pré-escolar…; melhorar a qualidade pedagógica do ensino básico…; melhorar os apoios sócio educativo de forma a garantir uma real igualdade de oportunidade de acesso e sucesso escolar…; e elevar de forma durável o nível cultural e escolar da população adulta passando pela aposta na pós-alfabetização e na formação profissional… (PNA – EPT: p.14).

1.6.1 – Subsistema da educação básica.

Apesar das especificidades da LBSE em separar o subsistema do Ensino Básico Integrado (EBI) da EBA, caracterizando este como ensino extra-escolar e mencionando apenas a simples articulação com o EBI, no organograma do PNA – EPT, no Plano Curricular da DGAEA e nas suas funcionalidades práticas, notam-se que o sistema de educação básica comporta os dois subsistemas articulados e integrados entre si, formando um sistema inter e intra-complementar.

Em relação a algumas especificidades, o mais marcante é que o EBI se destina às crianças na faixa etária 6/7[12] a 14 anos e a EBA para jovens e adultos a partir dos 14 anos de idade.

---

[11] Utiliza-se m. p (mesma página). para designar as citações que são feitas na mesma página em relação à citação antecedente.

[12] As crianças que concluem o pré-escolar têm acesso ao ensino básico com 6 anos de idade desde que as tenham completado antes de 31 de Dezembro do ano que pretendem ingressar. As

Entre outras especificidades, apesar de ambos estarem divididos em três ciclos ou fases, há uma diferença em termos de duração de cada ciclo ou fase para cada um dos subsistemas: no EBI, cada um dos ciclos correspondem a dois anos de escolaridade o que perfaz seis anos para a conclusão da educação básica.

Na EBA, cada fase ou ciclo corresponde a um ano de escolaridade básica, o que perfaz a sua conclusão com apenas metade do tempo em relação ao EBI. Essa diferença temporal é justificada no PC da DGAEA, alegando que pelas especificidades inerentes à educação de adultos, com destaque para a experiência de vida acumulada antes do seu ingresso nos estudos, a conclusão deve ser feita em menor tempo.

Ainda, em termos filosóficos, estruturais e curriculares, o EBI está estruturado da seguinte forma:

O Ensino Básico Integrado tem como fim munir a criança de uma preparação básica globalizante, que a capacite para a compreensão de si enquanto indivíduo e parte de um colectivo, que se movimenta em harmonia com esse mesmo colectivo e em função do meio circundante. É reservado um espaço importante, nesta reforma, às matérias relacionadas com a valorização da cultura crioula, o reposicionamento da língua portuguesa enquanto um legado forte na cultura cabo-verdiana. Quanto à organização curricular, o plano de estudos é composto por 4 áreas a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas, (História, Geografia e Ciências da Natureza), e Expressões. Nas 1ª e 2ª fases, a área de expressões decompõe – se em subáreas: expressão plástica, expressão musical, expressão dramática e fisico-motora. Os pressupostos, que estiveram na origem desta decisão curricular, prendem-se com o grau de maturidade e motivações derivadas do contexto sócio-cultural do aluno. Finda a terceira fase curricular (6º ano), é concedido um diploma de aproveitamento, que credita e encaminha o aluno para o nível de ensino imediatamente superior. O ensino a este nível é de carácter obrigatório. LBSE, (1990).

---

restantes têm acesso a partir dos 7 (perdem um ano escolar se não tiverem acesso ao pré-escolar).

- O EBA, Por se tratar de um subsistema que tem como público-alvo os adultos que nunca frequentaram o sistema escolar e os jovens que abandonaram prematuramente o ensino, entre outras razões, por motivos de ordem cultural, económica e social, e sendo "Um subsistema de educação extra-escolar que promove a elevação do nível escolar e cultural de jovens e adultos numa perspectiva de educação permanente e da formação profissional" (PNA – EPT, 2002), em termos filosóficos, estruturais e curriculares, define-se da seguinte forma:

A alfabetização e educação de adultos é entendida como um meio de participação na conjuntura social, económica, politica e cultural do país. Isto é, como um conjunto de acções a definir com as comunidades, com vista a responder aos problemas que as preocupam quotidianamente e que poderão variar, desde a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, passando pela aquisição de conhecimentos básicos sobre a gestão de actividades geradoras de rendimento" (Ibidem: p. 39/40).

Com a aprovação das medidas do PNA – EPT, fundamentada nos objectivos traçados na conferência de Jomptien, expressa na Declaração Mundial sobre Educação para todos, de 1990, redefinida no Fórum Mundial sobre a Educação, em Dakar – Abril de 2000, a EBA alargou paulatinamente as suas actividades e hoje actua em diferentes áreas de educação de adultos: formação geral básica constituída por formação académica e formação profissional, animação comunitária, animação bibliotecária e para a leitura e formação à distância[13] via rádio educativa com o apoio da Emissora Cultural Canárias (ECCA).

Em termos de actuação integrada como único sistema, "A articulação dos dois subsistema permite que um aluno do EBI que abandone o sistema, possa continuar os seus estudos na EBA, sempre que cumpra as regulamentações estabelecidas". (DGAEA, 1999). Do mesmo modo, quando a EBA, regista casos em que alguns alunos procuram a educação de adultos, sem completarem a idade de abandonar o EBI, estes são reconduzidos, procurando-se sempre a causa da evasão precoce do EBI.

[13] A formação à distância é feita a partir da metodologia da ECCA – Canárias e comporta três modalidades: emissões radiofónicas, documentos impressos de acompanhamento pelos formandos e sessões de tutória.

Em relação à progressão na carreira profissional, os professores para crianças e os animadores para os adultos fazem os mesmos percursos face à qualificação e progressão na carreira do pessoal docente da função pública de Cabo Verde. Os dois processos educativos funcionam em regime mono docentes (um único agente educativo lecciona todas as disciplinas do currículo) e os conteúdos curriculares e disciplinares são semelhantes (Língua Portuguesa, Matemática e Ciência Integradas, com excepção da abordagem Pedagogia do Texto que actua ainda somente a nível da EBA e anula as Ciências Integradas em detrimento de Ciências Sociais e Ciências Naturais), diferenciam-se apenas em termos de haver a expressão artística para o EBI que é compensado na EBA com as actividades de debates nas sessões culturais e animação comunitária.

Ainda, de acordo com a articulação existente no PN da DGAEA, apesar da diferença em termos de tempo para a conclusão da educação básica, ambos os sistemas concedem legalmente o diploma que reconhece aos formandos o direito à continuação dos seus estudos nos ensinos secundários e/ou profissionalizantes.

1.7 - Historial da EBA

1.7.1. Educação Básica de Adultos – origem à situação actual.

A Educação Básica para Adultos iniciou-se oficialmente em Cabo Verde nos anos 60. É o registo oficial mais antigo que foi possível encontrar. De acordo com o Boletim Oficial (BO) nº 5, de 29 de Janeiro de 1966, pelo despacho do Governador Leão Maria de Tavares Rosário do Sacramento Monteiro, determina:

> Sob a proposta da Repartição Provincial dos Serviços da Educação…, artigo 155º… É autorizado o funcionamento no ano lectivo de 1965/1966 dos seguintes cursos de Educação de Adultos: Boa Vista…, Brava…, Fogo…, Maio…, Praia…, Santa Catarina…, S. Nicolau…, Ribeira Grande…, Tarrafal de Santiago… e S. Vicente (ibidem: p. 8)

Apesar dessa abrangência em termos concelhios, os cursos da alfabetização de adultos nessa altura eram concebidos de forma muito superficial. De acordo com o historial constante no PC da EBA (1999), durante o período colonial, que teve início logo após a descoberta ou achamento das Ilhas de Cabo Verde pelos Portugueses em 1462, até Julho de 1975, data da Independência Nacional, o

acesso ao ensino básico era restrito às crianças privilegiadas que habitavam as zonas urbanas. A grande maioria ficava fora do sistema, e a prova disso é que, até essa data, a taxa do analfabetismo nas camadas jovem e adulta era superior a 60%.

Em termos das concepções gerais do processo educativo, pode-se inferir a partir das informações constantes desse mesmo BO, que nessa altura não havia diferença procedimental e material entre ensino de crianças e o de adultos. Era um único sistema para ambos. As escolas, os professores, os materiais didácticos, os métodos utilizados e o processo de avaliação eram os mesmos. No entanto, a educação de adultos estava concebida como uma espécie de anexo em relação ao sistema formal de crianças.

Essa inferência tem como base o artigo 4º do referido BO, quando cita, para além de outras informações, as fontes salariais para os professores dos respectivos postos escolares que trabalhavam com educação de adultos: "A remuneração de todos os professores pela regência de cursos de adultos será feita nos termos do corpo do nº 1º da Portaria nº 5895 de 5 de Março de 1960."

Na portaria referenciada, pode-se constatar ainda que a remuneração era atribuída como quota fixa por número de aprendizes que cada professor fizesse concluir o 2º grau de então, actual 4º ano de escolaridade.

No período da Independência Nacional (1975), com a taxa do analfabetismo a rondar os 61,3%, os primeiros governos começaram a dar os primeiros passos para a implementação de um ensino primário obrigatório e gratuito de 4 anos e organizam-se as primeiras campanhas de luta contra o analfabetismo no seio da camada jovem e adulta. Nessa altura, a docência para a educação de adultos era assegurada com base no voluntarismo dos estudantes e militantes afectos ao processo de independência nacional.

É de se realçar que com a Independência Nacional, a sociedade cabo-verdiana passa por grandes transformações económicas, sociais, políticas e culturais, asseguradas financeiramente pelo apoio externo.

A DGAEA foi criada em 1976. Nessa altura denominava-se Departamento da Educação Extra-escolar e dependia directamente da Direcção Geral do Ensino (DGE). (Jornal Alfa[14], nº 148, 9/1995). Apesar dessa dependência com a DGE, que dava primazia à educação formal, na EBA já se indiciava um sistema de alfabetização com procedimento diferente do infantil. A prova disso é que pouco mais de um ano após a criação da DGAEA já se tinha conseguido os primeiros manuais (No Djunta Mon[15]: 1977) próprios para EBA em CV.

Consoante as necessidades educativas dessa camada foram-se intensificando, a DGAEA foi ganhando autonomia como instituição própria. Era cada vez maior o desafio da alfabetização nesse tempo. Essa intensidade exigia cada vez mais uma direcção autónoma, porque actuando como um departamento da DGE ficava limitado tanto do ponto de vista das estruturas físicas como da concorrência aos apoios externos que nessa altura eram bem notórios.

Pouco mais de um ano após a sua criação, passou de Departamento para Direcção de Educação Extra-Escolar (DEEE). A partir dessa mudança passou a actuar de forma autónoma e em paralelo com a direcção do ensino básico formal de crianças.

Em 1987, passou da DEEE para DGEX – Direcção Geral da Educação Extra-Escolar. Uma das razões que impulsionaram essa mudança para Direcção Geral foi o facto de que já tinham sido criados Centros Concelhios de Alfabetização (CCA) em todas as ilhas e concelhos do País. Essa representação da DGEX a nível nacional contribuiu para que, dessa data a 1990, a alfabetização de massa atingisse todas as localidades do país e a taxa do analfabetismo na faixa etária 15/35 anos (faixa etária prioritária de então) ter sido reduzida a pouco mais de 30%[16]. O principal lema dessa campanha era *"Cada inscrito um alfabetizado*", que significa desistência zero e o coordenador concelhio que conseguisse avaliar

[14] O Jornal Alfa foi criado em 1988. Trata-se actualmente de um periódico bimestral, de distribuição gratuita, produzido pela DGAEA, financiado pela UNESCU. A finalidade principal é combater o analfabetismo de retorno e fazer veicular textos de formação e informação das problemáticas sociais que afligem as camadas mais desfavorecidas da sociedade.
[15] Expressão em língua materna cujo significado em português: juntemos as mãos.
[16] De acordo com o Projecto de Apoio ao Programa Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos, IX, fase, 1998, a taxa do analfabetismo que em 1975 era de 61,3%; passou para 52% em 1980 e em 1990, foi reduzida a um nível ligeiramente superior a 30% na faixa etária 15/35 anos.

maior número de aprendizes recebia um prémio de reconhecimento pelo bom desempenho.

Em 1993 ocorreu uma mudança significativa na filosofia da actuação desta Direcção. Foi feito um estudo institucional cuja conclusão determinou a necessidade de se adoptar uma filosofia diferente de intervenção, conhecida como a "*Nova estratégia da DGEX*". Para os financiadores externos, principalmente a Cooperação Suíça que desde 1979 financiou mais de 90% dos custos de alfabetização em CV (Projecto de Apoio ao Programa Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos), não era mais necessário investir na alfabetização de massa, mas sim, num processo que permitisse a participação activa dos agentes educativos no processo de desenvolvimento do seu meio e, do mesmo modo, permitir-lhes a melhoria de qualidade de vida pessoal, familiar, social e profissional.

Por isso, deveria optar-se por um modelo de formação que conduzisse os aprendizes ao mercado de trabalho e, para que isso se efectivasse, deveria incluir-se nos programas da EBA actividades de formação profissional (FP), sob forma de micro-projectos. A FP deveria ser feita, em estreita articulação com a formação académica (FA), de forma focalizada e consoante as necessidades locais de formação requeressem.

Para responder a esses desafios, havia que fazer a formação dos animadores da EBA para que estes pudessem leccionar, sobretudo na 3ª fase da EBA. Na primeira e segunda fase, os animadores vinham leccionando com pouca ou muita dificuldade e do ponto de vista da Direcção Geral de então, nas duas primeiras fases as exigências linguísticas e matemáticas eram consideradas acessíveis. Nessa sequência, foi criada, a 1ª e a 2ª fase de formação em exercício dos animadores, regulamentada pelo decreto-lei n.º 65/94 de 28 de Novembro, que veio a ser importante pela estabilidade do quadro do pessoal docente da DGAEA. Até então, os animadores eram nomeados como professores do EBI, transferidos para a EBA.

Apesar da boa intenção, os objectivos primários preconizados não foram satisfatoriamente atingidos. Foi difícil a articulação entre os conteúdos da formação académica com os da formação profissional. Se por um lado, não havia textos instruccionais que poderiam permitir trabalhar os textos da formação profissional prática, por outro, era difícil a articulação entre formador da EBA e formador profissional já que não conseguiam conciliar os horários.

Trabalhando cada um por si, um não dominava os conteúdos profissionais e o outro, os conteúdos linguísticos e temáticos. Sendo assim, um número significativo de micro projectos de formação profissional passou a funcionar fora dos CC (por apresentar um cariz mais profissionalizante do que escolar) e na maioria das vezes sem cobertura académica. Como consequência, os objectivos primários determinados foram apenas parcialmente atingidos.

Apesar disso, na DGAEA há um estudo sobre o impacto da "Formação Profissional Básica" no período 1997 a 2000. Este estudo caracteriza-a de muito importante para as aspirações da DGAEA na medida em que "a finalidade de um micro projecto de formação profissional não está, unicamente, centrada em preocupações de ordem económica nas na formação integral do jovem e do adulto que frequenta actividades de alfabetização e educação extra-escolar". (DGAEA: 2001: 3). Em relação à inserção no mercado de trabalho, que constitui o objectivo geral secundário (recorde-se que o primeiro é combater o analfabetismo de retorno), apenas

38,8% Responderam que pretendiam encontrar uma forma de ganhar dinheiro, 24,5% pretendiam satisfazer as necessidades sem recorrer a ajuda de um profissional de área; 18,8% gostariam de encontrar um emprego seguro e melhor remunerado e 14,3% já possuíam os conhecimentos básicos da profissão e pretendiam aprofundá-los" (Idem: 10)

A partir do ano lectivo 93/94, foi experimentada a 3ª fase de alfabetização nos concelhos da Praia, S. Vicente, S. Nicolau e Sal. Iniciava-se assim a fase de transição de 2 para 3 anos de escolaridade básica, equiparando assim a EBA ao EBI de crianças de 6 anos. Foram estabelecidos dois anos para a fase experimental. A partir de 1996, a 3ª fase foi generalizada para todos os concelhos

e assim já estava garantida a EBA para 3 anos. Nesse mesmo ano foi mudado o nome da DGEX para DGAEA – Direcção Geral da Alfabetização e Educação de Adultos.

A maior novidade dessa reforma é a conclusão da primeira versão do Plano Curricular da EBA, editado definitivamente em 1999, que veio normalizar as actividades da DGAEA, dando um corpo significativo à fragmentação até então existente. Uma outra novidade é a criação como disciplina própria as ciências integradas na 3ª fase da EBA. Na 1ª e 2ª fases, as ciências continuavam e continuam sendo ensinadas a partir da disciplina de Língua Portuguesa.

Apesar dos esforços feitos e alguns êxitos conseguidos, muitas coisas precisavam ainda de ser melhoradas. As ciências integradas, como disciplina própria, continuavam ambíguas. As três disciplinas curriculares (Língua, Matemática e Ciências Integradas), apesar de serem ministradas por um docente, continuavam a ser tratadas de forma isolada. Os manuais continuavam a ser prescritos e na disciplina da Língua Portuguesa prevalecia o domínio quase integral do texto narrativo. Na 1ª fase, prevalecia o método da palavra geradora que conduzia à memorização dos padrões silábicos. Os aprendizes demoravam oito meses nessa fase e concluíam-na, apenas escrevendo algumas frases. Inclusive, o objectivo do PC da EBA para essa fase é ilustrativo dessa situação (Ler, escrever e compreender pequenas frases). O ensino da leitura e escrita para as fases consequentes continuava a ser feito sem a qualidade desejada. Os animadores contentavam-se com o pouco que os aprendizes apropriavam e não se preocupavam com a veracidade e precisão linguística que poderia ser obtida se fosse feita a auto-avaliação das primeiras produções, revisão e reescrita.

Esses pressupostos conduziam ao fracasso (evasão dos aprendizes dos CC) já que as suas expectativas não eram superadas em termos de tempo proporcional à aprendizagem.

A partir de 1998, com a implementação da abordagem Pedagogia do Texto, algumas dessas dificuldades foram resolvidas (cf. princípios e práticas da PdT).

Dessa data a 2000, foram feitas várias acções de formação de curta duração pela equipa do Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos (IDEA), à equipa central da DGAEA e aos animadores que posteriormente iriam fazer a experimentação dessa nova abordagem nos CC. De 2000 a 2002 foi feita a experimentação, com 10 CC na Praia, 8 em S. Vicente e 8 em Calheta S. Miguel. Após a fase experimental foi feita a avaliação e os resultados em termos globais foram muito satisfatórios nas três fases.

Apesar do reconhecimento da importância da PdT como uma abordagem inovadora por todos os que estiveram implicados na experiência, a partir de 2002, data em que se previa o alargamento dessa abordagem, apareceram barreiras de ordem administrativa e financeira que impossibilitaram o avanço previsto.

A partir de 2003, foi implementada a Alfabetização Solidária em alguns CC da primeira fase e só na Capital do País. Essa concepção, apresenta algumas inovações pedagógicas, comparadas com o Método de Conscientização, mas a sua filosofia de actuação está virada apenas para a fase inicial da EBA.

Actualmente novos desafios se colocam à EBA em CV que não poderão passar despercebidos: a abordagem género, a insegurança social, a saúde reprodutiva, a toxicodependência e alcoolismo, a problemática da globalização versus fenómenos da imigração e emigração impulsionada principalmente pelas vagas de deportações dos Cabo-verdianos que vivem nos Estados Unidos da América e pelo acordo da CDEAO – Comunidade Económica dos Estados da Africa Ocidental, que permite a livre circulação de bens e cidadãos, exige obrigatoriamente incluir no currículo escolar, entre vários outros temas-problemas, a questão do multiculturalismo versus identidade cultural.

Os efeitos da globalização requerem sempre a necessidade de criar condições para a inserção social das diferenças culturais.

Silvas & Moreira (1995) advertem sobre a necessidade de se criar na escola dispositivos que permitam acolher a diversidade cultural. Afirmam que, “A cultura é possuída de forma desigual por cada um dos indivíduos do grupo social” e até então “O currículo selecciona elementos, valoriza mais certos componentes em

relação a outros e também oculta dos alunos certos aspectos da cultura que rodeia a escola". (Ibidem: p. 96).

Segundo esses autores, esse problema persiste porque

> Nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular… as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vidas rurais e de pessoas desfavorecidas, o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências dos consumismo e muitos outros temas-problema que parecem incómodos" (ibidem: p. 97).

Em forma de síntese, "Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo" (Freire: 1997: P 110).

Até ao presente momento, esses problemas fazem parte do currículo implícito e são abordados pela DGAEA nas sessões de Animação Comunitária e nos textos publicados no Jornal Alfa. Nesse sentido, convém interrogar a importância da língua para a resolução desses problemas.

1.7.2 - Percurso Formativo dos Animadores

O percurso histórico e formativo dos animadores vai ser abordado a partir da Independência Nacional, já que, anterior a esse marco histórico não existia *corpus* inerente à educação de adultos. Nesse período a educação de adultos era assegurada pelos professores de crianças.

Os primeiros agentes que trabalharam especificamente na educação de adultos foram os militantes do PAIGC – Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde. O herói nacional, Amílcar Lopes Cabral, já tinha determinado antes da sua morte, em 1973, que, consumada a Independência, o processo da alfabetização na camada jovem e adulta seria a segunda luta de libertação. A instrução como forma de negação à ignorância.

Nesse período, os militantes assumiram com todo o zelo esse processo. Trabalhavam sem qualquer formação pedagógica específica na educação de adultos e de forma gratuita. Utilizavam-se os materiais didácticos do então ensino primário de crianças e as lições partiam de palavras-chaves cuja função era

remeter à memorização do abecedário, formação dos padrões silábicos e consequentemente as palavras e frases. Nunca se chegaria a um texto qualquer que fosse.

A partir desse período, quatro concepções e métodos específicos para a educação de adultos, em momentos distintos, marcaram a alteração curricular da formação dos animadores: Método de Conscientização do pedagogo brasileiro Paulo Freire, que se iniciou logo após a Independência e ainda prevalece na maioria dos CC; o advento dos vários peritos europeus e americanos no âmbito do apoio e cooperação externo, principalmente da Cooperação Portuguesa e Cubana (período 1988 a 1998), propondo a experimentação de um conjunto de métodos, intitulado "Métodos e Técnicas em Educação de Adultos"; a implementação da abordagem "Pedagogia do Texto", iniciado em 1998 e a Alfabetização Solidária, a partir de 2002/2003.

Esta última, foi implementada em alguns CC, mas carece em termos de objectivos e metas proposto para a EBA, já que define como meta final do aprendiz o nível mais baixo da EBA (1ª fase).

Em 1978 surgiram os primeiros profissionais para o processo da alfabetização de adultos. Eram professores primários nomeados pelo ME e transferidos para a alfabetização.

A partir dessa data até 1986, em que a classe passou a denominar-se de alfabetizadores, receberam várias acções de formação de curta duração (ateliers) com a equipa brasileira do IDAC – Instituto de Acção Cultural. A filosofia orientadora baseava-se no Método de Conscientização de Freire.

De 1986 a 1993, receberam várias outras acções de formação de curta duração com diversos peritos europeus e americanos e também com a Equipa Móvel da DGEX, criada em 1987 cujos objectivos primários consistiam em assegurar e sistematizar a formação e acompanhamento das práticas pedagógicas dos animadores[17] a nível nacional.

[17] Animador é a designação dada aos docentes que trabalham na EBA e que o diferencia do professor de crianças. Essa designação justifica-se pelas especificidades inerentes à educação de adultos.

Com as diferentes perspectivas e visões dos diferentes formadores externos, principalmente dos especialistas cubanos, que aportavam diferentes ideias e inovações pedagógicas, apercebeu-se de que era necessário adaptar o método que até então prevalecia intocável, às exigências que o processo da alfabetização em si exigia. Entre as diferentes propostas metodológicas, tomou-se como referência inicial a obra de Norbeck (1985), denominada "Métodos e Técnicas em Educação de Adultos", no capítulo: As Razões de Fracasso em Educação de Adultos. Para Norbeck (ibidem p. 51), a utilização das escolas de crianças para trabalhar com os adultos pode propiciar o aparecimento de problemas psicológicos indesejáveis como, por exemplo, recordar o castigo e o mártir dos exames das escolas tradicionais.

Além disso, os professores tendem a tratar os adultos como crianças e, entrando na sala de aula, encontrando um professor, os adultos também tendem a comportarem-se como crianças. E esses aspectos são os que mais contribuem para a desistência dos adultos aos cursos de alfabetização, já que normalmente estes são personalidades com uma certa experiência de vida e responsáveis por si e por outros. É de salientar que nessa altura se confrontava com a elevada evasão dos aprendizes aos CC.

Nesses seminários, os participantes foram confrontados também, para além de outros métodos e técnicas, com a dinâmica de grupo, a importância de comunicação no processo educativo, princípios pedagógicos fundamentais, relacionamento interpessoal e pedagógica na turma e, sobretudo, com os mecanismos da avaliação formativa. Ali se destaca o português Homero Ferrinho, formador principal dos seminários nacionais organizados no INIA – Instituto Nacional da Investigação Agrária, onde se concentravam animadores oriundos de todos os pontos do país.

Contudo, convém salientar que alguns desses contributos não foram inovações, mas sim continuidade e/ou complementaridade daquilo que Freire já tinha defendido em 1980. A simples denominação do espaço das sessões (sala de aula) em Círculos de Cultura reflecte essa preocupação e necessidade de diferenciação procedimental em termos de ensino de criança com o do adulto.

Em 1994, foi feita a primeira formação profissional de animadores que durou aproximadamente 3 anos para a 1ª e 2ª fases, denominada de Formação em Exercício dos Animadores (FEA) criada pelo Decreto-lei nº 65/94 de 28 de Novembro. “ É criado o Curso de Formação em Exercício de Educadores de Adultos, adiante designado Curso, organizado nos termos do presente diploma.” (Capitulo, Artigo 1º)

Em termos de fundamentação das necessidades e utilidades da criação deste curso,

> Ao assegurar a todos os educadores de adultos a possibilidade de formação em exercício, o Curso materializa o princípio da necessidade de valorização e capitalização da experiência acumulada que, associado à elevação do nível de conhecimento cientifico e pedagógico contribuirá para a melhoria do desempenho individual dos educadores de adultos” (BO: 1994: nº 39).

Em termos da cobertura educativa, “O Curso de Formação em Exercício de Educadores de Adultos criado pelo presente diploma constitui, pois, uma estratégia que torna exequíveis as exigências de qualidade e de uma educação de sucesso indispensável ao desenvolvimento pessoal do adulto e do país” (Idem).

Essa formação garantia o tão desejado enquadramento e progressão na carreira do pessoal docente na EBA, que, até então, não tinha o quadro fixo. Os que concluíram com sucesso a 1ª fase da FEA, trabalham com a 1ª e a 2ª fase do CC e os que concluíram a 2ª fase da FEA, trabalham com a 3ª fase do CC.

Com a implementação da abordagem PdT em 1998, os animadores que iriam fazer a experimentação nesse âmbito receberam, a partir de 1999, várias acções de formação de curta duração, tanto com a equipa internacional do Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos – IDEA, como também pela equipa central da DGAEA, que já tinha sido preparada por aquela logo nos primórdios da sua implementação em CV.

A partir de 2003 uma nova concepção foi implementada na EBA: a Alfabetização Solidária. Na sua implementação, os animadores que iriam trabalhar com esse método, à semelhança da Abordagem PdT, receberam algumas acções

de formação de curta duração, só que desta feita, os formadores foram trazidos das universidades brasileiras.

A análise do percurso formativo dos animadores constitui um instrumento importante da compreensão do processo ensino-aprendizagem da escrita, pois, para além da determinação da qualidade do processo, dever-se-á ter em conta a formação recebida pelos animadores, alguns deles possuem experiências das diferentes concepções.

1.7.3 - Desenvolvimento Curricular da Língua Portuguesa na EBA

Na impossibilidade de encontrar fontes mais credíveis do historial do currículo da Língua Portuguesa da EBA, este sub capítulo vai ser apresentado a partir das análises e estudos feitos nos manuais e guias produzidos no âmbito do currículo da língua na EBA, que, de uma forma ou de outra, espelham o currículo de língua a partir da Independência Nacional. O Plano Curricular da EBA, que poderia ser uma fonte privilegiada, foi concluído só em 1999 e no seu historial não versa esse assunto.

O primeiro manual de leitura e escrita para a alfabetização de adultos foi editado no ano lectivo 1977/78, pelo então Ministério da Educação e Cultura. Foi inspirado no método de Alfabetização Cultural de Paulo Freire. O título e todo o conteúdo desse manual é sugestivo em relação ao momento político e patriótico de então: “No Djunta Mon”.

As palavras geradoras eram: luta, povo, partido, unidade, trabalho, cooperativa… Nessa altura os alfabetizadores de adultos eram na sua maioria, os militantes do PAIGC (Partido da Independência) e trabalhava-se a língua e a matemática, inicialmente só com a 1ª fase. A 2ª fase, correspondente à conclusão da EBA de então, foi retomada posteriormente. A simples preocupação em produzir um manual exclusivo para a alfabetização de adultos, espelhava assim a diferenciação procedimental entre ensino deste e do da criança. O método utilizado para a exploração das palavras geradoras seleccionadas, embora em parte, espelhando o Método de Conscientização, era no entanto o método silábico. Aparecem as palavras e estas eram simplesmente divididas em sílabas.

Com a vinda a Cabo Verde do pedagogo brasileiro Paulo Freire em 1978 e 1980 e da equipa brasileira do Instituto de Acção Cultural – IDAC, um ano depois, "especializada" no Método de Conscientização[18], foi acordada com a Direcção de Educação de Adultos de então a produção de um manual que se coadunasse melhor com esse método.

Nessa sequência, em 1983 foi editado um novo manual "Dja Tchiga Ora"[19] 1º e 2º volumes, ambos para a 1ª fase, desta feita, produzido pelo IDAC, mas, a partir de subsídios recolhidos nos alfabetizadores dos CC e coordenadores responsáveis pelos Centros Concelhios da Alfabetização. O manual para a 2ª fase só veio a ser editado algum tempo depois pelo mesmo instituto (1985).

O manual "Dja Tchiga Ora" foi utilizado parcialmente, isto comparado à pretensão inicial da sua abrangência ao universo nacional. A maioria das palavras geradoras era conhecida apenas na Ilha de Santiago: Funaná, Batuque, Tabanca… As críticas feitas na maioria dos concelhos do País eram severas, pertinentes e muito significativas. O Método de Conscientização propunha trabalhar as palavras geradoras, partindo do universo vocabular dos aprendizes, propunha ainda que as mesmas, sendo oriundas do meio dos aprendizes, deveriam ser estudadas em função dos aspectos culturais do meio, ou seja, valorizar a história dessa comunidade, resgatar a dignidade desse povo, respeitar os seus costumes, valores e tradições locais, que deveriam ser tratados no início das sessões, sob forma do diálogo à volta do tema.

Por isso, haveria que ter algumas cautelas em elaborar um manual global e cuidado em seleccionar as palavras geradoras tendo em conta os requisitos exigidos para a implementação deste método. Precisamente esses aspectos não foram tidos em consideração e os resultados, em forma de síntese, foram estes:

- As palavras geradoras seleccionadas eram conhecidas em poucas localidades. Sendo assim, o diálogo era impossível nos lugares onde não se conhecia o tema. Por exemplo, a primeira palavra geradora, proposta do manual

[18] Conscientização é o método proposto por Freire nos anos 60 para a alfabetização de adultos no Brasil. Depois estendeu-se à América Latina e a alguns países da África.
[19] Expressão em Língua Cabo-verdiana. Numa tradução literal para a Língua Portuguesa, significa Já chegou a hora. Pelo valor semântico da expressão, significa: já não é sem tempo, é o momento certo de agir...

para o início dos cursos da alfabetização, denominava-se FUNANA. Como tema, essa música e dança era conhecida apenas no interior da Ilha de Santiago.

- A segunda palavra geradora denominava-se COLÀ. Essa palavra é nome de uma dança conhecida em Mindelo e em algumas ilhas. Portanto, continuava a mesma confusão em termos de abrangência e universalidade das palavras geradoras e foi assim sucessivamente até ao final do manual.

A intenção inicial seria boa se fosse para dar a conhecer à população as tradições culturais praticadas nas diferentes localidades do país. Para o processo ensino-aprendizagem, concebido numa perspectiva dialógica, somente as palavras que representassem temas culturais nacionais poderiam ser seleccionadas para tal.

Assim, como forma de resolução pontual, foram elaborados alguns folhetos informativos sobre os diferentes temas propostos nesse manual e distribuídos a vários concelhos. Só em 1991 é que veio a ser editado um novo manual, produzido em Cabo Verde, denominado “Manual da Alfabetização” de 1ª e 2ª fases, para as disciplinas de língua e de matemática.

Com a reformulação dos manuais, resolveu-se o problema do diálogo à volta do tema já que as palavras geradoras eram abrangentes, por isso, conhecidas em todas as localidades do país: vida, lata, água, família, comunidade…

Este manual prevaleceu até ao ano de 1996, altura em que se fez novamente a reformulação dos manuais da 1ª e 2ª fases e produziram-se novos manuais para a 3ª fase, editados definitivamente em 1998. Nessa altura, produziu-se um para língua intitulado “No Mundo das Palavras”, um para as ciências integradas, “No Mundo das Ciências” e um para a matemática, “No Mundo dos Cálculos”. Recorde-se que o ano de 1994 foi o início da experiência que culminou com a generalização da EBA, passado de 2 para 3 anos em 1996 e teve como principal consequência o surgimento da disciplina de ciências integradas como disciplina própria. Até então, as ciências eram trabalhadas na disciplina da Língua Portuguesa.

Com o advento da abordagem Pedagogia do Texto em 1998 – projecto de formação que visa propor a educação básica de qualidade nos Países do Terceiro Mundo, sob a tutela do Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos (IDEA), com sede principal em Genebra – Suíça, representado em África e América Latina pelo Instituto de Pesquisa e Educação (IPE), fizeram-se algumas considerações para a melhoria do currículo e programa de língua na EBA e propuseram-se algumas inovações pedagógicas ao então sistema de ensino.

Entre as várias inovações propostas, constavam as elaborações de planos de estudo específicos para as quatro áreas disciplinares, configurando a divisão da disciplina de ciências integradas em Ciências Sociais e Ciências Naturais. Essa especificidade deveria permitir entender e trabalhar a língua em duas perspectivas diferentes: a língua como processo de mediação de conhecimentos (integração e transversalidade dos conteúdos) e metalinguismo (a língua como instrumento para aquisição dos aspectos micro e macro linguísticos).

A partir do ano lectivo 2002/2003, com a implementação do projecto Alfa Solidária, surgiu um manual integrado, intitulado “Viver e Aprender”, composto por três volumes, ambos para a 1ª fase da EBA. Não são muito evidenciados aqui por se tratar de produção que retrata exclusivamente temas da realidade brasileira. A título de exemplo, no tema “Uma história de vida”, retrata a história na primeira pessoa e faz a comparação entre as letras de SEABRA e BRASIL; faz referência sobre exploração do tema “Quadrilha” que não é conhecido como tal em Cabo verde; referencia ainda a gente do Brasil para explorar os nomes dos aprendizes; aponta-se os nomes dos jogadores e cantores brasileiros como pessoas famosas; no tema “Onde eu vivo”, as localidades mencionadas são Teresina, Rio Tocatins, Porto Alegre e Natal. Concluindo, trata-se de um manual produzido para ser utilizado no Brasil.

Tudo leva crer que no acto de formação, os animadores foram alertados sobre a sua adaptação às realidades locais, o que não deixa de ser mesmo assim, uma dificuldade de peso, se levarmos em conta o baixo nível de formação académica e pedagógica dos animadores em solucionar esse problema.

Pensa-se também que os responsáveis desse projecto compartilham dessa opinião já que são factos e para colmatar essa situação, ultimamente os três volumes foram fundidos num só no Brasil, e em Cabo Verde, o mesmo encontra-se no processo de adaptação à realidade local.[20]

[20] Nos capítulos da pesquisa e análise de dados encontra-se algumas insuficiências da utilização dos manuais aplicados à realidade cabo-verdiana com temas exclusivos da realidade brasileira.

CAPITULO 2

2 – Enquadramento teórico e metodológico

2.1 – Suporte teórico da pesquisa

A teoria de investigação enquadra-se neste estudo sob a forma de análise epistemológico postulado pelos principais percursores da Ciência Moderna, constituindo assim requisitos teóricos básicos e fundamentais para a produção de conhecimentos no campo das ciências humanas e sociais. Ignorar a importância desses pressupostos teóricos para a pesquisa é incentivar a produção empírica dos conhecimentos.

Por isso, neste sub – capítulo procura-se discutir duas questões essenciais, que a nosso ver, constituem as bases de compreensão para a produção de conhecimentos no campo das ciências sociais e humanas: a Teoria de Conhecimento e a Psicologia do Desenvolvimento e de Aprendizagem. Procura-se também apresentar algumas das suas principais características que determinam o processo educativo, seleccionando as contribuições que poderão ser referência importante para a fundamentação e compreensão do presente estudo.

Em termos de teorias de conhecimento, sem descorar a importância cronológica e as contribuições significativas do desenvolvimento da filosofia que vai dos pré-socráticos, passando por Sócrates e Platão até chegar a Aristóteles, pelos percursores da Idade Média como Santo Tomás de Aquino, Santo Agostinho e Spinoza, e o Renascentista como Leonardo da Vinci (…), interessa este quadro teórico apresentar em síntese uma análise da teoria de conhecimento a partir do surgimento da ciência moderna, onde analisa as contribuições de F. Bacon, G. Bachelar, R. Descartes, E. Kant, Hegel e Marx e Engels. Essa opção tem como fundamento os pensadores que impulsionaram o aparecimento do objecto de estudo da filosofia como ciência moderna.

Pensa-se que a partir do advento da ciência moderna, qualquer produção científica no campo das ciências humanas e não só, deve obrigatoriamente ser fundamentada nos postulados desses teóricos.

Em termos de Psicologia de Desenvolvimento e Aprendizagem, vai-se analisar e apresentar as contribuições das três grandes teorias: O interaccionismo social, sócio-construtivismo e behaviorismo. A opção para as três grandes teorias justifica-se por três razões fundamentais: 1. pelo facto de não ser possível nem relevante apresentar neste estudo todas as teorias psicológicas de aprendizagem por se tratar apenas de um quadro teórico que fundamenta e analisa este objecto de estudo 2. Também pelo facto de elas serem as mais discutidas actualmente em termos de opções para as concepções teóricas de aprendizagem. 3 Ainda porque estão intimamente relacionadas com as práticas educativas existentes na EBA (campo de incidência deste estudo). Não se quer com isso afirmar que haja paridade fixa entre determinada abordagem e a respectiva posição psicológica. O que se pretende é enquadrar o estudo feito e analisá-lo tendo em conta as três concepções psicológicas de referência.

2.2 - Teoria de Conhecimento.

As contribuições de Bacon para análise deste estudo estão relacionadas com a postura científica que coloca em relação à produção de novos conhecimentos, rompendo assim com as concepções até então existentes. Tratando-se o presente estudo de uma pesquisa qualitativa, um dos aspectos relevantes da contribuição de Bacon consiste na importância atribuída à indução na produção de conhecimentos.

Bacon (S/D), sob forma de aforismo, coloca a necessidade de se escrever um Novum Organum, o indutivo, o qual aumenta o conhecimento por meio da comprovação empírica. Para ele, na ciência moderna toda afirmação deve ser comprovada para que chegue a ser um novo conhecimento. Os postulados de Bacon tinham como referência a critica do Organum escrita por Aristóteles. Este, ao acreditar que é a capacidade humana da razão que permite compreender o mundo, desenvolveu o seu Organum, partindo da premissa que o ser humano é capaz de conhecer porque tem um instrumento que é a razão. A lógica ocidental determinava que a verdade se concebe como a adequação entre o predicado (o que digo) e a realidade (o conceito). Até então não se questionava sobre os limites do sujeito que conhece e como conhece, as suas capacidades, seus limites, suas formas de conhecer, etc.

Nessa mesma linha de pensamento, este estudo é compatível com os postulados de Descartes (2002), quando defende que a filosofia deve centrar-se fundamentalmente no conhecimento, na relação entre o sujeito que conhece e o objecto a ser conhecido.

Descartes coloca a pergunta de como comprovar que uma coisa pode ser verdade, quer dizer, como é que o sujeito está seguro de que uma verdade é verdade. Acrescenta ainda que conhecendo a verdade de um conhecimento, conhece-se também a não – verdade de tal conhecimento. É importante saber como determinar que o nosso conhecimento não nos engana. Assim ele apresenta critérios que determinam a verdade do conhecimento. E, unida a esses critérios, postula uma metodologia para chegar ao conhecimento verdadeiro. Este é o principal conteúdo do Discurso do Método que se encontra resumido em quatro preceitos a saber: Não tomar como verdadeiro o que com toda a evidência não se reconhece como tal, de maneira tão clara e distinta que à volta da sua certeza não pode caber a menor dúvida; divisões de cada uma das dificuldades com que tropeça a inteligência ao investigar a verdade, em tantas partes quantas forem necessárias para resolvê-las; ordenar os conhecimentos, começando sempre pelos mais simples elevando-os gradualmente até se chegar aos mais complexos, colocando-lhes uma ordem diferente das existentes na natureza; e fazer enumerações tão completas e generalizadas, assegurando-se de não se haver incorrido em nenhuma omissão. São as largas cadeias de razão necessária, que julga, como tal não se tomar por verdadeiro o que não o seja e se guarde a ordem necessária para as deduções.

Em relação à contribuição hegeliana, este estudo, fundamentado em pressupostos da Ciência Moderna, não pode pactuar com o monismo religioso por Hegel (2002) colocado. Entretanto, é importante para a produção de novos conhecimentos compreender a dialéctica dos opostos por ele colocada, quando se refere ao problema da tese, antítese e síntese.

Um outro aspecto importante em Hegel é a importância que atribui à história na realização do devir humano. A dialéctica colocada na “Fenomenologia do Espírito” constitui pensamento universal. Ali, Hegel tentou demonstrar como em diferentes momentos históricos, o espírito colectivo, sob forma oculta, se vai

manifestando e se vai constituindo assim como se vai desenvolvendo a essência humano. “O espírito explica-se e desenvolve-se na religião nas artes na ciência nos destinos nos acontecimentos e é isso e não a determinação natural do povo que confere a um povo o seu carácter particular”. (Hegel: 2002).

Esse fenómeno pode conduzir à consciência da existência individual em oposição ao colectivo e ao poder. Se eu sou senhor é porque tenho o escravo. Como escravo, o tempo e o espírito encarregar-se-ão de me arranjar ferramenta para a minha liberdade a partir do trabalho que exerço na casa do senhor.

Este estudo retoma de Kant (1985) as referências que postula em relação ao sujeito que conhece. Kant completa o iniciado por Descartes em relação à importância dos papeis que cabe ao sujeito que conhece e ao objecto a ser conhecido. Kant foi muito mais radical ao afirmar que não é o objecto em si o que interessa senão o sujeito. Incluso, o sujeito tem que se conhecer a si mesmo para poder compreender o objecto. Kant, desde uma perspectiva da razão, busca responder como se realiza o conhecimento humano e quais são os elementos do sujeito que o permitem conhecer.

Este estudo retoma ainda de Kant a sua atitude revolucionária face ao papel da ciência em relação à metafísica e religião na produção de conhecimentos, embora reconhecendo ele mesmo que nem todas as ciências podem ser elaboradas segundo o modelo da física e que nem todo o conhecimento deve seguir o caminho ou modelo da ciência. É importante para a ciência quando Kant defende que o conhecimento já não se fundamenta sobre a religião, que coloca o homem feito à imagem e semelhança de Deus e o planeta que ele habita como centro do mundo. Para Kant, a ciência moderna deve preocupar-se com o conhecimento verdadeiro baseado na crítica da razão pura. Para a metafísica e crenças, Kant defende que em certas verdades, há uma disposição natural do ser humano para responder a essas perguntas, disposição que não é de carácter científico.

Para os conhecimentos de carácter científico, Kant tratou de buscar um método (causa/efeito) para distinguir um conhecimento puro de um conhecimento empírico, justificando que toda a mudança tem que ter uma causa, por isso há um

enlace necessário sobre causa/efeito. Para ele, há um conhecimento a priori (independente da experiência) e um conhecimento posteriori (fundado na experiência) que podem ser chamados de empírico. Os a priori, por sua vez, podem ser puros aos quais não se junta nada do empírico e não puro quando são extraídos da experiência. Ele toma como exemplo de um conhecimento à priori, as proposições matemáticas.

Por último, temos as contribuições marxistas para a ciência. Essas contribuições são compreendidas aqui em relação ao papel que cabe à matéria como objecto de estudo na ciência moderna.

Para enquadrar Marx neste estudo, convém recuar um pouco no tempo onde pode-se encontrar o monismo hegeliano já referenciado e analisar as contribuições de Spinoza já que, o materialismo como objecto de conhecimento apareceu na época medieval com este filósofo. Na tentativa de estabelecer a ética a partir de axiomas, Spinoza aborda o seu espírito-materialista, postulando o ser humano como um produto minúsculo, como um acidente no universo limitado, permanentemente activo, mas que não pode conhecer tudo, sempre haverá algo misterioso para ele. Para Spinoza, a relação espírito-matéria são modalidades do ser, mas não opostos. Assim se entende a epistemologia monista que apresenta: “a) a natureza ou o universo é constituído de uma substância única: a matéria homogénea e em perpetua actividade; b) que o físico e o psíquico são duas das múltiplas propriedades desta substância material activa e as únicas acessíveis à inteligência humana; c) que essa inteligência, devido à sua propriedade limitada, não pode aprender a matéria de que se origina como uma entidade homogénea ou contínua, mas sob a forma parcial e descontinua dos fenómenos físicos e psíquicos”. (Bronckart: 1999).

Apesar de fazer referência à matéria, a epistemologia monista de Spinosa é um monismo espiritualista. E esta é uma das diferenças entre ele e Marx. A epistemologia monista marxista baseia-se em materialismo histórico. E, é nessa perspectiva que este estudo analisa as contribuições marxistas: em ciências sociais e humanas, o ser humano só é compreendido se for analisado do ponto de vista da matéria e na perspectiva histórico-cultural.

Marx propõe uma maneira diferente para compreender a ciência. Marx é também um materialista, mas dum materialismo histórico. Para Marx a ciência social e humana deve basear-se em pressupostos que caracterizam o ser humano para sempre. O ser humano é um ser constituído no tempo. E, tratando-se de um ser que evolui historicamente, não pode haver características únicas que definem o ser humano. A ciência humana, como define Bronckart (1999), tem que ser entendida a partir da análise do processo de hominização enquadrado na problemática aberta pela “Fenomenologia do Espírito” de Hegel da qual conserva a demonstração do carácter fundamentalmente dialéctico do desenvolvimento da actividade do psiquismo humano. Para Marx, o ser humano não pode ser compreendido fora da história. A natureza humana é a síntese de todas as características que podemos encontrar no ser humano. Do mais antigo ao mais recente e assim o ser humano se constitui na história e por isso não pode haver características humanas únicas e iguais. O desenvolvimento humano deve ser analisado historicamente.

O Capital" foi a suprema conquista de Marx, o centro da obra de sua vida. Antes de Marx, alguns pensadores económicos haviam captado um ou outro aspecto do funcionamento do capitalismo. Marx procurou entendê-lo como um todo. Coerente com o método de análise e concepção de história, Marx analisou o capitalismo não como o fim da história, como a forma de sociedade correspondente à natureza humana, mas como um modo de produção historicamente transitório cujas contradições internas o levariam à queda.

A teoria valor – trabalho constitui a pedra angular do capitalismo marxista. Nesta obra discute-se a teoria do modo de produção, segundo a qual os excedentes (lucro) deveriam ser melhor repartidos no seio do grupo envolvente, porque, se de um lado, temos as condições de produção (matéria prima, salários, maquinarias, tecnologias, etc.), do outro, temos a força de produção (trabalhadores) sem os quais não é possível ter matéria transformada. Aliás, os excedentes de produção poderiam aumentar se fosse estimulado a força de produção e vice-versa. Assim, a concorrência dá lugar também a uma tendência para uma queda na taxa de lucro, que é a causa fundamental das crises que afligem regularmente o sistema capitalista. Por outro lado, se as condições de

produção (o capital) não satisfazerem as exigências das forças de produção, estes podem reivindicar os seus direitos e ali podem conquistar a igualdade na divisão dos lucros que bem merecem. Portanto, a fonte dos lucros é a mais valia criada pelos operadores sobre os quais o capitalismo, enquanto um sistema económico, se apoia. De forma resumida é esta a tese do Capital.

Além do Capital, as Teses sobre Feuerbach, escritas por Marx na primavera de 1845, publicadas pela primeira vez por Engels, em 1888, como apêndice à edição em livro da sua obra *Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica*, constituem a referência que se faz a Engels neste capítulo.

A Tese sobre a Feuerbach apresentada em 11 preceitos, representa um marco histórico importante na filosofia alemã e de uma forma geral de toda a filosofia ocidental.

Com essas verdadeiras revoluções levadas a cabo pelos principais percursores da era da ciência moderna, passou-se a aprofundar melhor a relação entre sujeito e objecto na criação de conhecimento, assunto esse que continuará ser aprofundado nos sub-capítulos seguintes.

2.3 - Psicologias do desenvolvimento e aprendizagem

Em termos de psicologia de desenvolvimento e aprendizagem, sem descorar as várias correntes psicológicas que actuam nesse campo, este estudo vai analisar apenas as contribuições do interaccionismo social, sócio-construtivismo e behaviorismo. A opção por essas três correntes tem a ver com as suas influências directas ou indirectas no processo ensino-aprendizagem, cujo estudo que se efectua, centralizado na análise dos diferentes procedimentos e métodos na EBA, não foge à regra.

2.3.1 - Fundamentos sócio-interacionistas

Quando se fala do sócio-interacionismo, ou interaccionismo social, o nosso pensamento é guiado logo para o seu percursor S. L. Vygotsky. No entanto, sem querer insinuar o rompimento de pensamentos entre esses dois autores, mas sim compreendendo que há uma continuidade entre os seus pensamentos, pela bibliografia consultada, é em Bornckart (1999) que se compreende melhor os

postulados sócio-interaccionistas, em relação à sua posição epistemológica. De acordo com este autor,

> A expressão interaccionismo social designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. … Essas correntes têm em comum o facto de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos. (idem: 21).

Para este autor, o posicionamento do interaccionismo social face à psicologia cognitivista e behaviorista, fundamenta-se no seguinte argumento: para além do potencial biológico (configuração do potencial genético no ser vivo) o humano é um ser histórico-cultural (desenvolve as capacidades de pensamento e de consciência), Sendo assim,

> A posição interaccionista implica, por tanto, a ideia de que é ilusório tentar interpretar as condutas humanas em sua especificidade, seja por referência directa às propriedades do substrato neurobiológico humano (direcção tomada pelo cognitivismo e pelas neurociências), seja como o resultado da acumulação de aprendizagens condicionadas pelas restrições de um meio preexistente (tese fundadora do behaviorismo). (Ibidem: P. 21/22).

Em relação ao processo socio-histórico de hominização (processo de evolução física e intelectual do homem, desde a sua origem primata até ao estádio do desenvolvimento actual),

> O interaccionismo inscreve-se na problemática aberta pela Phénoménologie de L'spirit, de Hegel … carácter fundamentalmente dialéctico do desenvolvimento da actividade e do psiquismo humano. Ele integra " a virada de perspectiva" introduzida por Marx e Engels e, em particular, a importância dada, nas thèses sur Feuerback, em algumas passagens do Capital e dos Grundisse e na dialectique de la nature, ao papel que os instrumentos, a linguagem e o trabalho (ou a cooperação social) desempenham na construção da consciência. O interaccionismo também é compatível com algumas posições posteriormente sustentadas pela corrente neokantiana … encontra-se revitalizada pelas contribuições mais recentes da antropologia (Leroi-Gourhan, 1964), da

> socioantropologia (Morin, 1987) e, sobretudo, como veremos mais adiante, pelas abordagens sociofilosóficas de Habermas (1987) e de Ricoeur (1986). (Ibidem: p.22/23).

No campo da sociologia, o interaccionismo social posiciona-se da seguinte forma:

> Para a análise das estruturas e dos modos de funcionamento sociais, o interaccionismo realimenta-se na teoria original dos factos sociais elaborado por Durkheim, em particular na articulação que propõe entre representações colectivas, sociais e individuais (1898); e nutre-se, consequentemente, em trabalhos de sociologia e de psicossociologia que se inscrevem nessa linha (Bourdieu, 1980; Moscovici, 1961) (Ibidem. P. 23).

Em relação aos sistemas semióticos, numa primeira análise o interaccionismo procurou aproveitar-se das descrições e das unidades linguísticas naturais. Mas por estes serem fundados e postulados pelos fundadores (ou behavioristas ou neonativistas), o que os impede de considerar os factos da linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas,

> É então às abordagens que integram essas dimensões psicossociais que o interaccionismo se refere, de preferência. Aos recentes trabalhos centrados nas interacções verbais (para uma síntese, cf. Vion, 1992) e, sobretudo, à análise dos géneros e tipos textuais proveniente de Bakhtin (1978; 1984) e à analise das formações sociais elaborada por Foucault (1969), proposições entre formas de vida e jogos de linguagem desenvolvida pelo segundo Wittgenstein (1961; 1957) … na análise saussureana do arbitrário radical do signo (1916), que constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano. (Ibidem: m.p.).

Em relação à psicologia de desenvolvimento e aprendizagem, referindo-se "(à pessoa dotada de capacidades psíquicas)", para o interaccionismo, como referiu Bronckart, (1999), mesmo conhecendo pormenorizadamente as três principais obras de Piaget, as obras dos percursores que evidenciam o papel decisivo das condições e das intervenções sociais na formação das capacidades cognitivas da criança, "…é sobretudo a obra de Vygotsky que constitui o

fundamento mais radical do interaccionismo em psicologia e é então a ela que se articula mais claramente a nossa própria abordagem". (Ibidem: P. 24).

Em relação à influência da teoria sócio-interacionista para a aprendizagem, esta concepção postula que a aprendizagem se efectiva em contextos interactivos (sujeito/meio) mediados pelos instrumentos, neste caso os símbolos e os signos linguísticos. Esta teoria considera o indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, biológico e cultural. Fundamenta a sua ideia de que as funções psicológicas superiores (por ex. percepção, atenção, inteligência, pensamento, processo de análise/síntese, reflexão…) são construídas ao longo da história social e cultural do homem na sua relação com o mundo. Essas funções referem-se a processos voluntários, acções conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem organizado. O cérebro é a base biológica e as suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano que se desenvolve em interacção com os contextos sócio-cultural e histórico.

2.3.2 – Fundamentos sócio-construtivistas

O sócio-construtivismo baseia-se fundamentalmente nos fundamentos da epistemologia genética piagetiana. Surgiu como uma forma de síntese reformadora às duas correntes psicológicas opostas que reinavam então na Europa nas décadas de 30 e 40: O Empirismo e o Racionalismo.

A corrente empirista defendia que todo o conhecimento provém de uma informação sensorial, isto é, "Nada há na inteligência, sem que tenha antes passado pelos sentidos" Aristóteles, (apud. Assis: 2001). Sendo assim, tratava-se de pensar no sujeito como um depósito de conhecimentos.

A corrente racionalista defendia o inatismo. O ser humano já nasce com o conhecimento. Todo o processo de aquisição baseia-se no reconhecimento. As "ideias inatas" ou conceito "à priori" são anteriores à experiência, que lhes propicia apenas a oportunidade de se manifestarem. Sendo assim, o raciocínio dedutivo é o melhor meio para se chegar à verdade.

Contrastando essas duas correntes, encontramos os postulados sócio-construtivistas, alegando que:

> A possibilidade de conhecer não é formada no psiquismo humano nem na possibilidade intuitiva, mas sim na interacção do indivíduo com o meio. A estrutura do sujeito não é inapta, simplesmente o sujeito nasce com a faculdade natural (a mente) que vai-se desenvolvendo consoante interage com o meio ambiente circundante e lhe permite depois compreender o mundo que o rodeia. O indivíduo é sujeito do seu próprio conhecimento. A estrutura do sujeito interage com estrutura do objecto a ser conhecido; a partir daí o objecto passa a ser incorporado pelo sujeito. O acto de conhecimento acontece por meio de conflitos cognitivos. É a partir desse conflito desencadeado, segundo Piaget, que o sujeito toma consciência e lhe possibilita conhecer objectos. Não é devido a uma progressão hereditária, nem da intuição empírica, mas sim pelo processo de equilibração. A partir disso, a criança encontra a maneira nova de reorganizar os dados da realidade e compreendê-los. (Assis: 2001).

Todo o interesse epistemológico sócio-construtivista baseia-se na tentativa de explicar como se processa a aquisição de conhecimento no ser humano. No acto de conhecer, o objecto do conhecimento é assimilado às estruturas do sujeito que se acomodam ás sua peculiaridades para poder incorporá-lo. “Para a teoria piagetiana, a génese da estrutura mental efectua-se segundo um processo de equilibração progressiva, mediada pela assimilação e pela acomodação”. (Murta, et al: 2001).

Para a psicologia genética, o processo de desenvolvimento mental na criança efectiva-se logo nos primeiros momentos das suas vidas.

> Durante os primeiros anos de vida, já se formam os instrumentos intelectuais elementares, da mesma forma que as categorias fundamentais da consciência” “o desenvolvimento das actividades intelectuais e afectivas é resultante de três grupos de factores: 1. maturação do equipamento sensório-motor e dos mecanismos reguladores. 2. Informação fornecida pelo meio físico e social (as interacções sociais evoluem do contágio emocional até à comunicação propriamente dita; 3. Actividade espontânea da criança assegurando a adaptação contínua de um organismo em crescimento, às modificações do meio. (Ibidem: p. 31).

Para a corrente construtivista, no processo de construção, os conhecimentos são oriundos de três fontes principais:

- Conhecimento físico – acções sobre os objectos e propriedades dos objectos: cor, forma, texturas, abstracção empírica e processos de descoberta que têm a fonte nos objectos.

- Conhecimento lógico matemático – coordenação das acções sobre os objectos. A abstracção reflexiva e o processo de invenção têm fonte na mente do sujeito.

- Conhecimento social – arbitrário, convencional, proveniente das pessoas desse meio (conhecimento social).

Para promover o processo de compreensão por parte de quem conhece, esses conhecimentos são adquiridos a partir de 4 processos de abstracção e construção de conhecimento: abstracção empírica, reflexiva ou reflexionante, pseudo – empírica e reflectida.

Abstracção empírica existe em todos os níveis. É o processo de retirada de informações dos objectos ou das acções do sujeito sobre as características materiais dos objectos ou actos observáveis. Essa abstracção tem as seguintes características: procede de actos observáveis perceptíveis, é uma espécie de operação em grau elementar porque escolhe uns dados em detrimento de outros, as formas são moldadas sobre conteúdos e estes sobre a experiência, a generalização é apenas extensiva (encontrar em novos objectos uma propriedade já existente, semelhante ou que foi abstraído de outros objectos).

Abstracção reflexiva ou reflexionante é um dos motores gerais do desenvolvimento. Também existe em todos os níveis e permite retirar as informações das coordenações das acções do sujeito sobre os objectos, porém, permanece inconsciente. Essa abstracção apresenta as seguintes características:
- é o processo da passagem da acção à representação, das acções sucessivas à sua representação mental, de um movimento a um início da conceitualização; é a reconstituição das sequências de acções.

Abstracção pseudo – empírica, é o processo de retirada das informações das coordenações das acções que modificam os objectos, enriquecendo as suas propriedades.

Abstracção reflectida, o processo torna-se consciente. É a fase do conhecimento racional. É a fase de generalização das conclusões. É a última fase do conhecimento.

Um outro aspecto importante na psicologia sócio-construtivista é o paralelo feito entre os estágios de desenvolvimento cognitivo e o afecto.

> Nessa comparação, queremos destacar o seu questionamento referente à busca do correspondente afectivo, no que diz respeito à conservação no campo cognitivo e, consequentemente, à reversibilidade. Piaget encontra esse paralelo em uma secção muito particular da vida afectiva: o juízo moral. Os valores morais necessitam da própria conservação para a sua existência. É nesse sentido que a área do juízo moral é considerada como a de excelência para o estudo da articulação entre o afecto e a cognição. (Murta: 2001, P. 55).

Precisamente, os estágios de desenvolvimento constituem fontes de incidência das principais críticas feitas ao sócio-construtivismo. Nesse sentido,

> Por necessidade científica, Piaget se utiliza de três métodos complementares para suas explorações em epistemologia genética: a análise formalizante (destinada a investigar problemas de estrutura formal dos conhecimento e a validade dos sistemas por ela constituídos); a análise psicogenética (para investigar os estádios de conhecimentos em níveis sucessivos bem como os mecanismos de passagem entre um e outro); e o método histórico crítico (reconstituição da história da ciência pela análise dos processo que conduzem de um nível de conhecimento a outro)". (Queirós: 2000).

Para justificar a relação entre aquisição e os estágios de desenvolvimento cognitivo, Piaget utilizou a observação e o diálogo com crianças de 5 e 8 anos de idade, onde acabou por concluir que as questões que os de 8 anos conseguiam responder, os de 5 respondiam errado.

Na tentativa de entender o porquê das crianças de 5 anos não conseguirem responder como os de 8, Piaget acabou por concluir que a aquisição de conhecimento se dá consoante o desenvolvimento etário das mesmas.

Por ultimo, convém realçar a importância dos jogos para a teoria de desenvolvimento sócio-construtivista. O jogo de regras mereceu atenção de Piaget em três das suas obras: O juízo moral na Criança (1932), A formação do Símbolo na Criança (1946) e As Formas Elementares da Dialéctica (1980).

Para os seguidores do sócio-construtivismo (Queirós, Assis, Macedo, Ortega, Barone, entre outros) Os jogos constituem uma espécie de suporte ao desenvolvimento intelectual da criança. Inclusive, relacionam, assim como Piaget, determinados jogos para determinados estádios de desenvolvimento.

> Na obra "a Formação do Símbolo na Criança", Piaget (1946/1975) propôs em relação ao jogo, uma classificação que leva em conta a perspectiva estrutural e psicogenética: (1) Jogos de Exercício (entre 0 a 2 anos) que caracteriza a actividade lúdica da criança no período sensório-motor… (2) Jogos simbólicos (entre 3 a 6 anos) – que são típicos da actividade lúdica da criança no período pré-operatório… (3) Jogos de Regras. Que caracterizam a actividade lúdica da criança no período operatório, que se inicia entre 7e 8 anos …(4) Jogos de Construção, que não correspondem a nenhuma fase de desenvolvimento e não são característicos de nenhuma idade especifica com os demais tipos de jogos. (Ortega et alli: 2000).

E, se notarmos bem no extracto supracitado, podemos concluir que, apesar de haver relação faixa etária/determinados tipos de jogos, os jogos excedem os estágios de desenvolvimento. Os jogos de construção não apresentam qualquer limite etário para a sua prática.

> Finalmente, na obra As Formas Elementares da Dialéctica, Piaget (1980/1996) investigou, com a colaboração de vários pesquisadores, a formação do pensamento dialéctico partindo de vários situações experimentais, algumas delas caracterizadas por diferentes jogos de regras ("Cara a Cara", "Xadrez Simplificado", "Reversi", Batalha Naval, entre outros). (Ibidem: P 76).

2.3.3 – Fundamentos behavioristas[21]

A psicologia behaviorista teve origem em Pavlov. A psicologia pavloviana, em termos de análise de comportamento, é conhecido actualmente como comportamento respondente. A teoria foi implantada a partir de experiência feitas em laboratório, utilizando alguns animais.

O estudo do comportamento iniciou-se com a psicologia experimental de Watson em 1904. Essa concepção baseava os seus estudos no processo de estímulo – resposta.

Tempo depois, fundamentado nos estudos de watson, Pavlov aprofunda os estudos sobre o processo estímulo – resposta e propôs a teoria pavloviana ou Clássica, que se baseava no reflexo condicionado, posteriormente como condicionamento reflexo, hoje conhecido como o condicionamento respondente.

Em 1930, a teoria condutista, nome dado ao behaviorista até então, passou por grande revolução com Skinner. Este, baseado nos estudos de Pavlov, muda o objecto de estudo da citada teoria e a reformula, denominando-a de Teoria Behaviorista. Assim, Skinner demonstrou que há um outro paradigma nessa teoria que se intitula de condicionamento operante. O condicionamento operante diferencia-se do respondente através da reformulação do conceito de estímulo e resposta. Alem do mais, no behaviorismo a análise do comportamento passou a ser a maneira de trabalhar com a realidade, de produzir, analisar e tratar as informações produzidas. Por isso foi desenvolvida uma metodologia de trabalho que consiste na discussão sobre análise de comportamento.

O condicionamento operante defendido por Skinner tem uma concepção diferente do estímulo resposta proposto na teoria clássica pavloviana, o respondente. O condicionamento operante aponta para uma alteração ambiental cujo estímulo é o reforço positivo. Portanto, não há estímulo como provocador de resposta, já que ele pode ocorrer na relação orgânica ambiental, intitulada consequência de resposta.

---

[21] Resumo da obra Skinner, B. F., Tecnologia do Ensino, editora de Universidade de S. Paulo, 1972, capítulo IX, P. 217 a 248.

Antes do condicionamento operante, toda e qualquer alteração do ambiente era considerado resposta. Com o operante, a resposta é qualquer acção do organismo do indivíduo capaz de provocar alteração no ambiente a partir da interacção entre o indivíduo e o ambiente.

Nesta perspectiva, Skinner propôs que a Análise do Comportamento seja uma metodologia que se baseie na análise funcional da interacção do indivíduo com o ambiente.

Ele partiu do pressuposto que a interacção do indivíduo com o ambiente já existe. Resta analisar como esse processo se dá no indivíduo com o meio. Com a pesquisa, essa mudança passou a exigir a demonstração da funcionalidade dos estímulos.

A Análise do Comportamento consiste numa análise funcional da contingência: analisar, propor, dispor, para que o comportamento desejado do aluno ocorra. O comportamento só ocorre quando a resposta é satisfatória.

A contingência ocorre numa tripla forma: antecedente/resposta e consequente da emissão da resposta a partir da causa.

Antecedente constitui a herança biológica e genética. Na perspectiva Skinneana, esta questão denomina-se história de vida. Há que analisá-lo com um tempo considerável e de muita observação para que se possa saber o que está a acontecer. Isto ajuda a compreender as diferentes formas de reacção humana.

A Análise do Comportamento pressupõe que a história de vida seja funcional para diferentes indivíduos e não para todos os indivíduos. Por isso, ela é fundamental para a análise das interacções e de propostas para mudanças convenientes caso seja necessário.

A resposta consequente provoca alterações no ambiente. Elas começam a ser fiscalizadas dependendo do tipo de reforço e de situação onde acontecem. Por isso, temos respostas com determinadas consequências e as que não têm. As que não têm consequências, são respostas erradas, sendo assim, não são objecto de análise. Para a análise de comportamento, só as respostas certas são objecto de pesquisa e de análise.

Na perspectiva Skinneana, a metodologia de AC parte do pressuposto de que os factos das ciências são determinados. Se não são determinados, não é necessário colocá-los à prova, portanto, não vale a pena serem pesquisados.

A análise de comportamento propõe quatro fases:

1 – Generalização – etapa onde o individuo é capaz de identificar as características semelhantes de diferentes objectos do mesmo género. Para Skinner, a média estatística não interessa porque ela não consegue individualizar as características pessoais. Em vez disso, ele propõe acabar com essa probabilidade e analisar o indivíduo numa dada situação e comportamento com esse mesmo indivíduo em várias situações diferentes.

2 – Variabilidade – a segunda deriva da primeira questão. Em vez da média, Skinner opta por desvio padrão ou efeito de variabilidade. Todo o individuo parte de um ponto A e chega a um ponto B. Só isso permite conhecer a história de vida desse indivíduo.

3 – Procedimento do abismo visual; noção de controlo. – Skinner entende controlo como explicação adequada a um determinado fenómeno que tem controlo sobre o mesmo objecto. Ali, aparece o contra controlo (derivadas da noção próxima de submissão, por exemplo, controlo às manifestações de massa) e auto controlo (mais conceptual do que as possibilidades concretas). Ele propõe geração de indivíduos autónomos, controlados mas absolutamente independentes. Indivíduos conscientes capazes de escrever as suas próprias histórias.

4 – Teoria de Skinner – Para este teórico, não existe a teoria verdadeira e falsa. Portanto, se a teoria permite entender os conhecimentos mais gerais e mais amplos devemos generalizá-los. Se permitirem funcionalidades, não há problema, tornam os nossos conhecimentos mais funcionais, mais generalizados e fiéis.

Em termos das contribuições behavioristas para o processo ensino-aprendizagem, a teoria Skinneana defende que o sistema educativo consiste em inculcar nas pessoas bons hábitos, de modo a torná-las em indivíduos mais confiantes, isto é, o sistema educativo deve basear-se no comprometimento do

professor com a aprendizagem do aluno de modo a fazer com que esse mude de um ponto A para um ponto B.

2.4 - Referencial teórico de análise.

Este referencial teórico de análise às diferentes concepções e métodos para a produção da escrita vai ser apresentado em seis itens que se julga serem determinantes para a compreensão deste estudo: 1) A importância da pesquisa para a melhoria de qualidade do processo educativo; 2) O papel do texto e da linguagem escrita na apropriação de diferentes conhecimentos; 3) A importância do texto como unidade básica de manifestação humana; 4) A sequencialização dos conteúdos curriculares nos textos escritos; 5) A importância dos conceitos científicos na validação dos conhecimentos tratados na produção textual; 6) a interdisciplinaridade.

Pesquisar o ensino-aprendizagem da escrita nas problemáticas da EBA, é contribuir para a criação de uma ferramenta didáctico pedagógico que permita ao adulto apropriar e divulgar os conhecimentos verbais produzidos e saber utilizá-los eficazmente para comunicar de forma consciente no espaço da classe, da família, da comunidade, do país e do mundo em geral. A escrita é uma das ferramentas básicas indispensáveis para a apropriação da língua e de todas as outras áreas de saber.

O referencial teórico deste estudo baseia-se na análise do processo ensino-aprendizagem da escrita à luz dos estudos sócio-interacionistas de apropriação de conhecimentos. Já que, na óptica do interaccionismo social,

> A linguagem escrita obriga (…) actuar de um modo mais intelectual…exige, inclusive, para o seu desenvolvimento mínimo, um alto grau de abstracção. Se trata de uma linguagem sem entoação, sem expressividade, sem nada do seu aspecto sonoro. É uma linguagem que está no pensamento, nas ideias, mas uma linguagem que carece do rasgo mais importante da linguagem oral. (Vygotsky: 1998).[22]

[22] - Traduzido do Espanhol "…el lenguaje escrito obliga al niño actuar de un modo más intelectual…exige incluso para su desarrollo mínimo un alto grado de abstracción. Se trata de un lenguaje sin entonación, sin expresividad, sin nada de su aspecto sonoro. Es un lenguaje en el

Apesar de exigir um alto grau de abstracção e actuação de um modo mais intelectual, a linguagem escrita carece de motivação para a criança assim como o ensino de gramática. Para Vygotsky, (1998), essas duas actividades não são motivadoras porque não trazem nada de novo para a criança. Pelo contrário, a linguagem oral é muito estimuladora para ela, uma vez que as diversas situações de comunicação que ela enfrenta e tem como desafio em presença no seu quotidiano estimula-a a estar sempre em busca da constante descoberta das regras para interagir com o seu grupo de referencia. Neste sentido, este estudo é compatível com a tese do interaccionismo sócio-discursivo já que este defende que " a acção constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da actividade social mediada pela linguagem". (Bronckart: 1999).

Em relação ao posicionamento de apropriação da escrita no campo de linguagem, de acordo com Vygotsky, (1998), a linguagem escrita é a última fase da apropriação da língua. Primeiro encontra-se o que ele denomina de linguagem exterior, factor pelo qual se cria a linguagem interior, dado ao processo de internalização; depois, a linguagem oral e só muito mais tarde aparece a linguagem escrita.

Tratando esta dissertação de fazer a análise de diferentes concepções para as produções escritas, este quadro referencial é compatível com os percursores da linguística textual (Bakhtin, Benveniste, …) e de uma forma geral, com todos aqueles que privilegiam a importância do texto para a apropriação de conhecimentos (Ricoeur, Bronkcart, Mugrabi, Koch…). A tese central que sustenta esta posição é que "os textos são produtos da actividade humana e, como tais, … estão articulados às necessidades, aos interesses e ás condições de funcionamento das formações sociais, no seio das quais são produzidos". (Bronckatr: 1999). Sendo assim, esta dissertação é compatível com a seguinte afirmação:

> Onde não há texto não há também objecto de estudo nem de pensamento (...). Onde o homem é estudado fora do texto e

---

pensamiento, en las ideas, pero un lenguaje que carece del rasgo más importante del lenguaje oral…"

> independentemente do texto, não se trata mais de ciências humanas, mas de anatomia, de fisiologia humana, etc." Acrescenta ainda que "… o texto constitui um filtro por meio do qual os sujeitos interpretam e compreendam as acções humanas, os fenómenos físicos e sociais, as múltiplas facetas da cultura na qual estão inseridos… Bakhtin: 1992, (Apud, Mugrabi: 2002, p. 7)

Considerando que o texto constitui a unidade básica de comunicação humana e o processo pelo qual se veicula todas as informações de que a humanidade precisa para resolver as diversas situações de comunicação no quotidiano, este estudo analisa o capítulo 3º e 4º de Bronckart, (1999). No Capítulo três: "As Condições de Produção Textual" analisa a relação estabelecida sobre o linguístico e o temático na composição da unidade textual e principalmente o papel atribuído à situação de produção textual; e no capitulo 4: "Visão de Conjunto" constitui um exemplo evidente de como fazer a análise de uma produção escrita. Ainda este estudo analisa os problemas de linguística geral de Benveniste, (1988); Marxismo e filosofia de linguagem de Bakhtin, (1995), "Da Hermenêutica dos Textos à Hermenêutica da Acção" de Ricoeur (2004), com particularidade para as questões levantadas sobre o que é um texto; e o "Cours de Linguistique Générale" de Saussure, (1979), com particularidade à relação e a importância estabelecida entre a linguagem oral e escrita.

Na análise textual, o presente estudo leva em consideração a sequencialização e progressão de conhecimentos demonstrados nos textos produzidos, partindo do citado: "Ensinar uma criança o que ela não tem dispositivo para aprender é tão inútil como ensiná-la aquilo que é capaz de realizar por si mesma" (Vygotsky: 1998).

Acrescentando, "o ensino-aprendizagem seria perfeitamente inútil se ele só pudesse utilizar o que já se tornou maduro no desenvolvimento; se ele não fosse por si mesmo a fonte de desenvolvimento, a fonte do novo". (Idem: 1991).

As duas citações acima mencionadas permitem de facto compreender que no processo de apropriação de conhecimentos, há que ter em conta a progressão dos conteúdos curriculares. Não se deve repetir e também há que dar primazia para que essa apropriação seja sempre acompanhada de algo de novo.

Em termos de análise de conceitos nas produções escritas, o presente trabalho analisa até que ponto as diferentes abordagens dão primazia à utilização de conceitos científicos, os conceitos:

> Têm, além do mais, um significado teórico muito importante, já que a investigação do desenvolvimento dos conceitos científicos, o mesmo que dizer, verdadeiros, nos pode permitir descobrir as regularidades mais profundas, mais fundamentais de qualquer processo de formação dos conceitos em geral".[23] (Idem: 1978).

Os conceitos são analisados do ponto de vista da sua importância nos textos trabalhados. Este referencial de análise defende que os conhecimentos das especificidades do labor escolar devem sair daquilo que Vygotsky denomina de conceitos quotidianos e chegar a um nível de conhecimento mais elaborado que são os conhecimentos verdadeiros. Não obstante, é necessário observar o desenvolvimento nos aprendizes que os leva a um grau de abstracção mais elevado. Em poucas palavras, é analisar até que ponto as produções escritas orientadas pelas diferentes abordagens permitem criar situações que actuam sobre o ambiente do aprendiz e o fazem mudar.

Fundamentando a análise da produção escrita em termos interdisciplinares, diria que qualquer acção da produção escrita, tem na sua essência os conteúdos linguísticos que são instrumentos que permitem a sistematização dos conteúdos e lhes dão uma arquitectura interna coerente do texto (recurso às palavras, às situações anafóricas, aos sinais de pontuação, à sistematização dos parágrafos, à semântica, à morfologia e sintaxe à sequência do tema/rema, etc.), e os conteúdos temáticos, que é a súmula da existência que justifica a escrita (quando se escreve pressupõe-se normalmente comunicar algo). Por isso, este referencial teórico analisa o princípio da interdisciplinaridade na produção escrita já que,

> O texto é a unidade essencial do processo ensino-aprendizagem e à interdisciplinaridade é atribuído um papel de destaque na contextualização e integração dos saberes. … Neste sentido, tanto o texto como a prática interdisciplinar são vistos como elementos facilitadores da organização do

[23] IDEM – "…Tiene, además, un significado teórico muy importante, ya que la investigación del desarrollo de los conceptos científicos, es decir, de los conceptos auténticos, verdaderos, nos puede permitir descubrir las regularidades más profundas, más fundamentales de cualquier proceso de formación de los conceptos en general".

> saber disperso e compartimentado, tornando visíveis as interacções entre as disciplinas". (Mugrabi & Cota: 2002).

Essa compatibilidade entre o texto e a interdisciplinaridade favorece uma análise integral das produções. Sendo assim, o processo interdisciplinar de análise das diferentes produções escritas é entendido

> Como sendo a interpenetração indispensável de diferentes disciplinas e consequentemente de conhecimentos, de métodos, de conteúdos de verdades relativas que, uma vez interligados uns com os outros, podem desembocar em um saber mais completo e mais complexo Faundez: 1991: 138. (Apud: Cota & Mugrabi: 2002).

Em relação à sua importância para o processo educativo, e para a apropriação dos conhecimentos científicos, de acordo com Pereira, (2001) "Na escola, a interdisciplinaridade – conceito que resume a prática de interacção entre os componentes do currículo – é uma estratégia pedagógica que assegura aos alunos a compreensão dos fenómenos naturais e sociais".

Sendo assim,

> Uma metodologia interdisciplinar exige, por isso, uma reflexão mais profunda dos conceitos de ciências e de filosofia. … O enfoque interdisciplinar é decisivo para uma nova interpretação da realidade..., que substitui a concepção fragmentária do conhecimento pela visão holística do ser humano no mundo, reflectindo no comprometimento do indivíduo com o futuro dessa realidade". (Tristão: 2002)

Para concluir este referencial teórico, convêm destacar a diferença, mesmo substancial, entre a leitura e escrita de um modo geral e da apropriação da escrita em si, de um modo particular: "Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar e descodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade" (Soares: 2003).

Embora o acima citado seja num contexto diferente, tentando afirmar que há diferença entre essas modalidades, a intenção é tentar demonstrar, no fundo a importância do termo apropriação de aprendizagem.

CAPITULO 3

3 - Princípios teóricos e metodológicos das três concepções e métodos

Os princípios das três concepções são apresentados em síntese e enquadram-se na estratégia da pesquisa que procura fazer um estudo aprofundado sobre as mesmas, analisando assim as suas principais contribuições para a melhoria de qualidade da escrita no processo de EBA em Cabo Verde. Do ponto de vista da ética da pesquisa, procura-se fazer apenas as constatações e descrições dos seus postulados, não entrando assim em comparações que poderiam levar a juízos de valor e tirar conclusões precipitadas em termos de cada concepção e método. Elas vão ser descritas consoante os documentos básicos a que foi possível ter acesso. Contudo, cada um dos princípios e métodos vai ser confrontado com as respectivas práticas educativas que se registam em Cabo Verde, em termos da produção escrita.

3.1 - A Concepção teórica da Pedagogia do Texto

A Pedagogia do Texto (PdT) é uma nova abordagem educativa (surgida no início dos anos 90), que procura desenvolver instrumentos teóricos e práticos capazes de responder com eficiência e eficácia às exigências de uma educação básica de qualidade, particularmente para os países do terceiro mundo.

Numa primeira acepção,

> A Pedagogia do Texto (PdT) poderia ser definida como um conjunto de princípios pedagógicos cuja base teórica é constituída pelas ideias mais convincentes, para nós, de diferentes ciências, dentre as quais se encontram a linguística (linguística textual), a psicologia (sócio-interacionista), a pedagogia e a didáctica. Além disso, essa abordagem toma em consideração os conhecimentos mais avançados de disciplinas a aprender e a ensinar assim como as pesquisas pertinentes. (Faundez: 1999).

Na determinação mais recente, justificando a razão da sua existência, a Pedagogia do Texto enquadra-se sob duas razões fundamentais: 1ª, a PdT reconhece o lugar central da linguagem verbal no desenvolvimento psicológico do ser humano, partindo da premissa de que a maior parte dos conhecimentos se

materializam em diferentes géneros de texto. 2ª, está ligada de certa forma à reflexão acerca dos limites do pensamento freireano em relação ao método proposto (Método de Conscientização) por ele para a alfabetização de jovens e adultos na década de 1960, na América Latina e que influenciou o mundo inteiro. Em relação a este aspecto,

> Freire propõe … Um método para ensinar a ler e a escrever aos adultos analfabetos, cujas características essenciais podem ser sintetizadas a partir de dois ângulos. Do ângulo linguístico, o autor se apoia na concepção estruturalista da linguagem que é visto como sistemas de formas linguísticas, concepção esta, subjacente aos métodos tradicionais de alfabetização cuja aprendizagem se limita ao conhecimento do modo do funcionamento do sistema da escrita resultante do exercício repetitivo de identificação e manejo das "famílias silábicas"…(Mugrabi: 1994).

Em relação à Conscientização como processo pedagógico:

> Freire introduz o princípio da Conscientização no qual consiste em fazer com que os adultos expressem verbalmente as suas preocupações por um lado, e por outro, analisem as situações de injustiça nas quais os sectores populares se encontram; esse processo teria como resultado a tomada de consciência do papel de cada um na luta pela transformação da sociedade. Em oposição a essa "pedagogia da sílaba" que se quer "conscientizadora", começamos, no início dos anos 90, a falar de "Pedagogia do Texto". (Ibidem: p. 6)

Para a Pedagogia do Texto, o sistema educativo deve ser concebido para resolver as necessidades educativas dos aprendizes em termos da formação integral do ser humano (económico, ético, racional, científico, estético, religioso …). Para a sua efectivação há que ter em conta que:

- A autonomia do aprendiz enquanto responsável do seu próprio processo de aprendizagem e do processo de aprendizagem dos colegas se desenvolve ao longo do processo educativo.

- A confrontação permanente entre os conhecimentos empíricos dos aprendizes e os conhecimentos científicos é essencial para a apropriação crítica de novos conhecimentos.

> • A avaliação permanente do processo ensino-aprendizagem por parte dos aprendizes e dos formadores se dá no marco da dialéctica auto-avaliação/hetero-avaliação.
>
> • A apropriação do conhecimento só é possível com o desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores e estas são ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado do processo de apropriação.
>
> • A apropriação do conhecimento é um processo teórico e prático, que supõe então a conceitualização e aplicação, incluso esta última não se faz necessariamente de uma maneira imediata. (Ibidem: p.4).

Para compreender a denominação Pedagogia do Texto, é necessário analisar etimologicamente os dois termos que formam a expressão: o termo Pedagogia remonta ao século XV (1495); ele é derivado de dois sufixos gregos: paidos "criança" e ayw "conduzir, levar, acompanhar, educar". Antigamente o pedagogo era o escravo que acompanhava a criança à escola.

Actualmente a pedagogia tem pelo menos quatro acepções:

> 1) Conjunto de práticas habituais, de atitudes previsíveis e de propósitos reiterados a través do qual se designa a maneira de actuar de um professor; 2) capacidade manifestada por um educador de adaptar a sua mensagem e a sua prática ao nível dos aprendizes; 3) conjunto de métodos, técnicas e procedimentos que caracterizam seja o ensinamento de uma disciplina, seja uma actividade fundamental a suscitar no aprendiz, seja uma maneira de exercer uma prática educacional; 4) elaboração e difusão de um corpo de saberes que permitem ao educador confrontar o objecto de uma construção teórica, ou ainda, a prática das situações educativas que exigem a elaboração reflexiva de decisões, de projectos e de acções educativas. (Ibidem: P.5)

Na concepção da Pedagogia do Texto,

> Pedagogia é ao mesmo tempo: a) um corpo de conhecimentos úteis para a acção e a decisão; b) um campo técnico constituído por ferramentas, procedimentos, saber-fazer; c) uma arte, que exige uma adaptação às singularidades tanto das realidades sócio-culturais como dos indivíduos. (Ibidem m. p.).

Texto é originário do termo latino “textus”, que significa tecido, trama. A sua noção nem sempre é clara. Há aqueles que limitam a sua aplicação ao discurso escrito (Ricoeur, 2002: 127), define-o como um discurso fixado pela escrita); outros falam de texto fílmico, visual, e musical (posição transsemiótica); na linguística pragmática refere-se tanto às produções escritas quanto às orais que formam uma unidade comunicativa, podendo ser constituído por uma sequência de frases, por uma frase só ou por um fragmento de frase. Trata-se de uma unidade extremamente complexa cujos elementos constitutivos convêm deter agora.

Tomando como referência Bakhtin, (Op. cit.) a PdT considera que o texto está constituído por três categorias de materiais:

> 1) As formas linguísticas (orais ou escritas); 2) os conteúdos resultantes da semiotização dos saberes nas comunicações humanas; 3) os elementos não verbais. Contrariamente a tradição saussureana, a PdT opta por tomar a sério os três pólos dessa realidade empírica. Em relação às formas linguísticas, convém ressaltar que o texto se organiza em referência a diferentes categorias de modelos:
>
> - Os géneros textuais (fábulas, artigos de periódicos, discurso político, conversação, etc.);
>
> - As sequências discursivas (narrativa, argumentativa, explicativa, etc.), e
>
> - As conversações lexicais (escolha das palavras), morfológicas (variação de formas segundo o número e o género, o tempo, etc.) e sintáctica (estrutura da frase e dos grupos que a compõe) (Ibidem: P. 6).

Quanto a conteúdo, a Pedagogia do Texto previne sobre a utilidade textual em relação à sua especificidade em articular saberes diversos sobre a realidade. Por isso, para a PdT é essencial ter em conta dois aspectos fundamentais em relação à utilização dos textos como processo semiótico de mediação social:

- As especificidades de comunicação em qualquer comunidade dada, é estabelecida em géneros de textos diversificados cuja estrutura própria e principais características, a forma como cada um se manifesta, o diferencia dos demais géneros. “Para uma carta, por exemplo, trata-se de diferentes informações

que aparecem ali; para uma receita, engloba, ingredientes e instruções que permitem realizá-la; para um conto, são as personagens, os acontecimentos, os lugares, são os que constituem a matéria-prima". (Ibidem, P. 7). Essas diferenças em termos estruturais faz com que

> A semiotização desses saberes nem sempre é fácil para os aprendizes, sobretudo quando necessitam trabalhar com campos conceptuais múltiplas como são as ciências, a literatura, a filosofia, etc. Não é o mesmo imprimir uma orientação argumentativa num poema como num texto cientifico que aborda objectos controvertidos. Não segue a mesma lógica a construção da explicação em ciências naturais em relação a ciências sociais. Segundo a nossa maneira de ver, a Pedagogia do Texto faz uma escolha metodológica essencial quando opta pela não separação entre forma e conteúdo. (Ibidem: p. 8).

- Os elementos não verbais, cuja própria abordagem reconhece um certo défice em relação à sua tematização no processo de produção -compreensão de sentido. Contudo, sendo a PdT, uma abordagem que privilegia o texto como a unidade linguística básica do processo de semiotização ("Todo o texto (oral ou escrito) só existe numa situação de comunicação dada: o horizonte espacial e temporal comum aos locutores, um enunciador e um destinatário; os dois, com suas intenções, seus motivos, seus conhecimentos, suas respectivas expectativas"), partilha uma certa compatibilidade com os elementos não verbais, principalmente ao reconhecer que,

> Alguns desses elementos são inerentes à comunicação (no oral, os gestos, as mímicas, no olhar, a entoação, no escrito, a tipografia, o formato, etc.); outros estão ali associados sob forma de suportes auditivos (acompanhamento sonoro) ou visuais (imagens, esquemas, etc.). Em qualquer dos casos, esses elementos estão numa estreita relação entre o discurso e o contexto extra verbal: eles conduzem o discurso fora dos seus limites verbais. (Ibidem: m. p.)

No capítulo da formação dos diferentes agentes (formadores, animadores, e diferentes categorias de sujeitos aprendizes) no âmbito da PdT, essa nova abordagem educativa procura "desembocar na criação e na apropriação de novos conhecimentos susceptíveis de permitir uma compreensão profunda da realidade socio-cultural e natural..." Por isso, a PdT visa propor uma formação global e

integral do ser humano e não apenas incidir no tradicional aspecto inerente às disciplinas básicas de escolarização.

> Nossa utopia, que é ensinar-aprender conhecimentos ligados a certas áreas (Língua, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais e fundamentos da educação) relacionados directamente com as problemáticas da ecologia, da economia, da saúde, da participação das mulheres, dos direitos humanos, da democracia, da globalização da economia, etc., deveria permitir às comunidades a apropriação de poderes para tomar em mãos o seu próprio destino. (Ibidem: p. 9)

Sendo assim, "podemos dizer que a Pedagogia do Texto é uma abordagem que tenta articular, sob uma única óptica, a ciência, a técnica e a arte, fundamentando-se sobre o postulado bakhtiniano, segundo o qual não existe experiência fora da sua encarnação em signos". (Ibidem).

Apesar dessa utopia, nas propostas dos programas de formação da PdT reconhece-se haver uma predominância quase que excessiva em matéria de conteúdos científicos, em detrimento de outras dimensões da formação do ser humano de cujos processos educativos deveriam encarregar-se. Essa predominância é justificada não pela pretensão de tentar anular os conhecimentos empíricos dos programas e conteúdos curriculares, até porque a abordagem educativa PdT defende que,

> (…os conhecimentos científicos em confrontação com os conhecimentos empíricos – (onde certamente se encontram conhecimentos racionais) – das comunidades, podem permitir descobrir complementaridades que poderiam chegar a ser instrumentos teóricos e práticos para compreender melhor e transformar a realidade) (Ibidem: p.10),

Mas sim, pela raridade de conteúdos científicos que se nota nos currículos escolares. Vygotsky, (1998), já tinha chamado atenção sobre a necessidade de incorporar nos programas educativos tarefas que contenham sistemas de conhecimentos científicos já que, como ele mesmo refere, trata-se de uma questão prática de enorme importância e o que se sabe é que surpreende pela escassez.

Outras particularidades dos princípios básicos da abordagem Pedagogia do Texto, são a ênfase dada à exploração do género poético seja nos aspectos linguísticos, seja no trabalho interdisciplinar com as Ciências Sociais. Para isso, a Pdt critica a forma como a poesia é explorada em alguns países, citando particularmente algumas formas utilizadas no Brasil "o que diferencia a maneira de trabalhar a poesia na escola no Brasil e também em alguns países da América Latina é que ao eleger a poesia como género, na verdade trabalha-se a não poesia". (Ibidem P.14)

A abordagem educativa Pedagogia do Texto é compatível com os currículos que privilegiam um ensino-aprendizagem virado para a ética, dada a importância desta no mundo contemporâneo " … o ensino aprendizagem da ética é de extrema importância no processo de formação, especialmente hoje, já que vivemos num mundo onde as mentiras, em todas as suas formas, tem chegado a ser o mais partilhado no mundo". (Ibidem: p. 15)

Além disso, em diálogo com alguns gnosiólogos, como é o caso de Kant, Hegel e Comte, a PdT reflecte profundamente sobre o denominado "lugar histórico das disciplinas "superadas", questionando se podem ou não constar do currículo da formação actual.

Por último, a PdT aborda as questões de formação do leitor competente face às exigências da existência social dos diferentes géneros de textos. A compreensão desses diferentes tipos de textos, cf. Bronckatr (1999), exige um leitor com um nível elevado de conhecimentos na área de leitura. "É evidente que na abordagem "Pedagogia do Texto" o domínio da leitura em geral implica o desenvolvimento de diferentes tipos de leituras em relação estreita com os géneros de textos" Faundez, (1995/1999). Por isso, aqui se propõe os diferentes níveis para a leitura de um texto teórico:

> …uma boa leitura é aquela que o leitor pode compreender as ideias do autor, e essencialmente as subtilezas. Um segundo nível de leitura é aquele no qual o leitor compreende as ideias e ao mesmo tempo as critica este duplo trabalho intelectual em espiral é a mais elevada das leituras dos textos teóricos. Sem dúvida, esta categorização pode não ser válida para outros textos, nomeadamente para os textos teóricos. (Ibidem: P. 16).

Da síntese narrada sobre os princípios da PdT, Pode-se concluir que esta nova abordagem educativa ultrapassa de longe as fronteiras de um simples método de ensino isso se levarmos em conta que, no sentido comum do campo educativo, a palavra método remete à ideia de trazer mais ou menos escrita as modalidades de interacção entre o educado e as pessoas às quais ele dirige a sua intervenção.

3.1.2 - Transposição didáctica (formação de animadores em PdT)

Em termos de transposição didáctica[24], apresenta-se aqui em síntese, alguns princípios teóricos e metodológicos inerentes a esta abordagem que orientam a formação dos animadores. Os conteúdos apresentados fazem parte de um resumo daquilo que tem orientado a formação dos animadores que trabalham com a abordagem educativa Pedagogia de Texto, quer em termos teóricos, quer em termos práticos.

A abordagem Pedagogia do Texto, em termos epistemológicos, pactua com os principais percursores da ciência moderna (cf. Capitulo 2, 1.1), em termos psicológicos, defende os postulados vygotskyano, em termos de ciências de linguagem e linguística textual, tem em Bakhtin o seu referencial máximo, em termos sociais tem como referência os postulados marxistas.

Estas concepções teóricas são compatíveis com os postulados que defendem que a aprendizagem se efectiva em contextos interactivos históricos numa dinâmica permanente entre sujeito/meio mediado pelos instrumentos, neste caso os signos linguísticos.

A teoria sócio-interaccionista considera o indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, biológico e cultural. Fundamenta a ideia de que as funções psicológicas superiores (por ex. linguagem, memória, percepção, processo de análise/síntese…) são construídas ao longo da história social e cultural da humanidade. Essas funções referem-se a processos voluntários, acções conscientes, mecanismos intencionais associados à aprendizagem. O

[24] Transposição didáctica deve ser entendida aqui como expressão que caracteriza a passagem dos princípios teóricos e metodológicos às práticas nos CC, procurando seleccionar e adaptar esses princípios ao nível de formação académica e pedagógica dos animadores. Estes, por sua vez, vão trabalhar com os formandos mediante o seguimento dos formadores.

cérebro é a base biológica e as suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano e assim compreende-se a importância do contexto na determinação do desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores.

Para a PdT, qualquer conteúdo, disciplinar ou não, deveria ser abordado sempre na perspectiva textual (ponto de partida e de chegada para apropriação de conhecimentos têm como base o texto); para o seu desenvolvimento integral, o educador não deve "facilitar" a transmissão dos conteúdos, mas sim colocar os aprendizes em graus de dificuldade de superação progressiva. Essa superação deve ser entendida numa dinâmica triangular de interacção na turma (aprendiz, currículo e animador) cujo foco se centraliza na relação entre essas três dimensões.

Em relação à análise, produção e leitura de textos (seleccionados e/ou produzidos nos CC) devem ser organizados mediante a situação concreta de produção/modo de planificação e passar sempre pelo crivo das fichas de controlo textual da produção primária, avaliação e produção secundária que dão garantia de qualidade aos mesmos; esta é uma das formas, entre várias outras, apontadas para a confrontação dos conhecimentos quotidianos com os conhecimentos científicos.

Os temas abordados em cada área disciplinar deveriam ser trabalhados mediante a elaboração de sequências didácticas que favoreçam uma abordagem integral e interdisciplinar dos conteúdos; os mesmos deveriam responder sempre a uma determinada problemática que aflige ou beneficia a realidade dos (as) aprendizes;

Nas fases iniciais deveria optar-se principalmente pelo desenvolvimento e compreensão dos sistemas linguísticos textuais e numéricos básicos, constituindo assim subsídio para a apropriação das regras da leitura, escrita e cálculo;

A PdT é incompatível com a utilização de manuais padrão para o processo ensino aprendizagem. Compreende-se aqui por padrão, os manuais elaborados em esquemas didácticos únicos para o cumprimento dos conteúdos curriculares do programa a nível nacional ou regional. Quando assim for, várias são as

inconveniências para o processo. Entre estas, vai-se apresentar aqui duas que podem constituir barreiras para um bom desempenho do processo ensino-aprendizagem: os diferentes géneros de textos que eventualmente poderiam responder às necessidades, problemáticas e demandas locais de comunicação dos aprendizes, não podem ser satisfeitas com um manual nacional e/ou regional. Normalmente quando o animador tem um manual para cumprir os conteúdos programáticos, a tendência é para acomodar-se e cingir as suas actividades e as dos aprendizes somente no preenchimento dos esquemas didácticos.

Pelo contrário, quando não há um manual único, todos se empenham em buscar alternativas para a abordagem dos conteúdos e isso faz com que o processo educativo seja activo e dinâmico, dado que os intervenientes deverão estar em permanente processo de pesquisa.

Para acompanhar essa dinâmica, os animadores que adoptam a abordagem PdT, trabalham em estreita colaboração com a equipa central da DGAEA, estando estes em permanente processo de pesquisa, principalmente em termos de selecção e preparação dos textos de diferentes géneros cf. Bronckart, (1999, p. 113) para trabalhar nos CC. Do mesmo modo, estes deveriam desenvolver a prática de leitura, de análise/síntese e de resumo, já que estas ferramentas são imprescindíveis para o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores (Vigotsky), o que constitui a base de apropriação consciente dos diferentes tipos de conhecimentos escritos produzidos pela humanidade. Essa dinâmica deveria permitir ainda a selecção de conteúdos autênticos a serem trabalhados com os aprendizes, a evolução em termos de apropriação de conhecimentos através do processo permanente de auto-formação, tudo numa perspectiva de melhoramento da competência comunicativa de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

3.2 - Concepção teórica do Método de Conscientização

O Método de Conscientização do pedagogo brasileiro Paulo Freire é o método que ainda prevalece, no Plano Curricular da EBA e nos manuais do

educando e do educador, sofrendo poucas alterações em relação à sua concepção inicial (Ver programa de L. Portuguesa da 1ª e 3ª fase em anexo).

Antes de abordar os conteúdos relacionados com o Método e de uma maneira geral com o pensamento de Freire, convém apresentar alguns conceitos chaves desse teórico.

Em termos conceptuais na perspectiva do Método de Conscientização, a educação "é um processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, busca da beleza, capacitação científica e técnica; assim é a educação prática indispensável e específica dos seres humanos na história, como movimento e como luta. Freire: 1993. (Apud, Hurtado: 2005: p. 21).

Essa definição constitui subsídio para a compreensão da argumentação dos discípulos de Freire quando defendem que o Método de Conscientização vai além do simples método de alfabetização. É que segundo alguns deles, o método proposto por Freire "Estimula o educando a compreender a relação do seu contexto local com o global, promovendo a conscientização política. É a leitura do mundo. Mulheres e homens assumindo criticamente suas causas, interferem no mundo para refazê-lo mais justo e humano". (Ibidem: p.9).

Para compreender a denominação do Método de Conscientização, é necessário analisar etimologicamente os dois termos que o formam. O termo Método remonta ao século XVIII (1703); ele é derivado do Latim "methodu" e do Grego "méthodos", significando várias acepções: caminho para chegar a um fim; processo racional que se segue para chegar a um fim; modo ordenado de proceder; processo; ordem; conjunto de procedimentos técnicos e científicos; ordem pedagógica na educação; sistema educativo ou conjunto de processos didácticos. (Dicionário Universal da Língua Portuguesa: 1995). Pode ainda significar planeamento geral da acção segundo determinado critério, tendo em vista determinada meta (Método e Técnicas em Educação de Adultos: 1985).

Em termos gerais, Conscientização é acto ou efeito de conscientizar (tornar consciente; formar ou despertar consciência). Em Freire, a Conscientização é definida como a posição ético – político – pedagógico. "A concepção da educação

como acto de conhecimento e como prática de liberdade é antes de tudo Conscientização". (Freire: 2006).

Das leituras actuais de Freire, compreende-se que o seu pensamento em relação ao processo educativo centraliza-se em quatro eixos a saber: ético, político, epistemológico e pedagógico.

O primeiro eixo consiste no seu posicionamento, reivindicação e desenvolvimento do compromisso ético " É notável como reivindica com toda a força e recorrência do seu pensamento a ética da educação. Para ele, não pode haver educação que não sustente e assuma um compromisso ético". (Hurtado: 2005).

Em termos políticos, "o segundo eixo consiste no seu compromisso sociopolítico. Com efeito, de acordo com o anterior, define e assume permanentemente a educação também como um acto político. Afirma em consequência que, toda a educação é, além de um acto pedagógico, um acto político". (Ibidem m. p.).

Em termos epistemológico (terceiro eixo),

> Este elemento chave do pensamento de Paulo tem a ver com a força e reiterada construção de um marco epistemológico – desde as suas primeiras obras até às últimas – de perfil próprio (entretanto não exclusivo. Sem dúvida, refere de maneira constante o tema de conhecimento: o que é conhecer? o que é conhecimento, como se conhece? a favor de quem e contra quem se conhece? Existe pois, no seu pensamento, o desenvolvimento de um marco epistemológico de carácter dialéctico e não positivista). (Ibidem: P. 17).

Por último (quarto eixo),

> Que se encontra desenvolvido com clareza (o mais conhecido), por isso, é o de sua proposta pedagógica. O como, afinal de contas, esse compromisso ético e esse enfoque epistemológico, em verdade se leva a cabo, numa aula e fora dela, no marco de uma educação em geral. (Ibidem: m. p).

Este mesmo autor estabelece a relação entre o relatório da Comissão Delors da UNESC0, que determina que a “educação acarreta o tesouro” (Delors: 91 – 103) e os quatro eixos abordados anteriormente.

Desde uma primeira e rápida leitura, compreende-se que há uma primeira conexão entre o pensamento de Freire com o esquema que coloca a posição do relatório Delors. Tratará de desenvolver com mais profundidade os quatro elementos colocados, desde uma perspectiva freireana. (Ibidem: 19).

Recordamos que, os quatro saberes definidos pela UNESCO são: “saber ser”, intimamente relacionado com a natureza ética de todo o processo educativo; “aprender a conhecer”, que supõe aprender a aprender o que o relaciona com o marco epistemológico; o terceiro é “aprender a fazer”, colocando a importância de como fazer as coisas, relacionado com a abordagem pedagógica e o quarto é saber conviver, que tem a ver também com o marco ético só que expresso mais no campo individual.

Um dos princípios teóricos proposto por Freire é o valor atribuído ao diálogo que se deve estabelecer entre os intervenientes do processo educativo face a autonomia dos aprendizes. “O dialogo é o encontro harmonioso dos homens e mulheres que mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é o transformam, e transformando-o humanizam para a humanização de todos” (Freire: 2006).

Em relação à proposta pedagógica de Freire, é importante a relevância da coerência no processo educativo. Para ele,

> A proposta feita não pode ficar somente no discurso e na boa intenção. Não se pode pensar de uma maneira e praticar doutra. Para Freire, o impossível é a falta de coerência, e assim reconhecendo a impossibilidade de uma coerência absoluta. No fundo, essa qualidade ou essa virtude, a coerência, exige de nós a inserção em um permanente processo de busca, exige paciência e humildade virtudes também, e no relacionamento com os demais. (Ibidem: P. 42-43).

Para finalizar a proposta pedagógica em Freire, convém realçar que a mesma é aberta, sujeita à investigação e ao processo constante de inovação. A propósito disso, o autor chama atenção que os postulados de Freire não são receitas e “Ele

nunca o fez. Não ofereceu receitas nem métodos particulares (à excepção do seu método de alfabetização conscientizadora). Entretanto, apresenta-nos a sua visão ética, epistemológica, pedagógica e política: (idem: p. 43).

Essa proposta está relacionada também com outro princípio não menos importante: a relação pedagógica na turma. Quando Freire, (1997) afirma que "não há docência sem discência", pressupõe-se o valor que ele atribui aos aprendizes no processo educativo e a importância que cada um usufrui no processo ensino-aprendizagem. Freire lutou sempre contra a hegemonia e ditadura dos educadores. Por isso ele defende que "ensinar não é transmitir conhecimentos, mas sim criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Ibidem: p. 25). Do mesmo modo ele acrescenta ainda que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (Ibidem: p. 33).

Um outro aspecto importante ainda em Freire, é compreender a sua afirmação sobre o posicionamento do educador quando postula que "ensinar exige reflexão crítica sobre a prática", e a importância da dimensão histórica dada ao processo: "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (Ibidem: P.44).

Apesar desta evidência epistemológica, de acordo com alguns estudiosos das ideias de Freire, os seus postulados são mais direccionados às soluções nas práticas pedagógicas. Para ele, se os problemas e dificuldades curriculares surgidos nas salas de aula forem superados com qualidade, significam grandes avanços rumo à autonomia dos aprendizes. No fundo, a autonomia dos aprendizes constitui a metas desejada por qualquer concepção educativa.

3.2.1 Transposição didáctica (formação de animadores em MC)

Em termos de transposição didáctica, apresenta-se aqui em síntese, alguns princípios teóricos e metodológicos inerentes a este método que orientam a formação dos animadores, e de uma forma geral, orienta o processo ensino aprendizagem nos CC da EBA em Cabo Verde que trabalham com o Método de Conscientização. Esses pressupostos constam do guião e anexos de formação dos animadores que optam pelo Método de Conscientização.

Tendo em conta a situação acima mencionada, vai-se aqui analisar dois pressupostos teóricos e práticos trabalhados na formação dos animadores e que se julga serem importantes para a determinação do método, tendo em conta a prática pedagógica: orientações para a elaboração dos manuais e proposta da sequência das sessões (prática pedagógica).

Os manuais do educando e do educador foram elaborados tendo em conta alguns princípios considerados fundamentais em relação ao Método de Conscientização:

Para a elaboração dos manuais, teve-se primeiramente que fazer o levantamento do universo vocabular do meio onde estão inseridos os formandos para a selecção das palavras geradoras. As palavras geradoras devem ser seleccionadas mediante: 1. As condições psico-sociais dos formandos; 2. Os princípios da sua identidade cultural e histórica, situação morfo-sintáctica e semântica (progressão de conhecimentos que obedece o critério do mais simples para o mais complexo) e 3. Elaboração de situações e esquemas didácticos que permitem acompanhar o desenvolvimento das sessões.

Para uma sequência de sessões completa, o Método de Conscientização propõe as seguintes actividades: o diálogo à volta do tema; apresentação, leitura e escrita da palavra geradora; divisão dessa palavra em bocados (sílabas); apresentação leitura e escrita das famílias dos bocados; escrita de novas palavras com os bocados estudados; por último, escrita de pequenas frases com as palavras produzidas a partir da palavra geradora. Quando já estão trabalhados várias frases e sílabas, entra-se no pequeno texto.

O diálogo exige a participação activa dos formandos em relação ao tema proposto pelo animador. É conhecido como o diálogo à volta do tema. O diálogo constitui ainda uma espécie de motivação inicial da sessão. Ele pode ser feito com perguntas orais sobre o tema a ser estudado, pode ser também com a exploração de um cartaz alusivo ao tema elaborado anteriormente ou ainda através de uma pequena história. Qualquer um dos três processos pressupõe a problematização do tema pelo animador que visa garantir uma participação activa e consciente dos formandos. Por isso, o tema em debate deve ser sempre de interesse do meio e

deve essencialmente centralizar-se nas preocupações dos formandos. Ao longo do diálogo, o animador vai registando no quadro a palavra em estudo tantas vezes quantas a mesma é mencionada. É uma actividade de visualização inicial da palavra em estudo.

Após o diálogo, o (a) animador (a) apresenta no quadro a palavra geradora resultante do diálogo. Essa palavra pode ser escrita, mas é aconselhável que o (a) animador (a) a tenha escrito numa tira de cartolina para facilitar a visualização da sua divisão em sílabas. Na apresentação o (a) animador (a) faz a leitura oral da palavra, convida os formando a fazerem o mesmo, duas ou três vezes, primeiro em colectivo e depois individualmente, de seguida convida-os a fazerem o registo escrito da mesma nos cadernos.

Após a fase da leitura e escrita da palavra, o (a) animador (a) faz a divisão da mesma em sílaba. Por exemplo, se for a palavra vida, fica VI – DA. Novamente a leitura oral de forma pausada para se notar mentalmente a divisão. Normalmente essa actividade é também acompanhada da escrita. Após esta fase, suprime-se um dos bocados e apresenta-se a família do outro. Por exemplo, suprime-se o "da" para o estudo posterior e apresenta-se "VI": va, ve, vi, vo, vu.

Nesse momento há uma diversidade de exercícios para a fixação dos bocados estudados. Mudança de posição das sílabas, desordená-las e ordená-las, identificação dessas sílabas em outras situações da escrita no CC, jogos com os cartões silábicos… Depende da criatividade de cada animador (a).

Após essa actividade, com a participação dos aprendizes, vão-se formando palavras significativas utilizando as sílabas apreendidas. Depois da formação das palavras, procura-se enquadrá-las no contexto de pequenas frases.

Depois de concluir o estudo do bocado "VI", retoma-se o estuda do bocado "DA", seguindo o mesmo percurso. A progressão de conhecimentos é garantida a partir de formação das novas palavras cujos bocados em estudo são adicionados aos anteriormente estudados.

3.3 - Concepção teórica da Alfabetização Solidária.

A Alfabetização Solidária, conhecida também por Alfa Sol, é um princípio teórico e metodológico surgido no Brasil e que tem como finalidade primeira apoiar o processo de alfabetização nas camadas jovens e adultos iletrados. A Alfa Sol privilegia o processo da alfabetização no primeiro nível de aprendizagem, alegando que no Brasil até então existe um número grande de pessoas que não sabem ler ou escrever, ou seja, que não têm o domínio do alfabeto. Por isso é a fase prioritária, mas que não é incompatível com os países cuja pretensão determina como meta a educação básica.

Por isso, este princípio teórico defende o processo de letramento que, segundo as suas definições, mais à frente mencionadas, deixa entender um nível mais elevado do processo de alfabetização.

Das três concepções em estudo, este princípio é o que menos apoio bibliográfico de referência foi encontrado localmente. Crê-se que essa insuficiência bibliográfica se deve, por um lado, de que, por um lado, toda a orientação teórica gira à volta de dois conceitos de referência: Letramento e Alfabetização. Por outro, essa concepção trabalha com diferentes professores das universidades brasileiras e cada um coloca o material bibliográfico de cariz mais didáctico e de acordo com o trabalho que pretende efectuar, embora, nunca entrando em incompatibilidade com os princípios de referência metodológica da Alfa Sol.

Tendo em conta as dificuldades supra-citadas, os princípios teóricos da Alfa Sol vão ser apresentados em forma de síntese, cujos conteúdos vão ser extraídos de duas obras que se considera fiéis a esse princípio: LETRAMENTO – um tema em três géneros da autora Magda Soares (estabelece o conceito e diferença entre Letramento e alfabetização) e Os manuais (do alfabetizador (a) e do (a) estudante) – Questões e propostas para a prática pedagógica: viver, aprender, alfabetizar – educação de jovens e adultos.

Em relação à primeira obra, para compreender os conceitos do Letramento e Alfabetização convém analisá-los, primeiro sob o ponto de vista do campo semântico dos termos que a compõe e segundo, conhecer a origem e formação de cada unidade semântica. Em relação aos manuais, os conteúdos são utilizados

na transposição didáctica (formação dos animadores e sessões com os formandos nos CC).

De acordo com a primeira obra referenciada, o campo semântico da alfabetização é alfabetizar, alfabetizado, analfabetismo e analfabeto (se calhar falta aqui colocar o alfabetizando que é o sujeito de todo o processo). E, letramento tem como campo semântico o próprio termo letramento, iletrado e alfabetismo.

Segundo a fonte de referência que esta obra faz menção (Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa) o termo.

> Analfabetismo é o "estado ou condição do analfabeto", e analfabeto, é o "que não sabe ler e escrever", … a acção de alfabetizar é … de "ensinar a ler e … a escrever", é designada também por alfabetização; e alfabetizado é "aquele que sabe ler" (e escrever). Já letrado … é aquele "versado em letras, erudito", e iletrado é "aquele que não tem conhecimentos literários" é também o analfabeto ou quase analfabeto. (Soares: 2003).

A etimologia do termo letramento anda em volta numa série de imbróglios.

> O termo letramento, com o sentido que hoje lhe damos…trata-se, sem dúvida, da versão para o português da palavra inglesa literacy". Etimologicamente a palavra literacy vem do latim litera (letra, com o sufixo –cy, que denota qualidade, condição, estado, facto de ser ((como, por exemplo, em innocency, a qualidade ou condição de ser inocente). (Ibidem: p.17).

Quanto ao conceito do letramento, (letra + mento), encontra-se letra, forma portuguesa da palavra latina littera; mento: sufixo que indica resultado de uma acção. Por exemplo, ferimento é resultado da acção de ferir.

E o conceito de alfabetização (alfabet + iza(r) + ção) é a acção de alfabetizar, de tornar alfabeto. O "ção", sufixo que forma substantivos. Indica acção. Por exemplo, traição: acção de trair.

Apesar do termo letramento ser considerado como palavra recém chegada ao vocabulário da educação e das ciências de linguagem (segunda metade dos

anos 80), como palavra em si não é nova. O Dicionário Aurélio não regista a palavra “letramento” … assim como não regista o verbo letrar-se. Essa palavra, porém, aparece no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas de Aulete, editado a mais de um século.

Contudo, como função neológica, o sentido que o termo tem hoje é diferente do sentido criado a um século. O significado da acepção antiga fica bem distante do significado que lhe é atribuído hoje. No dicionário já referido “caracteriza-o como “ant”, isto é, antiga, antiquada, e é-lhe atribuído o significado de escrita” (Ibidem: 16/17).

Na sua nova acepção, o termo letramento tem a mesma função da tradução do inglês literacy para o português literacia.

Após o seu “re” aparecimento, o termo letramento foi evoluindo até se chegar ao sentido que hoje lhe é atribuído “Resultado da acção de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Ibidem: 39).

Em relação ao surgimento e evolução cronológica, no primeiro capítulo dessa obra de referência: “O que é letramento”, encontramos que

Uma das primeiras ocorrências encontra-se no livro de Mary Kato, de 1986. …no mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística (p.7) de acreditar que a língua dita culta “é consequência do letramento” … Dois anos mais tarde, em livro de 1988, … Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue alfabetização do letramento: talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da educação e das ciências linguísticas. … Em 1995, já figura nos títulos do livro organizado por Ângela Kleiman: os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita …. (Ibidem: 15)

O termo letramento surge da necessidade de responder à emergência de novos factos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenómenos ou a

nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social. “Palavras novas aparecem quando novas ideias ou novos fenómenos surgem”

O letramento surgiu também da necessidade de responder às demandas do alto índice de analfabetismo que se regista ainda no Brasil.

> “Convivemos com o facto de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas, desde o Brasil colónia, e ao longo dos séculos temos enfrentado o problema de alfabetizar, de ensinar as pessoas a ler e escrever” portanto: o fenómeno do estado ou condição de analfabeto nós o tínhamos (e ainda temos…), e por isso sempre tivemos um nome para ele: analfabetismo. (Ibidem: p. 45).

Um dos aspectos importantes de Alfabetização Solidária é a conceitualização e a diferenciação do termo letramento, com os termos alfabetização, letrado e iletrado. Por letramento compreende-se em função da óptica do beneficiário, como: “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Ibidem: 47). Por alfabetização, “a acção de ensinar a ler e a escrever” (Idem). Por letrada, segundo as definições da UNESCO “a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre a sua vida” e por iletrada “a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre a sua vida quotidiana” (ibidem p. 71). Entretanto, sobre os termos letrado e iletrado, encontram-se outras definições que se julga serem mais recentes.

> “Letrado: versado em letras, erudito. Uma pessoa letrada = uma pessoa erudita, versada em letras (letras significando literatura, línguas); iletrado: que não tem conhecimentos literários. Uma pessoa iletrada = uma pessoa que não tem conhecimentos literários, que não é erudita; analfabeta, ou quase analfabeta”. (Ibidem: p. 32).

A obra referenciada chama atenção em relação ao sentido e a aproximação lexical entre o letrado e iletrado com o termo letramento, dizendo que: “O sentido que temos atribuído aos adjectivos letrado e iletrado não está relacionado com o sentido da palavra letramento”. (Ibidem: m. p.).

3.3.1 - Transposição didáctica (formação de animadores em AS)

A Alfabetização Solidária, denominada também de Alfa Sol, apresenta como princípio teórico e metodológico o processo de alfabetização e letramento. Para esta concepção, estes dois conceitos constituem veículo de socialização dos conteúdos. Os mesmos têm como finalidade criar instrumentos fundamentais que permitem dominar as regras do saber ouvir, falar, ler e escrever na sociedade letrada. Dá primazia ao domínio da escrita – praticar o letramento – saber intervir oralmente em situações públicas, reflectir e analisar sobre os usos que se faz da linguagem…

São esses os princípios teóricos gerais que orientam a formação dos animadores que trabalham com o projecto educativo Alfa Sol.

Para responder o processo de letramento e alfabetização, a Alfa Sol apresenta dois manuais: Livro do (a) estudante e livro do (a) Alfabetizador (a) que foram analisados em pormenor nos actos de formação.

No livro do (a) estudante, são apresentados os conteúdos da língua e da matemática em simultâneo e num único manual. Em termos temáticos, há indicações para aprofundar os conteúdos das ciências, já que esses não vêm explicitamente como disciplinas próprias.

No livro do (a) Alfabetizador (a) são apresentados os conteúdos orientadores de como o (a) alfabetizador (a) deve proceder para tratar os conteúdos. Nesse manual há diversas sugestões de actividades que são capituladas em quatro pontos: 1. Materiais didácticos para a alfabetização de jovens e adultos, 2. Alfabetização para além das letras; 3. A Matemática na alfabetização de jovens e adultos; e 4. Orientações para o desenvolvimento de projectos.

A organização dos conteúdos curriculares é agrupada em quatro eixos temáticos: Identidade, Trabalho, Cultura e Lazer e Sociedade e Ambiente. Cada eixo temático tem os seus sub temas. Por exemplo, a identidade propõe estudar as diferentes dimensões que identificam as pessoas; histórias e modos de vida; as marcas que as diferenciam; a cronologia de vida; o espaço de vivência; as formas de expressão e cultura (…) voltadas à investigação da realidade local e mobilização dos estudantes e alfabetizadores (as) em torno da resolução de problemas e questões que os afectam no dia-a-dia.

Nas políticas de formação do público-alvo, o projecto da Alfabetização Solidária defende que as acções de formação dos (as) alfabetizadores (as) devem ser sempre asseguradas directamente por professores universitários.

Em termos de tratamento de conteúdos, a Alfa sol defende a intenção dos aprendizes na produção escrita, argumentando que estes, mesmo não tendo ido antes à escola, têm uma ideia aproximada da escrita porque convivem num mundo letrado.

Por isso, no decorrer do processo ensino aprendizagem a Alfa Sol toma como significativo a escrita de um aprendiz "AERLHUFEAD" para representar a frase "João matou Juliana e João". Partindo dessa representação, o aprendiz vai superando as suas dificuldades e com o apoio do (a) alfabetizador (a) vai melhorando paulatinamente a sua escrita até chegar à perfeição desejada.

A Alfa Sol defende a utilização de textos para o tratamento dos conteúdos. Mas, os textos devem ser baseados em conteúdos que permitam resolver os problemas comunicativos dos formandos no seu quotidiano prático. Por exemplo é aconselhável trabalhar receitas médicas e culinárias, rótulos das conservas para ver tipo e composição dos conteúdos, sua validade… folhetos informativos sobre determinados tipos de doenças bem como o seu combate, cheques e notas bancárias, documentos básicos de identificação, etc. A introdução do adulto no mundo da leitura e da produção textual tem por função resolver problemas práticos.

Como procedimento metodológico de abordagem linguística e matemática, este projecto dá primazia ao domínio do sistema alfabético e ortográfico e a matemática está relacionada aos números naturais, à leitura de informações numéricas, ao cálculo mental e às quatro operações.

As actividades do domínio alfabético são diversos, mas para a compreensão das regras do sistema alfabético propõe inicialmente o reconhecimento das letras, partindo do alfabeto português. Uma das actividades, por exemplo, é a escrita de diversas palavras utilizando as letras do quadro alfabético para depois identificar quais são os consoantes e as vogais utilizadas. O domínio do sistema numérico funciona também nessa base e numa dinâmica relacional com a língua. Por

exemplo, a numeração das palavras, correspondência algarismo e letras que formam uma palavra.

Em relação ao esquema didáctico, é de realçar a importância que este projecto educativo atribui aos jogos para a animação e compreensão dos conteúdos trabalhados.

Esses três princípios constituem as bases metodológicas para as práticas pedagógicas na EBA em CV e cada um acredita obviamente que o que se está a fazer é eficaz e eficiente para a melhoria do processo educativo. Todos apresentam os seus argumentos e a prática confirma que por mais ruim e "ultrapassado" que seja uma proposta educativa, apresenta algo relevante para a melhoria do processo.

A Pedagogia do Texto é a única concepção que vem dando uma a formação sólida aos seus formadores (Mestrado) nos domínios de estudos avançados em educação. Por isso, é uma abordagem que reúne neste momento melhores condições para um eventual ensino de qualidade que todos ambicionam. Analisando os princípios por esta abordagem apresentados, conclui-se que há sempre uma preocupação em propor uma concepção epistemológica baseada nos pressupostos mais "convincentes" da ciência moderna, fundamentada no contemporâneo, de modo a haver possibilidades de confrontar as ideias no que tange às diferentes fases de estudos para a produção de conhecimentos. A organização da formação em módulos constitui estratégia racional e essencial para a testagem prática das teorias trabalhadas nas universidades, na medida em que estas são imediatamente confrontadas com as práticas.

CAPITULO 4

4. - A pesquisa de campo

4.1 - Contextualização da pesquisa

Neste capítulo procura-se compreender, a partir da observação das aulas nos CC, como as sessões da escrita são desenvolvidas e apropriadas em relação aos princípios teóricos e metodológicos defendidos pelas três concepções em estudo: Pedagogia do Texto (PdT), Método de Conscientização (MC) e Alfabetização Solidária (AS).

As aulas foram observadas nos meses de Janeiro a Março. O ano lectivo começa nos inícios de Outubro.

Quer-se com isso informar que não são puros iniciandos mas aprendizes com mais de quatro meses de participação nas aulas para contextualizar o nível de apropriação de conhecimento dos aprendizes. Essa contextualização ajuda compreender melhor o raciocínio dos formandos em relação às suas participações nas aulas.

As sessões da 1ª fase têm a duração de 2 horas diárias (uma para a língua e uma para a matemática, de 2ª a 6ª feira, o que perfaz dez horas de aulas semanais). Nesta fase, as ciências são tratadas na disciplina de língua. A 3ª fase tem a duração de três horas diárias, e também funciona de 2ª a 6ª feira[25], exclusive às terças e quintas que têm a duração de duas horas (cf. carga horária 1). Nas sessões de língua a escrita é trabalhada de forma alternada e em simultâneo com a leitura. Nas quatro aulas observadas em qualquer das fases, não houve, por assim dizer, a abordagem de uma aula pura de escrita. Por isso, a transcrição, constatação e descrição foram feitas também nessa dinâmica. A observação às 4 aulas, tanto da 1ª como da 3ª fase, teve início sempre numa 2ª feira e término numa 5ª feira. Cada hora aula é composta de 50 minutos para o tratamento dos conteúdos e 10 para o intervalo. Mas, não se trata de um tempo

[25] Enquanto que na 1ª fase o horário de funcionamento dos CC é igual para ambas as concepções, Na 3ª, o horário da PdT é diferente do MC. A AS não trabalha com a 3ª fase. Enquanto que no MC trabalha as Ciências Integradas, Na PdT trabalha as disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Sociais. Por isso, tendo uma disciplina a mais, houve necessidades de rentabilizar o horário para a PdT em função disso.

rígido segundo algumas animadoras. Se houver necessidade de prolongar com a aula de língua ou de uma outra disciplina qualquer, a disciplina que coube menor tempo será compensada na aula seguinte.

4.2 - Procedimento metodológico

A metodologia geral deste estudo baseia-se na constatação e descrição das três concepções em apreço: PdT, MC e AS. Estas concepções foram estudadas tanto do ponto de vista teórico e metodológico, como também das orientações dadas para a transposição didáctica e suas práticas nos CC. Por isso, no capítulo 3 foram abordados os princípios teóricos e metodológicos que orientam cada uma das concepções, síntese dos procedimentos e conteúdos tratados na formação dos animadores e no capítulo 4 as práticas nos Círculos de Cultura.

Em relação ao trabalho prático, a metodologia consiste na observação directa e indirecta (cf. Quivy & Campenhoudt: p. 164) das sessões, bem como a observação participante que "permite a apreensão do contexto, compartilhar com o professor as suas dúvidas e problemas e ter possibilidade de intervir fora da sala de aula e nela com consentimento do professor (Spradley, 1979. Apud, Marcuschi: 1986).

Especificamente, neste sub capítulo são apresentados: os aspectos teóricos e metodológicos que orientam a pesquisa como forma de adaptá-lo à construção do modelo de análise; apresentação dos procedimentos da recolha e análise de dados para que se conheça como todo o processo foi conduzido; a adequação dos instrumentos aos aspectos metodológicos para compreender o papel da negociação com os sujeitos da pesquisa na viabilização desse processo; e, delimitação do problema e do dispositivo da experimentação para que se tenha uma ideia do universo onde foi feito o estudo.

Em termos procedimental e atitudinal, esta dissertação não foi considerada em qualquer momento do seu percurso como um fim em "si mesma", mas sim um trabalho que foi sempre reconstruído de acordo com as exigências e as especificidades do objecto estudado. (Bakhtin: 1995), na sua pesquisa sobre filosofia da linguagem evidencia esta questão afirmando que "toda a vez que procuramos delimitar o objecto de pesquisa, remetê-lo a um complexo objectivo,

material, compacto, bem definido e observado, nós perdemos a própria essência do objecto estudado, sua natureza semiótica e biológica.” (Ibidem: p.71).

Para esse autor, “no início do nosso itinerário, convém propor, ao invés de definir directrizes metodológicas: é indispensável, antes de tudo, conquistar o objecto real da nossa pesquisa, é indispensável isolá-lo de seu contexto e delimitar previamente suas fronteiras” (Ibidem: m. p.).

Bakhtin foi peremptório na justificação das afirmações em relação à pesquisa qualitativa sobre a linguagem:

> No início do trabalho heurístico, não é tanto a inteligência que procura, construindo fórmulas e definições, mas os olhos e as mãos, esforçando-se por captar a natureza real do objecto.... No nosso caso... os olhos nada vêem, as mãos nada podem tocar, é o ouvido que, aparentemente mais bem situado, tem a pretensão de escutar a palavra, de ouvir a linguagem. (Ibidem: 71)

Portanto, esse foi um aspecto tido em conta desde o início da concepção dos instrumentos da recolha de dados à conclusão dos trabalhos práticos. Numa metodologia de trabalho científico há que entender de antemão que “A construção e ou a produção do conhecimento do objecto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objecto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objecto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar". (Freire: 1997).

As orientações para a análise das produções recolhidas, neste caso concreto os textos dos aprendizes, teve como referência a seguinte proposição teórica:

> No nosso caso, inscrevemo-nos, evidentemente, no quadro epistemológico apresentado no capitulo precedente, que nos leva a centrarmo-nos, primeiramente, nas condições sociopsicológicas da produção dos textos e depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas. Nosso procedimento metodológico apresenta as características gerais que seguem abaixo. (Bronckart: 1999)

Tendo em conta que uma das preocupações principais deste estudo é constatar e descrever como diferentes concepções e métodos utilizados pelos

animadores podem influenciar na apropriação das regras da escrita pelos formandos nos círculos de cultura, a metodologia para a recolha análise e tratamento de dados consiste em constatar os factos a partir da observação directa e indirecta (cf. Quivy & Campenhoudt: p. 164) na interacção entre os animadores e os aprendizes nas sessões de produção textual, recolher e analisar essas produções (cf. Bronckart: 1999: 77), descrevê-los com base nos princípios teóricos de cada concepção apresentada no capítulo anterior e apresentar em síntese as conclusões chegadas. Para isso, é necessário comparticipar da ideia de que "Não há senão uma verdade em cada coisa e em todas as coisas existem as suas verdades". (Descartes: 2001).

Para a efectivação deste estudo, seguiram-se as seguintes etapas:

1) Em termos específicos:

- Observar (directa e indirectamente) as práticas pedagógicas a partir de um guião de observação das sessões no CC e um guião de entrevista aos animadores em estudo;

- Analisar e descrever os diferentes procedimentos teóricos que orientam as práticas pedagógicas e as respectivas transposições;

- Apresentar de forma sistematizada o produto deste estudo.

2) O processo global da produção desta dissertação obedece as seguintes etapas:

a) Contextualização da pesquisa;

b) Revisão da literatura (estado da Arte)[26];

c) Aprofundamento dos estudos teóricos (referencial teórico da pesquisa);

d) Construção do modelo de análise;

e) Preparação dos instrumentos para a recolha e análise de dados;

[26] Para a revisão da literatura, como no espaço onde foi feito o estudo "estado da arte" não há produções de conhecimentos a este nível, os resultados não constam desta dissertação. Este aspecto já foi referido no sub capitula I (justificação da pesquisa).

f) Observação das práticas pedagógicas nos respectivos CC;

g) Recolha, análise e tratamento dos dados recolhidos;

h) Descrição dos resultados das três concepções em estudo;

i) Apresentação das conclusões da pesquisa (relatório final).

4.2.1 - Adequação dos instrumentos de recolha à metodológica.

Os instrumentos de recolha de dados foram adequados à metodologia da pesquisa em geral e das produções escritas em particular. As questões iniciais da pesquisa foram:

a) Como a sessão foi estruturada e desenvolvida? b) Que padrão de interacção é estabelecido nas aulas? c) Quais são os géneros textuais trabalhados? d) Quais são as orientações para a análise e produção textual? e) Como são trabalhados os aspectos micro e macro da língua portuguesa? f) Quais são as estratégias aplicadas para superar as eventuais dificuldades da escrita dos aprendizes? g) Em que aporte teórico se enquadra cada uma das concepções em estudo? e h) Quais são as principais diferenças/semelhanças dessas três concepções. (cf. apêndice 1.a).

A partir destas questões, foram elaborados critérios para a análise textual. Esses critérios já foram mencionados em parte no sub capítulo 2 (Referencial Teórico - construção de modelo de análise). Os critérios são subdivididos em dois momentos:

1 - Da observação das sessões, o critério consiste em verificar a planificação das actividades da escrita, estrutura da aula de produção escrita, padrão de interacção (incluindo a técnica sugerida pelo animador), situação de produção, superação das eventuais dificuldades e processo de avaliação dos textos produzidos.

2 – Da avaliação dos textos produzidos, o critério consiste em analisar a estrutura textual, a sequencialização do discurso (coesão e coerência textual), adequação da linguagem ao destinatário do texto e ao género determinado na

produção (caso houver essa orientação), os aspectos linguísticos (macro e micro) e temáticos, os conceitos utilizados e a forma como são empregues, a interdisciplinaridade (relação discurso/tema) e por último, verificar a qualidade da escrita em termos de concordância e erros ortográficos.

Para responder a essas alíneas, foram elaboradas as fichas específicas de registo de dados e instrumentos de recolha específicos e diferenciados por objectivos e fases dos respectivos CC (cf. apêndice 1, 2 e 3). Esses dados foram recolhidos a partir do acompanhamento do desenrolar das sessões nos CC e da interacção permanente com a turma, numa reflexão constante sobre cada sessão trabalhada.

Em ambos os casos, o desenrolar dos acontecimentos foi acompanhado com uma ficha de observação do pesquisador (diário de bordo).

A observação das sessões nos CC permitiu recolher os dados sobre a modalidade trabalhada, objectivos, métodos e procedimentos pedagógicos utilizados, padrão de interacção nas sessões, géneros de textos produzidos, orientações para a análise e produção textual, formas de trabalhar os aspectos macro e micro da língua, as estratégias aplicadas para resolver eventuais dificuldades da leitura e escrita proposta pelo grupo do trabalho e as formas de avaliação formativa. Depois da recolha, deu-se o processo de análise de dados. Essa análise permitiu consciencializar-mo-nos principalmente acerca da distância que separa as concepções teóricas das práticas educativas no terreno. Muitos aspectos que se pensava inicialmente serem bem concebidos, foram supridos e ou alterados radicalmente para que na verdade se possa adaptar esses dados aos instrumentos e assim poder interpretá-los e compreende-los.

A análise e descrição dos dados recolhidos permitiram ainda:

- Compreender o processo de transposição das teorias orientadoras às práticas correspondentes;

- Enquadrar as práticas pedagógicas dos animadores em determinada teoria psicológica de desenvolvimento e de aprendizagem;

- Analisar a forma como cada prática pedagógica se assenta em determinadas concepções teóricas e metodológicas;

- Identificar as principais semelhanças e diferenças entre as três abordagens nos domínios da leitura e escrita;

O último ponto (alínea h) permitiu a apresentação síntese das conclusões sobre diferentes concepções e métodos da abordagem da leitura e escrita e suas influências para a compreensão e desenvolvimento dos aprendizes.

4.2.2 - Delimitação do problema

A presente dissertação incidiu os seus estudos nos CC da EBA da Praia Urbana (Cidade Capital). Foram seleccionados 5 CC em diferentes localidades, sendo, 3 da 1ª e dois da 3ª fase, o que corresponde aproximadamente a 15% dos CC existentes nessas duas fases na Praia Urbana.

O estudo abrangeu 5 animadores e aproximadamente 70 aprendizes (30 da 1ª e 30 da 3ª fases), o que corresponde a 17% do universo da participação da EBA na Capital. O número dos aprendizes é dado de forma aproximada porque na EBA a participação e aderência aos CC oscila permanentemente ao longo do ano lectivo. Os números são determinados mediante a média de presença nos momentos da observação das sessões.

Foram observadas no total vinte sessões de escrita, divididas em quatro sessões por CC. Um dos aspectos que se ressalta logo “a priori” é a metodologia para a produção escrita. A produção escrita, com excepção das sessões da PdT 3ª fase, constitui uma espécie de continuidade da leitura. Por vezes essa divisão constitui uma mera formalidade, se se tiver em conta as orientações das práticas pedagógicas. Os animadores trabalham a leitura e escrita numa só aula, intitulada a aula de Língua Portuguesa. Cabe ao pesquisador estar atento para poder perceber a (s) fronteira (s) que separam uma da outra.

A leitura e escrita complementam-se mutuamente, mas não se quer com isso afirmar categoricamente que não possa haver aulas específicas de cada uma das

modalidades pesquisadas. Dado a importância deste aspecto e por ser melhor contextualizado é um assunto a ser retomado com mais profundidade nas dificuldades da pesquisa e na análise e tratamento dos dados recolhidos.

4.2.3 – Dispositivo de observação

Foram seleccionados para a experimentação 4 pólos educativos para a pesquisa: Pólo educativo de Tira Chapéu (3ª fase), da Terra Branca (1ª fase) da Fazenda (1ª e 3ª fase), da Várzea da Compaínha (1ª fase).

Embora fazendo parte da mesma cidade, esses pólos apresentam características bastante diferenciados em termos de condições culturais, sociais e económicas dos aprendizes. O primeiro situa-se numa zona com forte vocação piscatória, o segundo e o terceiro são áreas de residência de funcionários da classe média e alta e o quarto fica no centro, por isso é um ponto de circulação da maioria citadina. As quatro situações são as principais rotinas da situação social e económica desta Cidade, quiçá do Cabo-verdiano em geral.

Essas diferenças são variantes importantes tidos em conta no processo de investigação, já que informam sobre os aspectos externos que poderão deturpar os dados recolhidos. A credibilidade do produto final obriga de antemão analisar, compreender e eliminar alguns factores externos que poderão influenciar nos produtos finais. (cf. apêndice 1.b).

A contextualização dessa situação permitirá compreender melhor o objecto que se quer conhecer. Por exemplo, se incidir a pesquisa numa área específica e restrita, influencia tanto o produto final como também todo processo de generalização dessa produção. Aqui não se coloca a questão da imparcialidade do sujeito cognoscente mas sim a dimensão e a globalização que a produção científica requer do objecto cognoscível.

Uma outra variante importante na selecção do objecto de estudo tem a ver com as características formativas dos animadores dos CC e opções por diferentes teorias e práticas pedagógicas. Estes possuem as mesmas formações profissionais, todos receberam pequenos cursos de especialização e reciclagem consoante o processo metodológico que cada grupo de animadores optou:

Alfabetização Solidária, Método de Conscientização e Abordagem Pedagogia do Texto. Por isso, apesar de a própria DGAEA reconhecer que em todos os casos os animadores não tiveram uma formação sólida o que poderá reflectir na veracidade das práticas pedagógicas referentes a cada abordagem, pensa-se ser racional e evidente optar por fazer os estudos partindo dessa diferenciação metodológica, porque só assim o resultado final será fiel às situações reais que se verificam no terreno.

4.2.4 – Recolha de dados

A recolha de dados teve as seguintes etapas: no primeiro momento, houve um encontro com todos os implicados no processo de pesquisa[27]. A finalidade desse encontro foi compartilhar com eles os objectivos, finalidades e pertinência da pesquisa. Esse encontro serviu também para a adaptação dos instrumentos de recolha de dados a cada situação específica. Foi o momento da objectivação e viabilidade do estudo, na medida em que, a partir dali, os animadores e os demais envolvidos ficaram a conhecer toda a filosofia e procedimento da pesquisa. O referido encontro serviu ainda para a concepção em conjunto do cronograma de actividades das práticas pedagógicas[28] e verificação da exequibilidade do projecto de investigação. É uma espécie de análise global do processo ensino-aprendizagem em geral.

No segundo momento foram testados os instrumentos de recolha de dados nos CC. A primeira actividade desse segundo momento foi o engajamento dos aprendizes no processo da pesquisa. Estes deveriam sentir-se também como parte integrante e importante de todo o processo. A sua finalidade foi criar um ambiente capaz de superar eventuais inibições que poderiam surgir no seio do grupo devido à presença de um elemento novo na turma (o pesquisador). Esse ambiente benéfico poderia facilitar melhor a observação das sessões,

---

[27] Os implicados são. Os coordenadores concelhios, os orientadores pedagógicos e os animadores em estudo. Num segundo momento foi uma conversa com os formandos dos CC onde iria proceder a colecta de dados.

[28] Entende por prática pedagógica o processo que inclui as sessões do CC, as reuniões de planificação, sequência didáctica, planificação das sessões, transposições didácticas, diários de frequências, materiais didácticos utilizados, fontes das recolhas dos materiais, materiais produzidos pelos aprendizes e pelos animadores, espaços das sessões, entre outros.

compreensão das questões colocadas durante as entrevistas e permitir respostas que retratam as reais capacidades dos aprendizes.

4.3 – Prática das três concepções em estudo

4.3.1 - Prática em Pedagogia do Texto (observação de uma sequência de 4 aulas de produção escrita (1ª fase da EBA)

1ª Aula

A animadora “A” iniciou a primeira aula recordando em síntese os conteúdos tratados na semana finda. Depois, fez a síntese dos conteúdos programados para a presente semana, particularizando os conteúdos específicos para esse dia.

Para a aula do dia, ela promoveu em primeiro lugar o diálogo à volta do tema: “A emigração cabo-verdiana”. O debate foi feito em língua materna. Primeiro fez uma pequena introdução, definindo a emigração como “pessoa que deixa o nosso país para ir viver em outro país”. E depois lançou algumas questões relacionadas às causas da emigração cabo-verdiana, pessoas da comunidade e da família que vivem no estrangeiro e que regressam à terra natal, questões de sorte ou azar de alguns emigrantes. Ela perguntava, os aprendizes respondiam e lançava imediatamente outra pergunta. Inicialmente teve dificuldades em problematizar as questões para o diálogo. Com muito esforço conseguiu uma participação efectiva ao abordar as consequências de emigração. Quando fez os formandos entenderem o que é consequência positiva e negativa de emigração para a família residente, houve uma participação livre de cada aprendiz. Procurou centralizar as consequências nos aspectos reais e vivenciados na comunidade e nas famílias.

Quando considerou que os aprendizes já tinham debatido e apropriado suficientemente do tema a ser trabalhado, apresentou um enunciado no quadro que ela considera ser o assunto chave do debate, porque foi mencionado várias vezes durante o diálogo: “Os cabo-verdianos emigram em busca de uma vida melhor, mas nem todos têm a mesma sorte”.

Após a apresentação do enunciado, fez a leitura oral de forma pausada, pronunciando bem cada palavra. Depois fizeram a leitura oral colectiva também

de forma pausada e na companhia da animadora, que indicava cada palavra a ser lida. A seguir, convidou-os individualmente a fazer a leitura em voz alta. Cada palavra ou sílaba mal lida era corrigida pela animadora. Todos os 9 formandos fizeram a leitura oral mecanizada. A probabilidade de falhar era superada de leitura para leitura o que confirmava que se tratava de memorizar e não de compreender. Contudo, alguns conseguiam ler sem dificuldades algumas palavras. A seguir, mandou-os a escrever o enunciado no caderno, com ela, sempre a acompanhar, a ajudar e a corrigir. Após a escrita, a animadora procurou saber na opinião deles, qual seria a palavra-chave do enunciado. Houve alguma participação nesse sentido, mas já estava ultrapassado o tempo destinado à aula de língua, por isso a animadora deu por encerrada a aula, orientou uma pequena conversa informal como forma de intervalo e passou para a aula de matemática. (cf. apêndice 2.a)

2ª Aula

A segunda aula foi destinada à leitura, escrita e tratamento dos conteúdos micro – linguísticos.

A animadora iniciou a aula com a recapitulação da aula passada, procurando relembrar os conteúdos tratados. Esta actividade foi feita pelo processo de interacção, mediada pela animadora. A subtileza utilizada consistiu em “desafiar” os aprendizes a reflectirem e pronunciarem-se sobre os conhecimentos apropriados na aula anterior.

Após a fase de recapitulação, a animadora escreveu no quadro a frase com que terminara a aula anterior em termos de produção escrita. “Os cabo-verdianos emigram em busca de uma vida melhor, mas nem todos têm a mesma sorte”.

De seguida fez a leitura em voz alta, sugeriu que alguns dos formandos fizessem o mesmo e depois convidou-os a pensarem sobre a palavra central do enunciado que fora discutido. Com a participação efectiva da maioria, conseguiu-se o consenso sobre a palavra emigração como unidade central do enunciado. Tendo o acordo, isolou a palavra do enunciado e depois mandou os formandos para a escrita da mesma. A animadora passando de carteira em carteira, verificando a escrita. Depois de concluída sugeriu que os aprendizes fizessem a

comparação entre o que tinham escrito e o que estava no quadro para notarem se a palavra estava bem escrita no caderno.

Concluída a escrita, lançou outro desafio ao grupo, desta feita para apurarem quantas letras (grafemas) tem a palavra emigração. Todos responderam sem vacilar: 9. Relançou de novo a pergunta ao grupo: quantas letras são necessárias para escrever a palavra emigração? Ali não houve acordo. Uns mantinham a decisão inicial (9), outros disseram 8. O problema estava em saber se os grafemas “a” e “ã” são a mesma já que em termos fónicos são diferentes. Ali a animadora embaraçou-se um pouco. Ela disse que o problema era o assento, tentou explicar a diferença e pediu a nossa ajuda. O grupo concordou e disseram que teríamos que decidir o número, mas dando explicação. Inicialmente não nos queríamos meter mas se não se conseguisse a definição da quantia de grafemas, não haveria avanço. Todos os passos seguintes dependiam da definição do número de grafemas que compõem a palavra emigração.

Não tivemos outra alternativa senão tentar esclarecer com pequenos exercícios orais que a letra acompanhada do acento tem o som diferente da sem o acento. Por isso pode ser considerada diferente, no entanto, como a diferença é na acentuação, poderiam tomar como número de grafemas 8.

Ficou a promessa que, caso a animadora aceitasse, poderíamos preparar juntos uma aula com exercícios sobre acentuação.

Depois do acordo, passaram a fazer os exercícios de correspondência entre os grafemas e fonemas e ali concluíram a diferença: como grafema é 8 e como fonema é 9. Primeiro, a animadora separou os grafemas entre si (E-M-I-G-R-A-Ç-O) e analisaram o nome de cada grafema em relação à sua correspondência fónica. Descobriram mais uma vez a necessidade de utilização dos acentos e também reconheceram que alguns dos grafemas/fonemas já tinham sido trabalhados. Depois passaram aos exercícios das regras do sistema alfabético: “em” lê-se em, porque o “e” antecede o “m”, ou seja e+m = em. Se for “m” antes do “e”, lê-se me. Ou seja m+e lê-se me e procuraram fazer o máximo de combinações possíveis. À medida que iam fazendo as combinações silábicas procuravam inseri-las no contexto da palavra para que estas pudessem ficar

contextualizadas significativamente. Com este exercício a animadora deu por concluída a aula, recordando em síntese o que tinham trabalhado.

3ª Aula

A terceira aula foi a produção do enunciado, utilizando as palavras escritas na sessão anterior. A animadora iniciou a aula saudando a turma e conversando sobre a aula anterior.

Para a recapitulação, a animadora formulou a seguinte questão: Quem quer fazer um apanhado sobre os conteúdos trabalhados na aula passada? Um aprendiz iniciou dizendo que fizeram a leitura do enunciado, outro disse que trabalharam a palavra emigração, outra ainda disse que trabalharam as combinações e uma última disse que escreveram várias palavras. A animadora perguntou se ninguém queria acrescentar algo, como não houve resposta, ela sistematizou, assim como tinha feito no final da aula anterior, já que as participações dos aprendizes não seguiram o raciocínio lógico da sequência como tinham abordado o conteúdo.

Após a recapitulação, a animadora sugeriu a produção de um texto resultante do trabalho feito no dia anterior. Primeiro, ela pediu aos aprendizes para pronunciarem as palavras escritas. Cada palavra dita era escrita no quadro. Depois, a animadora convidou-os a formar um texto com essas palavras. Alguns formandos pronunciaram algumas frases tais como: “o emigrante tem razão porque emigra”; “o emigrante fica contente quando desembarca no seu país”; “o emigrante tem grande coração porque ajuda a família”.

Assim como foi feito nos exercícios com as palavras, as frases ditas foram registadas imediatamente no quadro.

Tendo as frases, a animadora tentou esclarecer em diálogo permanente com o grupo as ideias e significados de cada uma, questionando directamente cada autor, tentando organizar o texto.

A animadora sugeriu também a rectificação de alguns termos, por exemplo foi substituído “desembarca” por “regresso”, “porque emigra” por “porque escolhe outro país para viver”; “coração” por “amizade”.

Por último, antes de terminar a aula, sugeriu aos aprendizes fazer a leitura de cada frase em voz alta e passá-las para o caderno (treino da escrita) sugerindo que no dia seguinte iriam torná-las em texto.

Durante a escrita, a animadora sempre atenta a verificar e a ajudar na correcção individual. Após verificar que todos os aprendizes já tinham escrito minimamente as frases, anunciou a aula de matemática.

4ª Aula

A 4ª e última aula observada em termos da abordagem educativa Pedagogia do Texto, foi iniciada com a proposta de organização da produção textual, em função das frases escritas no dia anterior. As frases já estavam no quadro antes da chegada dos aprendizes.

A animadora fomentou um diálogo à volta das frases tendo sempre como pano de fundo as causas e consequências da emigração cabo-verdiana.

Como nas aulas anteriores, ressalvando o diálogo da primeira aula, os aprendizes pronunciaram-se somente sobre as consequências positivas, a animadora aproveitou o momento para relembrar que nem todos os emigrantes são bem sucedidos.

Após o diálogo, retomou a frase escrita no quadro, fazendo uma síntese do que tinha sido feito na aula anterior. Depois anunciou em voz alta a actividade a ser feita com as frases. Aliás, relembrou ela, que esse assunto já tinha sido combinado na aula anterior.

Procurou definir a situação de produção, tentando dizer que o texto poderá servir para debater o problema de emigração em família, mas ficou-se apenas nas indicações para a organização da produção.

Para iniciar a produção textual, convidou o grupo a sugerir como proceder para tornar as frases produzidas em um texto.

Os aprendizes em processo de inter-ajuda procuraram fazer a proposta de junção da primeira com a segunda frase. Com a proposta, a animadora escreveu

no quadro: “o cabo-verdiano emigra em busca de uma vida melhor, por isso ele tem razão quando emigra”.

A animadora lançou outra questão: como acrescentar aqui a frase do regresso? Houve várias participações e a animadora com muita subtileza, acrescentou no enunciado a frase “Quando regressa ao país fica contente porque mata saudades da família e vem com dinheiro para apoiá-las”, dizendo que se tratava da síntese de tudo o que tinha escutado dos aprendizes. Sendo assim, ela aproveitou para apresentar no quadro a parte do texto: “O cabo-verdiano emigra em busca de uma vida melhor, por isso ele tem razão quando emigra. Quando regressa ao país fica contente porque mata saudades da família e vem com dinheiro para apoiá-las.”

Lançou de novo a questão ao grupo: Mas como incluir no nosso texto o que nós vimos em relação à consequência? As respostas aproximaram-se daquilo que a animadora veio a acrescentar ao texto: “Uns são bem sucedidos e outros não”.

Com a última frase, a animadora considerou ter concluído o texto final resultante daquilo que tinham proposto e acordado no início da aula: “O cabo-verdiano emigra em busca de uma vida melhor, por isso ele tem razão quando emigra. Quando regressa ao país fica contente porque mata saudades da família e vem com dinheiro para apoiá-las. Mas uns são bem sucedidos e outros não”.

Tendo o texto, a animadora apelou à atenção de todos e sugeriu que ainda poderiam melhorar o texto. Com a participação não muito efectiva, a versão final ficou assim:

“O cabo-verdiano emigra em busca de uma vida melhor, por isso ele tem razão quando procura outro país que melhor consegue viver. Quando regressa ao país fica contente porque mata saudades da família e vem com dinheiro para apoiá-la. Uns são bem sucedidos e outros não”.

Organizou a leitura oral colectiva, sugeriu depois a leitura individual em voz alta, mas poucos aprendizes conseguiam ler todo o texto. Depois decidiu então

que cada um lesse livremente as palavras que conhecia. Para finalizar, convidou os aprendizes a passar o texto para o caderno e assim deu por concluída a aula.

Inicialmente Como já tinha terminado as observações programadas e como combinado no início com a animadora, marcamos um encontro para devolver a minha apreciação em relação às aulas observadas.

E notando que o tema ainda não tinha sido concluído, procuramos entender as aulas seguintes. Pelas respostas da animadora, as aulas em falta para completar a sequência em estudo seriam de escrita de todo o texto e trabalhar outras palavras com combinações de grafemas/fonemas diferentes da de emigração.

4.3.2 - Prática em Método de Conscientização[29] (observação de uma sequência de 4 aulas de produção escrita (1ª fase da EBA).

1ª Aula

A animadora "B" saudou a turma, perguntando de seguida se tudo estava bem com eles e com a família. Perguntou também como foi o fim-de-semana. As respostas, em síntese, davam entender que tudo estava normal.

Orientou o diálogo à volta do tema FAMÍLIA. O diálogo foi feito na língua materna. Primeiro, lançou algumas questões relacionados com a composição familiar Cabo-verdiana porque o tema em estudo se baseava na comunidade e a família: - Como podemos definir a família cabo-verdiana? Silêncio. - Como é composto a vossa família em casa? De seguida e sem dar tempo para as respostas. - Quem vive na vossa casa? Várias respostas: Eu, meus pais e meu filho; Eu, minha esposa e filhos, eu vivo na casa do meu primo…Cada participante definiu a composição familiar diferenciada, o que demonstra como a composição familiar é influenciada pela cultura popular.

Depois a animadora tentou explicar o núcleo da composição familiar com base no modelo que está ilustrado no manual: pai, mãe e filhos, ou até a avó, no máximo, fazem parte de uma família. Os outros são parentes. A gravura do

[29] Este método é o que prevalece até ainda no plano curricular e que espelha também as fases do tratamento de conteúdos segundo as regras do método (cf. programa 1ª fase do PC em anexo 2)

manual do formando foi ampliada no formato A3 e colocou-o no quadro. Houve de facto diálogo. Para os formandos, a família não somente é composta pelas pessoas que vivem na mesma casa, partilhando o mesmo tecto, mas sim todas as pessoas unidas através da ligação consanguínea. O costume cabo-verdiano é dizer que qualquer um que seja ligado por grau de parentesco faz parte da mesma família, pode ser sobrinhos, tios, primos... A animadora teve que cortar as participações para poder apresentar a palavra FAMÍLIA no quadro. A seguir, concluiu:

- De tudo o que já discutimos, oralmente já falamos sobre a família, agora vamos ver como se escreve e se lê a palavra família. Apresentou a palavra família no quadro numa tira de cartolina.

Com a leitura oral colectiva e repetida três vezes e depois oral individual, a animadora contou uma pequena anedota como forma subtil para um pequeno intervalo e passou para a aula de matemática. (cf. apêndice 2b)

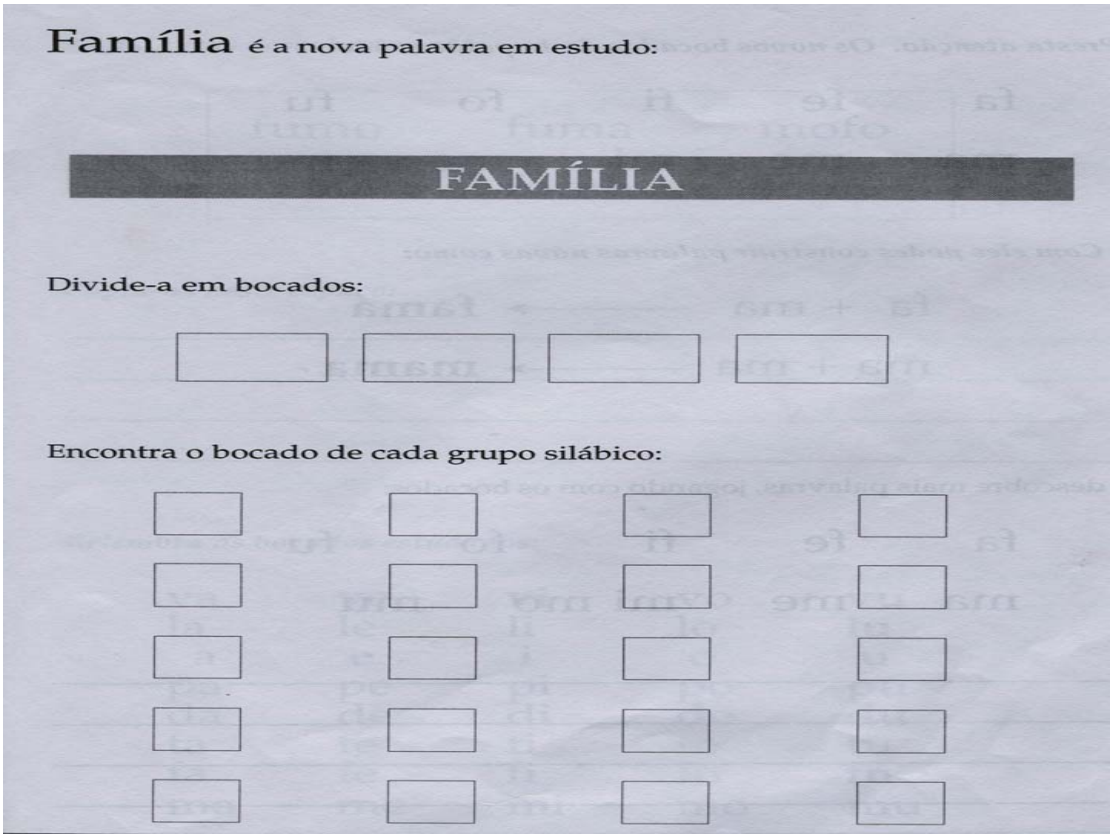
2ª Aula

A animadora saudou à turma, formulou pequenas questões a respeito do bem-estar familiar e pessoal dos aprendizes e fez a recapitulação da aula anterior, para entrar na aula desse dia. A recapitulação foi feita com os materiais utilizados na sessão do dia anterior e sempre solicitando a participação oral dos aprendizes.

Terminada a recapitulação, solicitou aos aprendizes a abrirem o manual na página 53.

Após a abertura do manual, passaram a analisar oralmente o esquema e as palavras escritas nessa página.

Figura 3: esquema do manual do aprendiz na página 53.


Família é a nova palavra em estudo:

FAMÍLIA

Divide-a em bocados:

Encontra o bocado de cada grupo silábico:

Após a análise, passaram à actividade da escrita. A animadora perguntou a todos, mas de forma individual, se já sabiam o procedimento para a escrita. Aproveitou o momento para fazer uma pequena recapitulação do modelo de conteúdos tratados nos temas anteriores como forma de demonstrar que este esquema segue as mesmas regras dos outros esquemas já trabalhados:

- Lembrem-se que na palavra VILA, trabalhamos VA – VE – VI – VO – VU e DA – DE – DI – DO – DU, na palavra POVOADO, Trabalhamos PA – PE – PI – PO – PU e A – E – I – O – U, porque já tínhamos conhecido VA – VE – VI – VO – VU e DA DE DI DO DU. Na palavra LATA, trabalhamos LA – LE – LI – LO – LU e TA – TE – TI – TO – TU. Sendo assim, na palavra FAMILIA, como vamos fazer?

As respostas orais de alguns formandos aproximaram-se da forma correcta para preencher o esquema do livro. Com a ajuda da animadora, concluíram que iriam ter que dividir a palavra família em bocados, e depois escrever a família de cada bocado, independentemente de já terem trabalhado algum bocado antes.

Mas quando notaram na forma como estava esquematizado o quadro para a separação dos bocados, uma nova confusão: quando preenchiam em horizontal, faltava um quadro. Até então, as famílias eram preenchidas em horizontal. Desta feita, estava disposta em vertical. E como a palavra família tem quatro bocados, aproxima dos 5 bocados resultante da divisão das sílabas que compõe as palavras.

Com a ajuda da animadora, acabaram por notar que o esquema estava disposto em vertical e não horizontal. A partir dali, fizeram primeiro a divisão da palavra em bocados e depois, nos respectivos quadros, escreveram os bocados de cada grupo silábico. Esta última actividade não foi concluída porque o tempo para a aula de língua já tinha esgotado. A animadora convidou-os a suspenderem e prometeu que esta seria a primeira actividade do dia seguinte. Antes de passar para a aula de matemática, perguntou aos formandos se gostaram da aula e todos foram unânimes em responder que sim.

3ª Aula

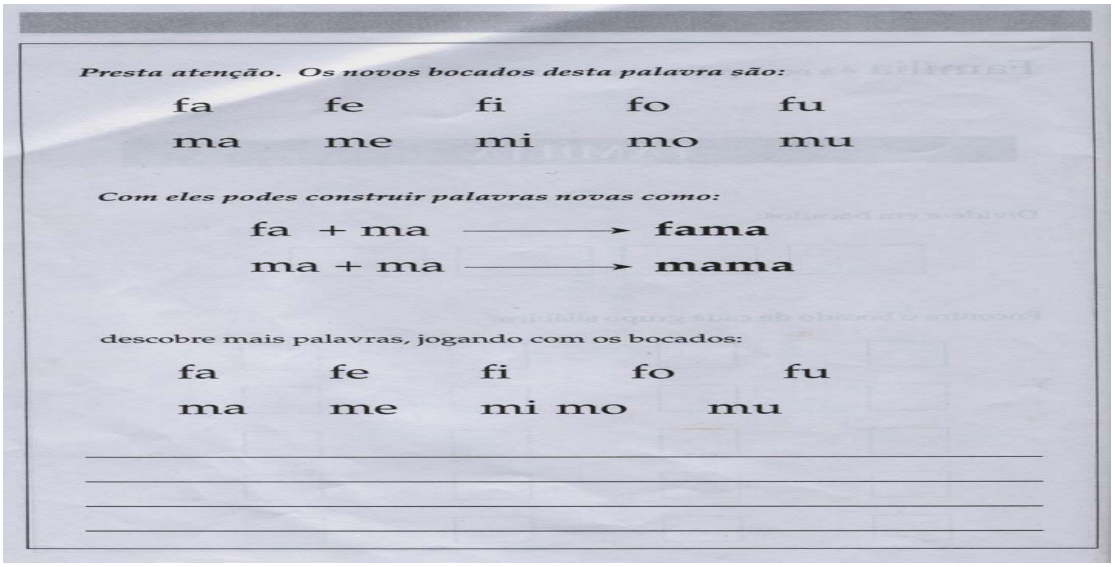
Como já tinha prometido no final da aula anterior, a aula do dia iniciou-se com o preenchimento do manual. Mas antes, como é o ritual, estabeleceu um curto diálogo com os aprendizes em relação às suas pré-disposições para participarem nas sessões.

Terminado o preenchimento, apresentou aos formandos a síntese do que iria ser a aula desse dia: - hoje vamos descobrir novas palavras com os bocados que nós conhecemos na palavra FAMÍLIA.

Antes de começar as actividades para a descoberta de novas palavras, promoveu um curto dialogo para recapitular os bocados da palavra FAMÍLIA que já tinham sido estudados nas palavras geradoras anteriores, neste caso, o LI, na palavra LATA e o A na palavra POVOADO. Sendo assim, os bocados novos são: FA – FE – FI – FO – FU e MA – ME – MI – MO -MU. Com esses bocados iriam formar novas palavras.

Antes de passar à formação de novas palavras, solicitou a abertura do manual na página seguinte (54).

Figura 4: esquema do manual do aprendiz na página 54



Presta atenção. Os novos bocados desta palavra são:

fa fe fi fo fu
ma me mi mo mu

Com eles podes construir palavras novas como:

fa + ma → **fama**
ma + ma → **mama**

descobre mais palavras, jogando com os bocados:

fa fe fi fo fu
ma me mi mo mu

Nessa página analisaram dois exemplos de como formar novas palavras com os novos bocados: FA + MA = FAMA. MA + MA = MAMA. Nesta mesma página ainda, encontra-se um esquema que permite a ampliação das descobertas de novas palavras com esses bocados: “descobre mais palavras, jogando com os bocados”. A descoberta de novas palavras, assim como quase toda a aula, foi feita, primeiro em língua materna oral e colectivamente, depois escreveu-se a nova palavra no quadro e por último os aprendizes passaram para os livros ou cadernos. Escreveram os mesmos nomes que no manual se propõe descobrir: FUMO – FUMA – MOFO – MOFA – FOME – FAMA. Com a conclusão desta actividade, deu-se por concluída a terceira aula, fez-se uma curta pausa e passou-se para a aula de matemática.

4ª Aula

A animadora iniciou a aula como sempre promovendo curto diálogo em relação ao bem-estar dos aprendizes e à situação familiar. Após o diálogo, apresentou as actividades para a aula: formação de novas palavras mas, desta feita, utilizando todos os bocados até então trabalhados. Numa simples formalidade, perguntou aos aprendizes se era isso que queriam para essa aula. Uma forma subtil de negociação ou partilha de opiniões sobre o conteúdo seleccionado para esse dia. A relação inter-pessoal que se regista na turma, é

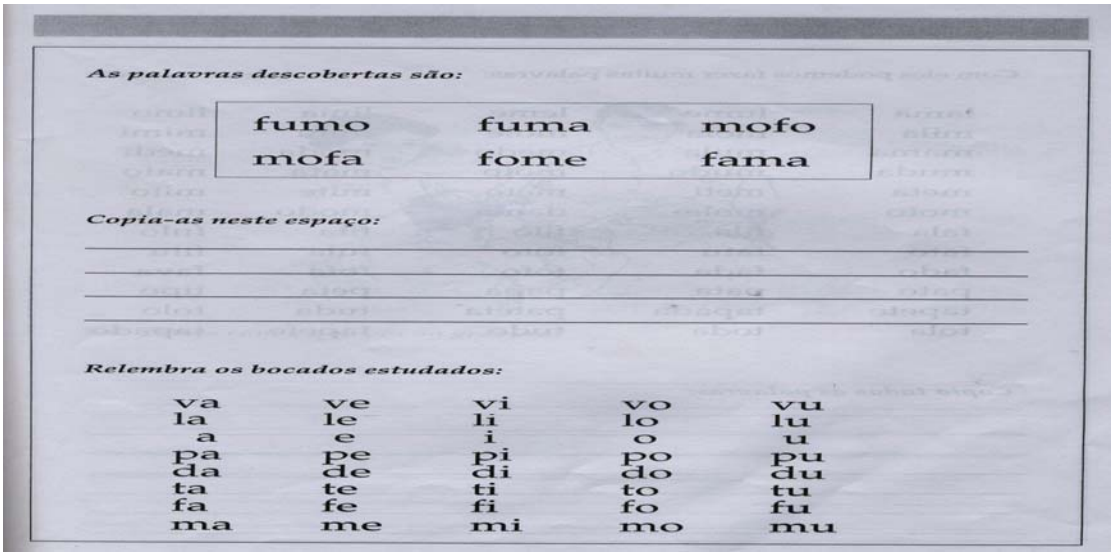
difícil para um formando posicionar de forma critica sobre as medidas que os animadores tomam em forma geral e da selecção dos conteúdos em particular.

A formação de novas palavras englobando tudo estudado até aqui requer recapitular os bocados já estudados como forma de relembrá-los. Para esta actividade, a animadora sugeriu à turma que reflectisse um pouco, primeiro, sobre os temas e palavras geradoras estudadas até então e depois, sobre todos os bocados já estudados.

Todos abriram os manuais e de forma oral e colectiva foram recapitulando juntos os temas, palavras geradoras e bocados estudados. Os aprendizes iam dizendo os bocados e a que palavra e tema pertenciam e a animadora ia registando no quadro de forma sistematizada as contribuições dadas.

Após a conclusão da fase de recapitulação, a animadora pediu aos aprendizes para compararem o resultado do quadro com os bocados que se encontram na página 55 dos seus manuais.

Figura 5: esquema do manual do aprendiz na página 55



As palavras descobertas são:

fumo	fuma	mofo
mofa	fome	fama

Copia-as neste espaço:

Relembra os bocados estudados:

va	ve	vi	vo	vu
la	le	li	lo	lu
a	e	i	o	u
pa	pe	pi	po	pu
da	de	di	do	du
ta	te	ti	to	tu
fa	fe	fi	fo	fu
ma	me	mi	mo	mu

Passando um tempo, descobriram que faltavam ainda alguns bocados trabalhados que não constavam do quadro. A partir dali, tomaram como referencia os que estavam no manual, já que a animadora considerou que os do manual estavam melhor sistematizados.

Antes do início da formação de novas palavras, fizeram mais uma leitura oral dos bocados. Após a leitura, os formandos, a pedido da animadora, começaram a pronunciar oralmente a junção das sílabas para a formação das palavras.

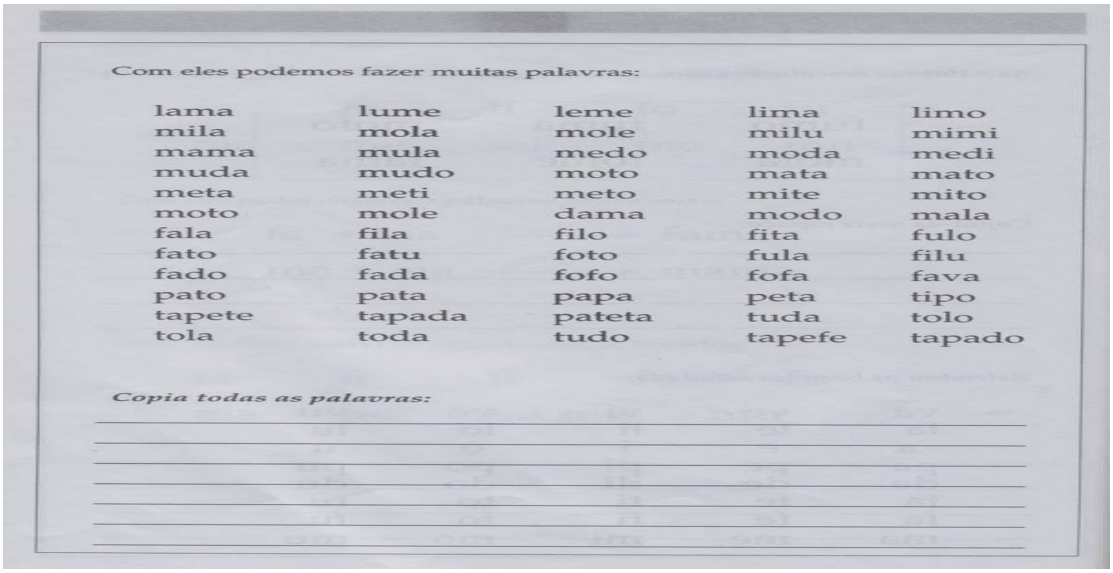
A animadora recebia todas as contribuições dos aprendizes de forma como eram formuladas e sem fazer qualquer correcção pontual ou objecção. Depois de escrevê-las, remetia-as de novo aos aprendizes para fazerem as respectivas correcções e também reflectirem sobre o significado das palavras que estavam formadas.

A certo momento da aula, dava a sensação que alguns aprendizes que aparentemente apresentavam certas dificuldades em compreender as regras e finalidades estabelecidas para a formação de palavras, começaram a formar palavras a calhar, preocupando apenas em juntar bocados que ainda não tinham sido utilizados e formar as palavras.

Depois de formarem muitas palavras no quadro mas apenas utilizando os bocados estudados até aqui, a animadora convidou-os a compararem as palavras estudados com as que se encontra na página 56 dos seus manuais.

Terminada a comparação, a animadora autorizou a cópia (escrita) das palavras conforme as indicações que estão mais abaixo nesta mesma página.

Figura 6: esquema do manual do aprendiz na página 56



Com eles podemos fazer muitas palavras:

lama	lume	leme	lima	limo
mila	mola	mole	milu	mimi
mama	mula	medo	moda	medi
muda	mudo	moto	mata	mato
meta	meti	meto	mite	mito
moto	mole	dama	modo	mala
fala	fila	filo	fita	fulo
fato	fatu	foto	fula	filu
fado	fada	fofo	fofa	fava
pato	pata	papa	peta	tipo
tapete	tapada	pateta	tuda	tolo
tola	toda	tudo	tapefe	tapado

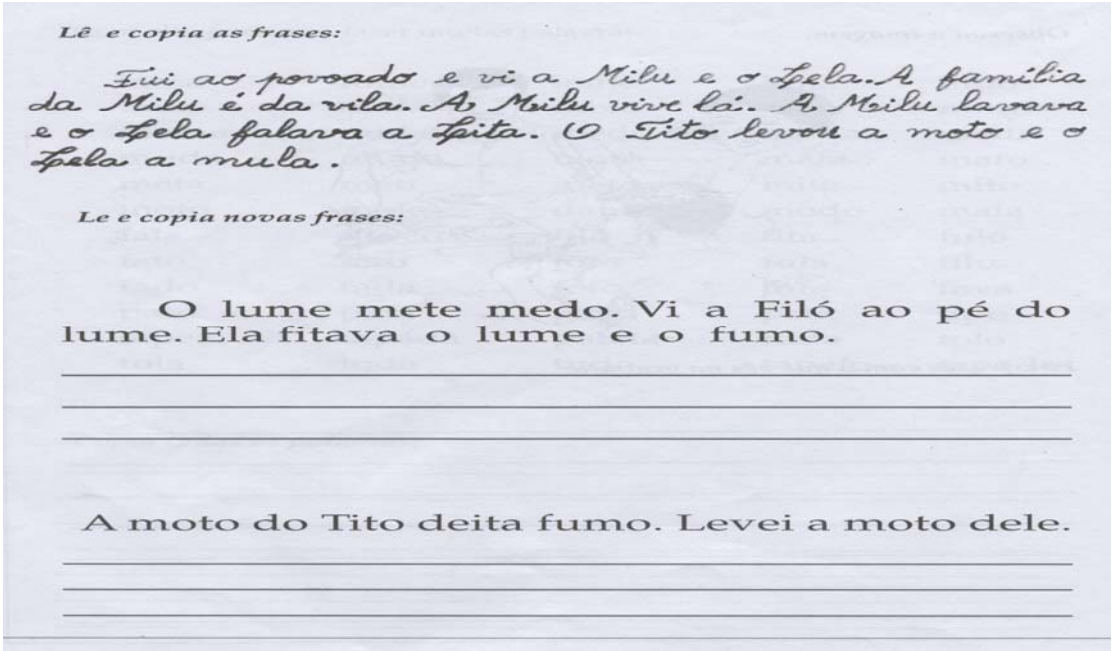
Copia todas as palavras:

Terminada a fase da escrita, a animadora dá por encerrada a aula de língua e após o curto intervalo de sempre, passou para a aula de matemática.

No dia seguinte, com a animadora em questão tivemos uma conversa fora do CC. É a forma encontrada para a devolução dos dados da pesquisa: devolver a apreciação em relação ao desenvolvimento das quatro aulas observadas. Essa devolução foi feita numa perspectiva de enaltecer os aspectos fortes, analisar os aspectos fracos e propor encontrar em conjunto as soluções para melhorá-los.

Este momento também foi aproveitado para procurar entender as aulas seguintes já que o tema apresentava uma carga horária superior a quatro aulas. Em relação a esse aspecto ela deixou entender que a partir dali iria entrar na escrita de pequenos textos. Até então, trabalharam apenas a nível das palavras e frases. Confrontando isso com o manual do aprendiz, pode-se notar que na página que se segue em relação a última aula observada (p.57) propõe-se formar um conjunto de frases com base numa gravura, que se supõe ilustrar uma situação familiar. Este conjunto de frases pressupõe também ser a base para a elaboração de um “pequeno texto” que vem logo na página seguinte à essa (p.58). Inclusive, no manual é a primeira vez que aparece a letra minúscula em forma manuscrita (cursiva) no texto.

Figura 7: esquema do manual do aprendiz na página 58


Lê e copia as frases:

Fui ao povoado e vi a Milu e o Pela. A família da Milu é da vila. A Milu vive lá. A Milu lavava e o Pela falava a Pita. O Tito levou a moto e o Pela a mula.

Le e copia novas frases:

O lume mete medo. Vi a Filó ao pé do lume. Ela fitava o lume e o fumo.

A moto do Tito deita fumo. Levei a moto dele.

4.3.3 - Prática em Alfabetização Solidária (observação de uma sequência de 4 aulas de produção escrita (1ª fase da EBA).

1ª Aula

A animadora “C” iniciou a aula cumprimentando os formandos, perguntando-lhes assuntos diversos relacionados com as suas vidas pessoais, profissionais e familiares. Depois formulou algumas questões em relação aos conteúdos trabalhados na sessão anterior. Todos os aprendizes abriram de pronto os manuais e numa curta observação entendeu-se logo que o conteúdo da última aula tinha sido a construção de uma agenda anual – primeiro semestre.

Figura 8: esquema do manual do aprendiz na página 79 (Agenda anual)

AGENDA ANUAL – SEGUNDO SEMESTRE

Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9
10	10	10	10	10	10
11	11	11	11	11	11
12	12	12	12	12	12
13	13	13	13	13	13
14	14	14	14	14	14
15	15	15	15	15	15
16	16	16	16	16	16
17	17	17	17	17	17
18	18	18	18	18	18
19	19	19	19	19	19
20	20	20	20	20	20
21	21	21	21	21	21
22	22	22	22	22	22
23	23	23	23	23	23
24	24	24	24	24	24
25	25	25	25	25	25
26	26	26	26	26	26
27	27	27	27	27	27
28	28	28	28	28	28
29	29	29	29	29	29
30	30	30	30	30	30
31	31		31		31

Para isso, os formandos tiveram que preencher um calendário tendo como base de dados o registo dos nomes de amigos e parentes, o dia dos seus aniversários, os feriados fixos e outras datas importantes.

A animadora verificou um por um os calendários dos aprendizes, interrogando os dados apontados. Após ter considerado que de uma forma geral o trabalho estava satisfatório, dado o nível de aprendizagem dos formandos, iniciou a sessão com a leitura de um texto bíblico constante do manual do

aprendiz, no início da Unidade 2: Idades, intitulado o “Tempo para tudo”. Eclesiastes: 3,1-8, (Apud: MED – SEF: 2001). (cf. Anexo 3).

A leitura foi feita de forma pausada, pronunciando bem uma por uma cada palavra constante do texto. Fez a primeira leitura, perguntou aos formandos se tinham compreendido a mensagem do texto, apelou a maior atenção e fez uma segunda leitura. O texto é uma antítese: tempo de nascer/morrer, de plantar/arrancar, de matar e curar, de derrubar construir…

Após a leitura, a animadora fez uma série de questões para a interpretação oral, iniciando pelo comentário do título, depois análise de cada verso. Por ultimo pediu aos aprendizes para justificarem o título tendo em conta o corpo do texto. Estes tiveram algumas dificuldades, mas à base da inter-ajuda e com a síntese final, concluiu-se que há tempo para tudo: de realização do bem e do mal. Para concluir a aula a animadora interrogou sobre a aceitação do texto pelos formandos, todos concordaram que era um bom texto. (cf. apêndice 2.c)

2ª Aula

A animadora começou a aula sempre com saudação à turma, lançando questões referentes ao bem-estar dos aprendizes.

A aula dois foi destinada ao preenchimento dos esquemas gráficos do manual do aluno. Mas antes de dar inicio às actividades de preenchimento dos esquemas, a animadora retomou as partes finais do texto trabalhado no dia anterior como forma de fazer a sequencialização dos conteúdos do dia.

Para o preenchimento do esquema, seguiram-se as seguintes actividades: a animadora iniciou com a frase do manual “Muitos anos de vida” para demonstrar a ligação da aula desse dia com a aula anterior. Depois fez a leitura das actividades iniciais que o texto recomenda: “Converse com os seus colegas para saber quem são os mais velhos e os mais novos da turma dos homens e das mulheres”. Após a leitura em LP, fez a tradução para a língua materna para facilitar a compreensão do que era pedido para fazer.

Antes de começarem o preenchimento, fizeram todo o ensaio oral de como deveriam proceder para preencher os esquemas no manual do aprendiz. Fizeram

o levantamento do homem mais velho e mais novo da classe (exercício 1) e a animadora escreveu esses nomes no quadro. Depois fizeram o levantamento da mulher mais velha e mais nova da classe (exercício 2) e a animadora, de novo, escreveu-os no quadro; no meio fizeram o levantamento da diferença de idade entre o homem e a mulher mais velho (a) e o homem e a mulher mais novo (a) (introduziu-se aqui a matemática), a animadora, com o apoio da turma fez a diferença no quadro e depois escreveu a resposta (exercício 3).

Depois oralmente fez a conclusão das actividades orais até aí trabalhadas, com questões lançadas à turma: quem é o mais velho? Resposta colectiva. Quem é o mais novo? Resposta colectiva. Qual é a diferença de idade? Resposta colectiva.

Depois das actividades orais, a animadora pediu aos formandos para abrirem os manuais na página 82 e para completarem os exercícios que ali se propõe. Ela fez a leitura do primeiro exercício do manual: “quem é o homem mais velho e mais novo da classe, os aprendizes responderam oralmente, ela formulou como devem ser correctamente escritas as respostas “o mais velho é o Mário e o mais novo é o Elton” e ela pediu-lhes para completar o esquema no manual.

Para o quarto exercício: “Quem é a mulher mais velha e mais nova da classe”, procedeu-se da mesma forma para completar o esquema de idades e o esquema da diferença de idades. Terminada a fase da escrita, a animadora deu por concluída a sessão, perguntando aos aprendizes, como tinha feito na aula anterior, as suas opiniões sobre a aula finda. Todos foram unânimes em concordar que se tratara de uma aula muito proveitosa.

3ª Aula

A 3ª aula, assim como nas duas últimas, a animadora iniciou-a com saudação à turma. Depois de apurar que supostamente os aprendizes já estavam predispostos para a participação, fez a recapitulação da aula anterior, perguntando sobre o que se lembravam terem feito na aula anterior.

Um dos formandos iniciou fazendo referência ao texto que já tinha sido trabalhado, mas que uma parte fora retomado na aula anterior, depois outros

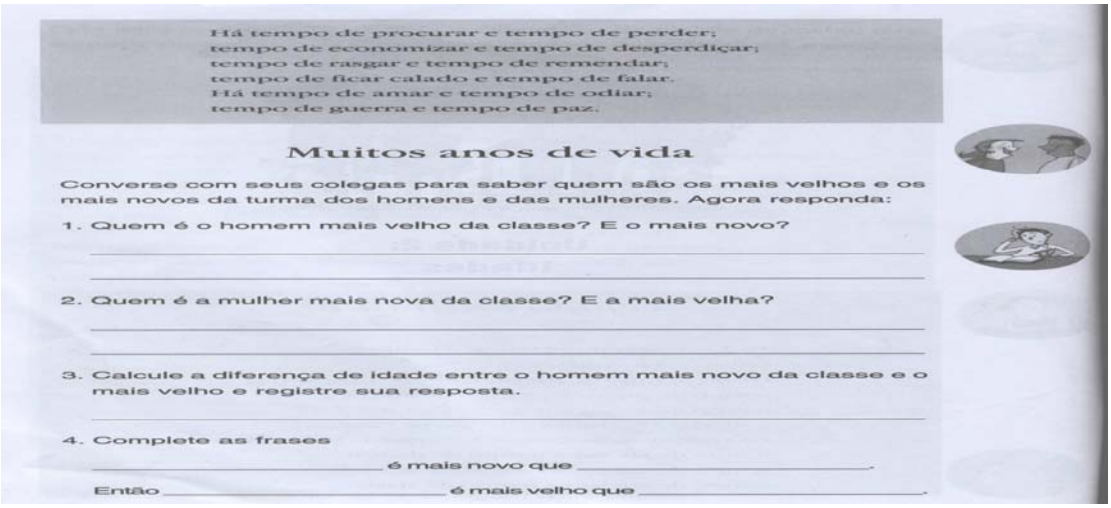
intervieram sobre os conteúdos da escrita trabalhados nos manuais, alguns ainda falaram sobre a idade dos mais velhos e mais novos e a animadora aproveitou para fazer um enunciado oral mais elaborado e de forma sistematizada.

Após a recapitulação, a animadora aproveitou a última parte do exercício apresentado para introduzir a produção frásica que se encontra no manual do aprendiz. Depois sugeriu a abertura do manual no exercício correspondente e fez inicialmente toda a elaboração oral da frase completa e de seguida escreveu a mesma no quadro. “O Elton é mais novo que o Mário, então o Mário é mais velho que o Elton”.

Depois da escrita, convidou os aprendizes a fazerem a leitura colectiva e análise semântica de cada palavra. Este exercício pressupõe não o aprofundamento da semântica mas uma espécie de exercício para a melhor visualização de cada palavra, o que veio contribuir para a melhor realização do exercício proposto.

A partir da leitura em voz alta da frase escrita no quadro, convidou os aprendizes a compararem o esquema do manual (exercício 4) com a frase escrita no quadro. Primeiro, notaram que as palavras eram iguais só que nos manuais estavam espaços com falta de algumas palavras em relação à frase do quadro.

Descobrindo isso, a animadora iniciou as orientações para a realização das actividades de preenchimento dos espaços em branco, começando primeiramente com as perguntas/respostas dos aprendizes e depois a escrita das palavras nos respectivos espaços em branco.


Há tempo de procurar e tempo de perder;
tempo de economizar e tempo de desperdiçar;
tempo de rasgar e tempo de remendar;
tempo de ficar calado e tempo de falar.
Há tempo de amar e tempo de odiar;
tempo de guerra e tempo de paz.

Muitos anos de vida

Converse com seus colegas para saber quem são os mais velhos e os mais novos da turma dos homens e das mulheres. Agora responda:

1. Quem é o homem mais velho da classe? E o mais novo?

2. Quem é a mulher mais nova da classe? E a mais velha?

3. Calcule a diferença de idade entre o homem mais novo da classe e o mais velho e registre sua resposta.

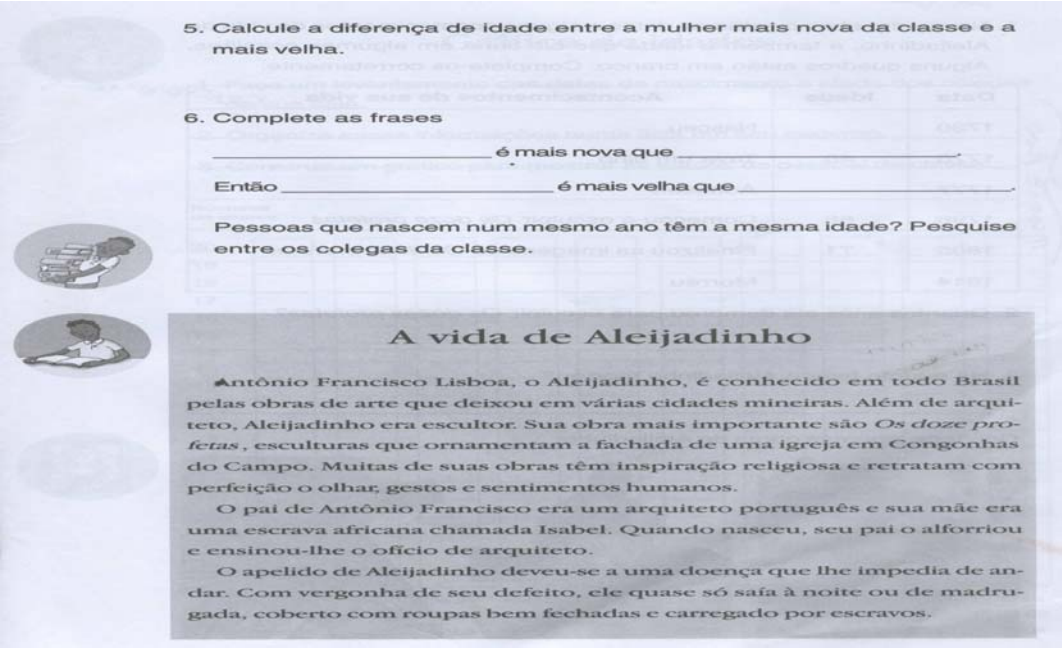
4. Complete as frases

_____ é mais novo que _____.

Então _____ é mais velho que _____.

Para a realização dos exercícios 5 e 6, utilizou-se o mesmo procedimento.

Figura 10: esquema do manual do aprendiz na página 83.



5. Calcule a diferença de idade entre a mulher mais nova da classe e a mais velha.

6. Complete as frases

_____ é mais nova que _____.

Então _____ é mais velha que _____.

Pessoas que nascem num mesmo ano têm a mesma idade? Pesquise entre os colegas da classe.

A vida de Aleijadinho

Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, é conhecido em todo Brasil pelas obras de arte que deixou em várias cidades mineiras. Além de arquiteto, Aleijadinho era escultor. Sua obra mais importante são *Os doze profetas*, esculturas que ornamentam a fachada de uma igreja em Congonhas do Campo. Muitas de suas obras têm inspiração religiosa e retratam com perfeição o olhar, gestos e sentimentos humanos.

O pai de Antônio Francisco era um arquiteto português e sua mãe era uma escrava africana chamada Isabel. Quando nasceu, seu pai o alforriou e ensinou-lhe o ofício de arquiteto.

O apelido de Aleijadinho deveu-se a uma doença que lhe impedia de andar. Com vergonha de seu defeito, ele quase só saía à noite ou de madrugada, coberto com roupas bem fechadas e carregado por escravos.

4ª Aula

A animadora iniciou a aula 4 de modo semelhante às últimas três aulas observadas: saudação à turma e formulação de questões relacionadas com o bem-estar dos aprendizes. Depois desta curta conversa, convidou-os a reflectirem sobre as três aulas trabalhadas nesta unidade já que nas restantes que faltavam para trabalhar nessa unidade (unidade 2), predominam os conteúdos de cariz mais matemático do que linguístico[30].

A animadora iniciou a recapitulação, partindo da primeira aula dessa unidade, depois a segunda e por último a terceira. Na primeira aula, recordaram primeiro o título do texto trabalhado oralmente, depois os conteúdos mais significativos e por último a animadora fez uma síntese semelhante à que tinha

[30] Convém notar que nos CC da Alfa Sol o tratamento dos conteúdos é feito em alternância entre a língua e a matemática. Raras vezes aparecem situações em que se trabalha só a língua ou só a matemática. Por isso, a duração do tratamento de cada área disciplinar é muito oscilante, dependendo muitas vezes dos esquemas propostos nos manuais.

feito na primeira aula: a partir do título do texto, justificou a antítese que é o conteúdo principal.

Na recapitulação da segunda aula convidou os aprendizes a abrir os manuais e fazer a leitura das frases do exercício e depois apresentar como cada exercício fora feito.

Na terceira, recapitularam o processo utilizado na resolução dos exercícios seguido de leitura colectiva das frases do exercício 4 e 5. Em todos os momentos a animadora procurou sempre a participação do grupo que, por ser feito de forma oral e colectiva, facilita a participação de todos.

Após a recapitulação introduziu a aula do dia com a leitura do texto “A vida do Aleijadinho”. O primeiro aspecto que veio a baila foi o esforço feito para adaptar o texto à realidade cabo-verdiana já que o texto fala da realidade brasileira.

Após a leitura fez algumas perguntas sobre o texto, notou que os aprendizes não tinham entendido o assunto, apelou à atenção e fez uma segunda leitura, preocupada sempre com a entoação, pausa e pronunciação correcta das palavras.

Com a segunda leitura os aprendizes responderam a algumas questões formuladas. Essas questões tinham como base a preparação deste para completarem o quadro e os exercícios relacionados com o texto. Este quadro é um exemplo evidente da convivência das duas disciplinas numa aula, funcionando sob forma alternada. Não como nos outros procedimentos e métodos que têm normalmente uma aula para a língua e outra para a matemática.

Terminada a resolução do exercício, a animadora deu por concluída a aula, perguntando, como lhe é peculiar, sobre a percepção dos formandos e como estes avaliam as aulas.

Para a devolução da apreciação da aula, discutimos os aspectos relevantes, os aspectos menos conseguidos e propostas para a superação, segundo a nossa apreciação. Também apresentou os passos seguintes para completar o tema.

4.3.4 - Prática em Pedagogia do Texto (observação de uma sequência de 4 aulas de produção escrita (3ª fase da EBA).

1ª Aula

A animadora “D” iniciou a aula cumprimentando todos os aprendizes e, como é regra geral, teve uma curta conversa com os formandos sobre as suas situações pessoais, profissionais e familiares. Após a conversa, apresentou aos aprendizes em síntese os objectivos, conteúdos e actividades a serem levados a cabo nessa semana em termos da disciplina de Língua Portuguesa. Depois tentou estabelecer o diálogo à volta do tema que ela tinha preparado para a produção textual. O tema do diálogo foi sobre problemas ambientais: degradação, causas, consequências e soluções. À medida que a animadora ia lançando questões ao grupo, este ia respondendo sempre num ambiente de inter-ajuda. Fez-se oralmente a definição da degradação do ambiente, a enumeraram-se as principais causas e as consequências e, por último, os aprendizes propuseram as medidas que achavam convenientes para minimizar o fenómeno da degradação ambiental.

A animadora ia registando no quadro, em forma de conclusão, as participações dos aprendizes, primeiro de forma fragmentada e depois tentou sistematizá-las. Esta actividade foi desenvolvida sempre com o apoio do grupo.

Após a sistematização, a animadora convidou os participantes a produzirem um texto sobre degradação ambiental que organizasse melhor os conhecimentos resultantes do diálogo. Primeiro definiu a situação e parâmetro da produção, depois subdividiu o grupo em três pequenos grupos e por ultimo determinou o tempo para a produção. (cf. a aula transcrita no apêndice).

Os grupos de trabalho iniciaram as actividades com a discussão e conseguiram escrever o texto numa folha de papel retirado do caderno de um dos aprendizes (cf. Os textos produzidos no anexo 4.1). Com essa produção, a animadora deu por encerrada a aula, agradecendo a participação de todos. (cf. apêndice 2.d)

2ª Aula

A animadora iniciou a aula, como tem sido hábito, saudando a turma e promovendo uma curta conversa sobre a disposição dos formandos. Após a curta conversa, definiu as actividades para a aula. Definidas as actividades, distribuiu uma folha de papel cenário e um marcador a cada grupo e solicitou que cada um passasse o texto produzido na aula anterior no papel cenário para depois ser apresentado. Cada grupo reuniu-se e passaram os textos em forma de um cartaz maior. A animadora acompanhava o exercício e sempre que solicitada estava disposta a dar esclarecimentos. Concluída a passagem do texto, cada grupo nomeou um representante para a apresentação.

Cada apresentador colocava no quadro preto o cartaz, fazia a apresentação e de seguida tirava-o do quadro e colocava-o na parede num lugar de maior visibilidade possível. Somente o último texto permaneceu no quadro. No fim de cada apresentação, havia aplausos de todos.

Finda a apresentação a animadora convidou os grupos a observarem os trabalhos dos outros e notar o que havia de diferente em relação ao do seu grupo.

Após a observação, a animadora abriu o espaço para o diálogo baseado nas diferenças registadas. Os aprendizes apontaram primeiro algumas semelhanças tendo em conta que se tratava do mesmo tema mas depois, apontaram consideráveis diferenças. A 2ª aula terminou assim, com a animadora agradecendo a participação de todos.

3ª Aula

Para além das saudações que já é habitual em todos os CC observados, a animadora apresentou a síntese das actividades a serem desenroladas ao longo dessa aula.

Ela recolocou nas paredes os cartazes produzidos na aula anterior, convidou os aprendizes a pensarem nas insuficiências de cada texto e a partir dali estabelecer pontos para melhorarem os próprios textos.

Cada grupo ia pronunciando oralmente os itens para a melhoria e a animadora ia registando no quadro. (cf. Grelha de avaliação textual produzido

pelo grupo em anexo 4.2). Concluída a grelha, a animadora distribuiu a cada participante um texto que retrata um caso específico da degradação ambiental: O impacto das populações sobre o ambiente (cf. texto em anexo 4.3).

Após a distribuição, a animadora fez a leitura oral do texto e convidou alguns aprendizes a fazerem o mesmo. Terminada a leitura, a animadora passou para as actividades de análise e compreensão textual. Na interpretação textual formulou várias questões relacionadas com a degradação do ambiente pela acção desconcertada do homem na natureza, e, a partir das respostas dos aprendizes enumeraram as principais causas, as consequências, importância dos espaços mencionados, a situação cronológica na compreensão textual e as soluções para minimização da degradação ambiental.

Terminada a interpretação oral, a animadora deu por concluída a aula, enaltecendo a participação dos aprendizes e aproveitou para lhes lembrar que a construção colectiva da grelha de avaliação textual e a leitura e compreensão textual constituem subsidio para o melhoramento dos textos produzidos.

4ª Aula

Como já é habitual, a animadora iniciou a aula com saudação à turma, questões acerca da disposição da turma e definição das actividades para essa aula.

A seguir sugeriu que cada grupo reunisse de novo, ela colocou no quadro a grelha de avaliação textual e propôs as seguintes actividades aos pequenos grupos:

Cada grupo iria comparar os textos produzidos com os requisitos da grelha de avaliação textual que o torna melhor elaborado. Isto é, iriam auto-avaliar os textos produzidos mediante a grelha concebida colectivamente. Se por ventura notassem falhas em relação à grelha, os grupos deveriam produzir um novo texto, desta feita, muito mais cuidado. Inclusive poderiam tomar também como referência o texto analisado na aula anterior.

Os grupos começaram a tarefa com a comparação do texto produzido com as indicações que estão na grelha. Avaliado o texto, os três grupos produziram um novo texto (cf. a 2ª produção de um dos grupos em anexo 4.4).

A animadora recolheu os três textos dizendo ir analisá-los porque estes poderão servir para a criação de materiais de trabalho, não só para este CC, mas para todos os outros que trabalham com a abordagem educativa PdT.

Com a recolha dos textos produzidos a animadora terminou a aula.

Como sempre aconteceu no fim da observação das 4 aulas, fizemos a avaliação das mesmas tendo em conta os aspectos positivos, os menos conseguidos e formas de os superar.

4.3.5 - Prática em Método de Conscientização[31] (observação de uma sequência de 4 aulas de produção escrita (3ª fase da EBA)

1ª Aula

A animadora "E" iniciou a aula de forma idêntica às demais observadas: saudação à turma e curta conversa em relação à predisposição dos aprendizes.

Após essa fase, apresentou um envelope (cf. anexo 7) e perguntou aos aprendizes o que o envelope simbolizava para eles. Obteve respostas variadas. Aproveitou as respostas que falavam sobre correspondência e relançou a questão em relação aos aprendizes que tinham familiares, parentes ou amigos emigrados. A maioria dos aprendizes tinha um familiar e todos tinham parentes e amigos. A animadora procurou saber também o tempo que essas pessoas tinham na emigração. As respostas dos aprendizes foram muito oscilantes. A animadora pediu para pensarem um pouco sobre como comunicavam antes e agora com os familiares no estrangeiro: as respostas foram claras: antes somente com cartas mas agora já não se usa cartas, apenas telefone.

Aproveitou essa resposta para introduzir o texto intitulado "Já ninguém escreve cartas… (cf. o texto no anexo 8)

[31] Assim como já tinha sido referenciado na 1ª fase MC, a 3ª também não foge à regra. O programa da 3ª fase constante do PC é o plano oficial da EBA. (cf. programa 3m anexo 5).

Convidou os aprendizes a abrir o manual na página 93, certificou-se que todos já tinham presente o texto e deu um curto tempo para os aprendizes fazerem a leitura silenciosa. Depois, apelou à atenção e convidou-os a acompanharam a leitura que ela iria fazer em voz alta.

Tendo concluída a leitura, convidou alguns aprendizes a fazerem o mesmo. Mais de metade da turma participou da leitura já que ela não permitiu a leitura integral por cada um. Lendo um ou dois parágrafos, ela passava a continuação para os outros.

Terminada a leitura, a animadora passou para as questões de interpretação textual: primeiro pediu para a justificação do título, as causas que estão na base do desaparecimento das cartas, as estatísticas dos correios confirmando o título do texto e os aspectos relevantes do uso do telefone. Concluída a interpretação, a animadora deu por concluída a aula de língua. (cf. apêndice 2.e)

2ª Aula

Para além da habitual saudação e curta conversa, a animadora iniciou com a recapitulação da aula anterior, formulando as questões no sentido de quem se lembrava do que fora tratado na aula de língua no dia anterior. Um dos aprendizes respondeu que se tratara de conversa sobre cartas, depois uma outra acrescentou que a carta desapareceu devido ao advento do telefone, uma outra ainda acrescentou que fizeram a leitura e interpretação do texto. A animadora voltou a lançar a questão ao grupo sobre o que tinham entendido da interpretação do texto, mas que deveria responder quem ainda não tinha respondido. Um aprendiz entendera que já não se escrevem cartas porque o telefone é melhor, pronunciou-se sobre a estatística dos correios e para finalizar uma outra aprendiza respondeu que fizeram a comparação entre o uso do telefone e o uso da carta.

Depois perguntou se alguns deles sabiam como se escreve uma carta, uns responderam que sim, outros que não, a maioria respondeu de forma indecisa.

Depois deu indicações sobre o formato da carta familiar dizendo que não há regras fixas. Normalmente coloca-se a data no canto superior direito, depois vem

a saudação, o cabeçalho, a mensagem que se quer transmitir, a despedida e a identificação do remetente.

Com essas indicações, a animadora solicitou a cada um que escrevesse uma carta a um familiar, parentes e/ou amigo das suas relações.

Individualmente os aprendizes começaram a escrever as cartas, a animadora sempre a andar de carteira em carteira a acompanhar o desenrolar da escrita, a responder a algumas solicitações para a superação das dificuldades. Quando terminaram, a animadora fez questão de recolhê-las todas. Para terminar a aula pediu a cada um que no dia seguinte trouxesse um envelope.

3ª Aula

Para além das saudações usuais, a animadora enalteceu a produção feita na aula anterior, distribuiu a cada aprendiz a sua carta e em conjunto passaram a analisar oralmente a arquitectura interna das mesmas. Nelas se pôde observar a marca das considerações que a animadora tinha feito com intuito de melhorar a produção escrita das mesmas.

Depois da discussão oral, a animadora perguntou se se lembravam do que tinha sugerido na aula anterior; todos apresentaram um envelope. A animadora apresentou também um envelope no formato A4 e fixou-o no quadro, dispondo-o na mesma posição em que se encontravam os envelopes na carteira dos aprendizes.

A seguir, comentou que para a carta ser completa não basta ter o texto. Há que fazê-lo chegar ao destinatário. E para que chegue ao destinatário, há que endereçar bem o envelope.

Preocupou-se em conferir que todos tinham colocado o envelope na posição correcta nas carteiras e perguntou se alguém sabia a regra de endereçar uma carta.

Pelas respostas percebeu-se que ninguém estava seguro de si. Então passou a demonstrar que no canto superior esquerdo deve constar o endereço completo do remetente, no canto superior direito, o selo e no canto inferior direito

o nome do destinatário. Com essa indicação, aconselhou os aprendizes a abrirem o manual do aprendiz na página 84 e comparar a gravura que ali está com o que ela tinha feito com o envelope no quadro.

Deu um tempo para a comparação e depois perguntou a que conclusões tinham chegado. O grupo foi unânime em afirmar que estavam idênticas. A partir dali, a animadora convidou-os a endereçarem o envelope à pessoa que a tinham escrito. Na colocação do endereço do remetente não houve por assim dizer problemas maiores. Mas quando chegaram à coluna do destinatário, houve um certo problema porque não dispunham do endereço completo.

Para superar essa dificuldade, a animadora sugeriu o preenchimento do envelope que se encontrava no quadro e em casa procurar um endereço, completar e levar no dia seguinte.

Terminado o preenchimento do envelope no quadro, a animadora deu por concluída a aula.

4ª Aula

A 4ª aula foi destinada ao preenchimento dos aspectos macro e micro linguísticos constante do manual do aprendiz. A primeira actividade foi a verificação do endereço escrito em casa. Depois apresentou um endereço de carta comercial e a partir dali estabeleceram as diferenças. Também apresentou um exemplo da carta em si para os aprendizes fazerem a leitura e verificarem as diferenças linguísticas que existem entre as duas cartas. De seguida, passaram a analisar e resolver alguns exercícios do funcionamento de língua que se encontra no manual do aprendiz, da página 87 à página 90. Concluída os exercícios propostos, a animadora deu por finda a aula.

Como foi sempre feito com as demais animadoras, no fim reunimo-nos para reflectir sobre as aulas observadas.

E assim foi concluída a constatação das 20 aulas observadas, sendo 12 da 1ª fase (4 da PdT, 4 do MC e 4 da AS) e 8 da 3ª fase (4 da PdT e 4 do MC). AS só trabalha com a 1ª fase por isso não constam as constatações da 3ª fase. (cf. transcrições das aulas no apêndice).

Convém notar que o propósito não é demonstrar na prática as insuficiências e qualidades das eficiências de cada concepção. Pelo contrário, apesar de inicialmente procurar seleccionar animadores experientes para cada concepção em estudo, estes não têm uma formação (cf. o capítulo contextualização: último ponto) sólida que lhes permite uma prática pedagógica à altura de representar condignamente os princípios que adoptam. Esta é a conclusão que cabe a cada leitor tirar a partir da confrontação dos princípios com as respectivas práticas.

CAPITULO 5

5 - Análise da prática das três concepções.

Esta análise consiste em sistematizar as aulas observadas tendo em conta o referencial teórico de análise e os aspectos metodológicos propostos para a recolha de dados. Sendo assim, a mesma baseia-se nos seguintes pressupostos:

1) Análise do desenvolvimento das aulas de produção escrita que consiste em compreender o procedimento metodológico dos conteúdos abordados, contexto de produção, padrão de interacção, orientações metodológicas para a produção textual, tipos e géneros de textos produzidos e principais dificuldades encontradas e forma de as superar.

2) Análise dos textos produzidos que consiste em compreender o parâmetro de produção, qualidade dos textos, aspectos linguísticos (macro e micro) trabalhados, interdisciplinaridade e os conceitos.

Para a compreensão do produto desta análise, há que contextualizá-lo em função da capacidade dos formandos em termos de níveis de conhecimento exigidos em cada fase da EBA.

5.1 – Análise do desenvolvimento da aula de produção escrita.

a) Procedimento metodológico

De acordo com a constatação e descrição das aulas, pode-se observar que cada concepção em estudo apresenta um procedimento coerente em relação aos princípios teóricos que a orienta. Neste ponto vai-se analisar a sequencialização e progressão de conhecimentos nas aulas observadas, tendo como referência as seguintes citações: “Ensinar uma criança o que ela não tem dispositivo para aprender é tão inútil como ensiná-la aquilo que é capaz de realizar por si mesma” (Vygotsky: 1998).

“O ensino-aprendizagem seria perfeitamente inútil se ele só pudesse utilizar o que já se tornou maduro no desenvolvimento; se ele não fosse por si mesmo a fonte de desenvolvimento, a fonte do novo”. (Idem: 1991).

Nesta perspectiva, analisando a sequência das quatro aulas da 1ª fase de cada procedimento, nota-se que na abordagem PdT, há uma progressão racional nos conteúdos tratados: o ponto de partida e de chegada foi o texto mas nesse intervalo a progressão permitiu que o texto final fosse muito mais elaborado do que o primeiro. No MC, parte-se da palavra e chega-se ao texto, também houve uma evolução aceitável dado que o grupo não ficou a nível de palavra. E na Alfabetização Solidária, parte-se do texto e chega-se ao texto. A progressão foi também notória porque iniciando com a resolução de exercícios de palavras chegou-se a frases/texto. Tanto a PdT como a AS partem do texto mas há diferença procedimental e material bibliográfico. Na abordagem PdT, do início ao fim do processo, o texto é produzido a partir da interacção entre os elementos onde a animadora actua como mediadora de produção textual. Na Alfa Sol, o texto é do manual, lido pela animadora e interpretado colectivamente pelo grupo e a partir dali, constrói-se o processo de produção mediada pelos esquemas do manual.

b) Contexto de produção

As condições de produção dos textos são analisadas tendo em conta os fundamentos seguintes

- Situação de acção de linguagem que designa as propriedades dos mundos formais que podem exercer influência sobre a produção textual, com realce ao "contexto de produção que pode ser definida como o conjunto dos papeis que podem exercer uma influencia sobre a forma como um texto é organizado" (Bronckart: p. 93).

Apesar da importância desta expressão e do impacto que tem na autenticidade de produção textual, o contexto de produção é um aspecto particularmente difícil na 1ª fase da EBA. Não há estudos que comprovem isso, mas durante a observação notou-se que as barreiras podem ser as seguintes: 1). O problema linguístico (o bilinguismo anteriormente mencionado), 2). A fraca formação dos animadores o que influencia nas suas atitudes e procedimentos na produção textual, e 3). No caso do MC e AS, existência de manuais orientadores para o desenvolvimento dos conteúdos. Apesar disso pode-se afirmar que ambas

as práticas aproximaram-se minimamente do contexto ao definirem os objectivos e actividades de cada aula. Mas isso fica aquém do desejado já que o contexto tem a ver com o referente implicado na codificação e descodificação de mensagens.

Em PdT, houve uma aproximação maior quando o grupo procurou contextualizar o texto, partindo duma situação concreta de produção (enfoque na problemática social) e no fim da 4ª aula, quando se disse que o texto poderá servir para debater o problema da emigração na família, mas ficou apenas nas indicações para a organização da produção.

Também no Método de Conscientização partiu-se de um problema social, mas a diferença deste com a PdT é que enquanto no primeiro, o tema é sugerido no manual cujo diálogo dificilmente sai da rotina comum das orientações propostas, na PdT, procurou-se dialogar sobre a problemática e contextualizá-lo em texto.

Na 3ª fase, o contexto de produção é facilitada pelo aumento do nível linguístico dos aprendizes. Por isso, nota-se na abordagem PdT, a definição aceitável do contexto de produção (cf. Transcrição da 1ª aula da 3ª fase PdT em apêndice). No MC também se procurou definir esse contexto já que o tema em si facilitava. Tratando-se de escrita de uma carta, e pela forma prática como desenvolveu a aula, procurando um emissor e um receptor concreto, pressupõe ter um contexto de produção. No entanto, pode ser julgado pela mesma situação já que tinha condições favoráveis para a elaboração de um contexto muito mais significativo e não apenas em termos dos dois intervenientes no processo educativo.

c) Padrão de interacção

O padrão de interacção constitui à priori um aspecto importante desta análise na medida em que, a partir disso, pode-se notar a forma como os animadores propõe estratégias para a apropriação de conhecimentos nas aulas. Foram preparadas inicialmente três concepções de qualificação da interacção na turma: 1). Emissão pela animadora, resposta do aprendiz e avaliação pela animadora; 2). Problematização das questões onde o grupo livremente expressa

as suas opiniões e a animadora avalia as participações; 3). Idêntica à 2ª, só que a animadora remete a avaliação ao grupo (autoavaliação do grupo).

Analisando as práticas, principalmente o diálogo inicial da abordagem dos conteúdos, pode-se afirmar que todas tiveram um nível de padrão de interacção aceitável, tendo em conta o contexto da turma. É certo que no início do diálogo, prevaleceu a primeira qualificação mas essa interacção permitiu a progressão até se chegar à segunda. A terceira qualificação foi atingida apenas nas aulas da 3ª fase da PdT, quando foram feitos trabalhos em grupos pequenos. Livremente os pequenos grupos discutiram os problemas, apresentaram o trabalho, criaram colectivamente o instrumento da avaliação e fizeram eles mesmos a correcção dos trabalhos.

d) Orientações metodológicas para a produção textual

Durante a observação das sessões, um dos aspectos que mereceu maior atenção foi a forma proposta para a produção textual já que esta constitui o núcleo deste estudo. Entretanto, na 1ª fase é extremamente difícil anotar as orientações para a produção já que a elaboração dos textos propriamente dita, é feita pela animadora. Pelo menos, até à conclusão da observação, notou-se que a participação dos aprendizes se restringiu à oralidade, participando da escrita só quando o texto estiva pronto a ser passado para o caderno ou manual.

Por exemplo, na 1ª fase PdT, em termos gerais, a estratégia utilizada foi a produção de um texto final mais elaborado, partindo do texto síntese inicial resultante do diálogo à volta da problemática em estudo. Seguiu-se o seguinte percurso até se chegar ao texto final: (diálogo à volta da problemática, produção do texto inicial, exercícios com os aspectos micro-textuais, contextualização desses aspectos, produção dos enunciados a partir dessa contextualização e produção do texto final que tem como última fase os exercícios macro-textuais.

No MC, parte-se das “palavras geradoras” para chegar ao texto. Em síntese, as etapas foram as seguintes: dialogo à volta do tema, apresentação, leitura e escrita da palavra geradora, divisão dessa palavra em bocados, exercícios com as famílias dos bocados, formação de novas palavras e com estas formação de frases e por último o “pequeno texto”.

Na AS, partiu-se do texto do manual para se chegar ao novo texto do manual. As etapas foram as seguintes: verificação do preenchimento de um diário, leitura em voz alta do texto pela animadora, interpretação oral com a participação dos aprendizes, exercícios micro e macro textual constante do manual.

Para a 3ª fase, ao contrário da 1ª, as orientações para a produção textual são bem evidentes. Nesta fase, em termos da abordagem PdT, após a definição de algumas expressões preliminares (degradação ambiental, causas e consequências da degradação, fenómeno ambiental), a animadora deu as seguintes orientações para a produção textual. Mediante as orientações, a turma foi dividida em três grupos. Cada grupo produz um texto a ser enviado a um círculo de cultura da 3ª fase mais próximo. O tema da produção foi a degradação ambiental, suas causas, consequências e propostas de minimização do problema. Cada grupo teve que pensar, discutir e seleccionar uma situação concreta da degradação ambiental. O tempo para a produção foi de 30 minutos. Os textos foram escritos em cartaz e cada grupo elegeu um representante para a apresentação no quadro preto. Após a primeira produção, apresentação e discussão dos aspectos genéricos, deu-se orientação para a auto-avaliação textual e consequentemente uma nova produção, desta feita mais elaborada. A segunda produção teve a duração de 45 minutos.

Para o MC, após a apresentação das regras da escrita de cartas, a animadora deu as seguintes orientações: Os aprendizes deviam pensar num familiar, parente e/ou amigo que tenha escrito cartas do estrangeiro. Após seleccionar o destinatário, cada um teve que escrever uma carta em jeito de resposta à carta recebida. Cada um dispõe de 30 minutos para a escrita da carta. Após a escrita, houve que endereçar correctamente a carta aos destinatários seleccionados. Como alguns não se conseguiam lembrar do endereço, tiveram que procurar em casa um endereço e fazer tal actividade.

e) Géneros de textos trabalhados

“Seja um texto empírico …pertence a um género” Bronckart: (1999: 113). No entanto, os textos são tão diversificados que alguns colocam dificuldades em

agrupá-los pelo menos em termos de macro-gêneros. Por exemplo, o texto produzido na 3ª fase PdT é menos difícil de caracterizar já que pela estrutura pode-se compreender que se trata de um texto explicativo, embora não puro. (explica alguns conceitos da degradação ambiental). Mas, para a 1ª fase, o texto fala sobre emigração e pelo pouco conteúdo linguístico e temático não dá azo à uma caracterização aproximada dos macro-generos. Sendo que todo o texto pertencente a um género, neste caso ele pode ser caracterizado como um género social? Ou, essa dificuldade pode estar centrada na definição do que é um texto e um género de texto. Essa situação acontece com a 1ª fase do MC que identifica mais com um conjunto de frases, do que com um texto. Na 3ª fase do MC é fácil caracterizar o género já que se trata de uma carta. Mas essa dificuldade de caracterização regista-se também na 1ª fase da AS, já que se trata de um texto bíblico. Este texto pode ser caracterizado como género bíblico? Entretanto o outro texto é fácil de caracterizar porque tratando-se da história ficcional de um personagem, logo o género é narrativo.

Essas questões são evidências que demonstram que, pesar da sua importância para a organização textual, caracterizar os textos quanto aos géneros não tem sido tarefa fácil.

f) Principais dificuldades e formas da sua superação

Na 1ª fase a grande barreira ao desenvolvimento das sessões de escrita encontra-se na escolha e determinação da língua para a alfabetização. LCV ou LP? Ou as duas em simultâneo? Nas sessões o que se nota plenamente é a convivência íntima entre as duas línguas: toda a comunicação oral é feita em LCV e toda a escrita é feita em LP. O problema é que o próprio animador domina melhor a oralidade da LCV do que a LP e os aprendizes dominam apenas a oralidade da LCV e não dominam minimamente a LP pelo qual estão sujeitos a serem alfabetizados. Por enquanto não há outra forma já que a LCV se encontra na fase embrionária dos seus estudos, por isso ainda não reúne as condições básicas legais para ser a língua da alfabetização. Isso reflecte-se também na metodologia da abordagem textual, que, apesar de aparecer difícil, se vem praticando a partir de textos em LP.

Outra dificuldade constatada é a carência de textos de trabalho na EBA. Nos que têm um manual guia, o que se nota é a predominância do género narrativo em detrimento dos outros. Quando há um manual num meio onde há carência de outros tipos de textos, a tendência é para seguir taxativamente o mesmo. E quando é assim, é legitimo questionar até que ponto são satisfeitas as necessidades educativas básicas dos aprendizes, se essas necessidades requerem para a sua solução a utilização de diferentes géneros de textos. Os que não têm um manual guia, neste caso a abordagem PdT, os animadores fazem muito sacrifício para encontrar textos de diferentes géneros que se adaptam ao nível de conhecimento dos aprendizes. Afora isso, a recolha de textos implica recursos de ordem financeira que não são suportados pelo estado, e que muitas vezes são suportados pelos próprios animadores.

A superação dessas dificuldades, segundo a opinião das animadoras que trabalham com a abordagem PdT, passa pela actualização de micro-bibilotecas nos centros concelhios com obras que respondam às exigências de qualidade do ensino que se quer levar avante e adaptado ao nível dos aprendizes da EBA.

Particularmente para o MC, o processo de apropriação da escrita a partir da memorização das sílabas constitui uma barreira enorme ao desenvolvimento intelectual dos aprendizes. Quando memorizam determinadas sílabas esquecem as antecedentes. A animadora tem que estar constantemente a recapitular as sílabas já estudadas. Esse método tem que pensar em propor novas formas que permitem a compreensão e eliminem a memorização.

5.2 - Análise dos textos produzidos

Este ponto, por se tratar da análise das produções textuais resultantes da conversação, tem como referencial de base as seguintes reflexões em relação à definição do que é um texto:

> - " O que é um texto? Chamamos texto a todo o discurso fixado pela escrita. Segundo esta definição, a fixação pela escritura é constitutiva do texto mesmo. Mas, o que é que fixa a escrita? Digamos: todo o discurso. Isto significa que o discurso primeiro deve ser pronunciado física ou mentalmente?, que toda a escrita foi primeiro, ao menos

> potencialmente, uma fala? Em síntese, o que se deve pensar da relação do texto com a fala? (Ricoeur: 2002).

A partir dessa reflexão que deixa em aberto o conceito de texto, e tendo em conta o nível de conhecimento do público estudado, esta análise satisfaz-se com a seguinte definição: “O texto como um conjunto de frases ou enunciados organizados segundo as regras sintáctico-discursivas que formam uma unidade de sentido”. E que “Todo o texto é um tipo de relação social entre um locutor e um interlocutor produzida dentro de uma estrutura social qualquer com o objectivo preciso”. (Mugrabi & Faundez: 1995).

a) Qualidade dos textos

A qualidade dos textos é analisada com base em “Três aspectos do folhado textual. “Concebemos a organização de um texto como um folhado constituído por três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos” (Bronckart: 1999: 119).

Essa qualidade depende ainda de outros factores entre os quais os objectivos da produção e níveis de comunicação que se quer estabelecer em relação ao público-alvo visado. Quer com isso dizer que a qualidade exigida deve ser entendida em função dos níveis de conhecimento dos envolventes. Por exemplo, o texto da 1ª fase PdT, embora sem fazer menção aos intervenientes (relação social entre um locutor e um interlocutor só poderá ser entendida por inferência) e ser um texto não complexo, reúne as demais condições exigidas para a qualidade do mesmo. Enquadra-se perfeitamente na definição textual acima referenciado. Constitui uma unidade comunicativa já que as regras da escrita apresentam uma sequencialização lógico-discursiva. Qualquer entidade que tenha acesso a este texto, mesmo que não seja um destinatário muito instrumentalizado, compreende perfeitamente a mensagem que se quer transmitir sem quaisquer exigências hermenêutica. Este aspecto é aplicado ao texto produzido na 3ª fase dessa mesma abordagem. O interessante nessa análise é reconhecer a progressão dos conhecimentos apropriados na escrita. Se comparamos a primeira produção na 1ª fase com a última desta mesma fase, e ainda comparar esta com a produção inicial e final da 3ª fase, nota-se um avanço significativo. Este resultado dá razão à opção pela 1ª e 3ª fase para a realização deste estudo.

No MC também se regista esse avanço principalmente na 3ª fase. Contudo, analisando os dois textos finais (da PdT e do MC), nota-se uma diferença significativa. Mesmo respeitando a desigualdade de progressão, o que é óbvio, alguns factores poderão estar na base de avanços desiguais. Um dos indicadores poderá estar relacionado com a preocupação de confrontar o aprendiz com o texto desde o início até ao fim do seu processo ensino-aprendizagem. Habituando-o com a estrutura textual, fica mais hábil a sua capacidade de produção. Um outro poderá ser o mecanismo de avaliação textual implementado após a produção inicial o que favorece ter sempre uma segunda produção mais elaborada. Um terceiro ainda, pode estar relacionado com as orientações concretas de produção que torna o texto mais significativo, porque há sempre uma intenção e não produção banal. Para a AS, fica difícil qualificar o texto produzido por duas razões: não actua na 3ª fase e na 1ª, que é o seu campo de incidência, as frases ou o texto produzidos foram trabalhados a partir dos esquemas dos manuais. Seria mais evidente a verificação da qualidade se fosse pesquisada a leitura uma vez que ela foi única na qual se trabalhou a leitura de três textos, para a abordagem dos conteúdos.

b) Os aspectos linguísticos trabalhados

Os aspectos linguísticos trabalhados já foram mencionados em parte na descrição das aulas, conforme cada procedimento e método. Na abordagem PdT, os aspectos Macro forma: proposta de estruturação textual registada em diferentes etapas da produção bem evidentes nas duas fases e organização da produção a partir do tema emigração (1ª fase) e degradação ambiental (3ª fase). Nesta fase nota-se a maior incidência das abordagens dos aspectos macro-textuais, pois, a criação da grelha de análise textual para a auto-avaliação, permitiu reestruturar os textos produzidos quase que na sua totalidade: reestruturação dos parágrafos, sinais de pontuação, cadeia anafórica, sequencialização dos conteúdos, entre outros.

Essa auto-avaliação permitiu também trabalhar os aspectos micro como é o caso da superação dos erros ortográficos, a reescrita de frases para melhorar a concordância inter-frásica e substituição de palavras por outras que melhor expressam as ideias. Na 1ª fase, os aspectos micros foram as seguintes:

produção da palavra (emigração) partindo do enunciado no quadro, decomposição dessa palavra, separação dos grafemas da mesma, correspondências entre grafemas e fonemas, combinações feitas com os fonemas dessa palavra e inserção dessas combinações no contexto das palavras.

No MC, os aspectos macro-textuais são mais evidenciados na 3ª fase. Ali se nota a apresentação de diferentes estruturas textuais comparadas entre si (carta familiar com a carta oficial) donde resulta a verificação de níveis de língua, a organização textual (observou-se apenas da carta familiar) a partir das regras de como se deve escrever e endereçar uma carta. Em termos gerais, notou-se sugestões de melhoramento proposto pela animadora nos textos dos aprendizes. Nesses textos foram assinalados e depois corrigidos a aplicação dos sinais de pontuação, erros ortográficos, erros de concordância, reestruturação frásica. Os aspectos micro são mais evidentes na 1ª fase: caracterização da palavra geradora, divisão dessa palavra em sílaba, escrita das famílias silábicas, produção de novas palavras e consequentemente produção de frases. A 5ª aula desse tema, a que não foi observada, pressupõe-se chegar ao texto.

Em relação à AS, os aspectos macro foram evidenciados na medida do possível. Mesmo sendo apenas a 1ª fase, notou-se a preocupação com os aspectos macro na interpretação oral dos textos apresentados. Em termos micro, trabalharam-se as palavras relacionadas com o texto interpretado e com essas palavras formaram-se as frases.

c) Interdisciplinaridade

Apesar desta análise debruçar sobre interdisciplinaridade nos textos escritos produzidos, convém mencionar antes, que na comunicação oral, aquando do diálogo sobre as problemáticas, houve situações de interdisciplinaridade. Por exemplo, nos textos lidos e distribuídos, os aprendizes enumeraram vários aspectos socio-económicos e históricos da degradação ambiental, debateram sobre as causas e consequências da emigração para as famílias residentes, discutiram-se os problemas do desaparecimento das cartas, que tantas marcas deixaram no espírito colectivo cabo-verdiano mas que pela evolução tecnológica tende a desaparecer e por último, destaca-se a coincidente interligação temática

entre as diferentes animadoras dos CC: emigração, carta/telefone, família, degradação do ambiente, situações religiosas até chegar ao ficcional.

Estes aspectos são evidências que demonstram que a abordagem interdisciplinar existe na essência do currículo cuja complexidade de exploração depende da atitude dos agentes educativos. No texto há sempre possibilidade de actuação interdisciplinar, a não ser que seja um texto onde se veiculam conhecimentos linguísticos puros, o que é extremamente difícil de se encontrar.

Em relação à análise dos textos produzidos, pode-se constatar que a maioria apresenta a interdisciplinaridade com as Ciências Socais. Na 1ª fase da PdT, os conteúdos linguísticos expressam juntamente com o temático os problemas da emigração, na 3ª fase desta mesma abordagem, embora seja um género diferente do da 1ª fase (texto explicativo), o temático gira à volta dos problemas ambientais mas na vertente social (acção desconcertada do homem na natureza). No texto distribuído pela animadora para confrontação deste com os produzidos pelos aprendizes há varias situações que permitem interdisciplinaridade com Ciências Naturais. Um dos exemplos é o processo de infiltração. Em relação ao Método de Conscientização, o tema carta infere vários problemas sócias, na Alfa Solidária, o texto bíblico trabalhado é de forte incidência no comportamento social.

d) Conceitos.

Neste nível (educação básica) há dificuldades em trabalhar conceitos científicos pelas razões já mencionadas. Os quadros conceptuais não foram sequer evidenciados. Apesar disso, nota-se nas aulas algumas preocupações de explicação de alguns fenómenos, utilizando conceitos. Por exemplo, nos diálogos iniciais, as animadoras procuraram definir alguns conceitos para depois prosseguir com os demais conteúdos. Este é o caso dos temas: família, emigração, carta, degradação, ambiente, texto, etc. Particularmente nos textos produzidos e/ou trabalhados, encontra-se para além dos já citados, conceitos como salinização, urbanização, agricultura, natureza, comunicação, remetente, receptor, etc. Analisando bem, as definições e conceitualizações, apesar de

serem elementos importantes para a compreensão do texto em si, pecam pela simplicidade. É uma atitude que ainda não está apropriada pelos docentes.

CONCLUSÃO

Sendo uma das finalidades desta dissertação a apresentação de dispositivos para a melhoria do processo ensino-aprendizagem da escrita nos CC da EBA, ficam aqui em jeito de conclusão algumas sugestões para a melhoria das práticas didácticas e metodológicas, tendo como referencial o interaccionismo social que é a base teórica de análise deste estudo.

Independentemente da escolha de um determinado procedimento e método, para a melhoria do processo educativo em geral e para a produção escrita em particular é necessário investir na formação dos animadores de modo a permitir-lhes apropriarem-se de ferramentas teóricas e metodológicas capazes de sustentar e melhorar a qualidade das suas práticas. Do mesmo modo, essas ferramentas devem incentivá-los para a atitude de pesquisa permanente o que lhes permitirá propor aos aprendizes saberes necessários para a resolução dos problemas que lhe afectam o quotidiano e assim formar personalidades críticas e reflexivas capazes de contribuir para o desenvolvimento pessoal, familiar e local.

Especificamente essa formação deve ter em conta alguns aspectos essenciais tais como:

- A criação de condições que estimulem os animadores a promover o processo de autoformação permanente nos domínios da LCV e da LP já que ambas são ferramentas imprescindíveis para a melhoria de qualidade do processo comunicativo nos CC. Esta autoformação deve superar também a carência de leitura e compreensão dos textos, principalmente os de caris teórico, que são bases que sustentam as práticas e pelo que se sabe é um processo que peca pela escassez. Para isso é fundamental promover no seio dos animadores o hábito de leitura e praticar as regras de análise/síntese e de resumo, já que estas ferramentas são imprescindíveis para o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores que favorecem a apropriação consciente dos diferentes tipos de conhecimentos produzidos pela humanidade.

- A confrontação permanente das produções textuais dos aprendizes com os textos de abordagem científica a fim de melhorar a qualidade de conhecimentos apropriados pelos mesmos. Para (Vygotsky: Tomo 2: 181) os conhecimentos das especificidades do labor escolar devem sair de conceitos quotidianos e chegar a um nível de conhecimento mais elaborado que são os conhecimentos verdadeiros. Para ele, é necessário observar o desenvolvimento nos aprendizes que os leva a um grau de abstracção mais elevado. Em síntese, é analisar até que ponto as produções escritas orientadas pelas diferentes concepções permitem criar situações que actuam sobre o ambiente do aprendiz e o fazem mudar.

- A descentralização do currículo prescrito, tornando-o mais flexível. Para o núcleo deste estudo em particular, seria bom que fossem criadas condições que permitam a adaptação dos programas gerais de língua às necessidades locais de comunicação. Para isso é essencialmente necessário reconhecer que cada localidade apresenta as suas características próprias o que influencia também nas especificidades individuais. Essa adaptação deve efectivar-se em termos de promoção de estudo do meio, selecção das problemáticas e das necessidades locais de comunicação e dos aprendizes em si, incorporar essas problemáticas em sequências didácticas de forma a permitir uma actuação interdisciplinar e sistematizado. Com base nisso, compreende-se a necessidade de utilização de diferentes géneros de texto, já que, para responder às necessidade e às demandas locais de comunicação sob diversas formas de manifestação humana, há que trabalhar obrigatoriamente diferentes tipos de texto.

- A opção pelo texto para a abordagem dos conteúdos parece ser essencial para a melhoria da qualidade educativa. É uma questão de princípio, de postura e de atitude que qualquer educador deve cultivar. A abordagem dos conhecimentos a partir do texto, independentemente de que concepção for, deve ser privilegiada porque só o texto veicula conhecimentos sistematizados, verdadeiros, interdisciplinares e discursivos capazes de promover a autonomia dos aprendizes.

- O melhoramento do processo de avaliação contínua com ênfase na avaliação diagnóstico e auto-avaliação.

- A criação de um sistema de acompanhamento pedagógico permanente dos animadores e, pela rentabilização de recursos, aproveitar a sua execução através de programas radiofónicos que já é um recurso à disposição da DGAEA.

- A adaptação do Plano Curricular (PC) da DGAEA para melhor responder às demandas do presente e prever os desafios do futuro com base nas recomendações de Dakar e nas actividades implementadas após a última versão do PC, como são os casos da PdT, AS, e formação à distância via rádio.

- A promoção de intercâmbios entre os animadores que trabalham com as diferentes concepções e métodos para que estes saibam como essas diferentes concepções trabalham a prática da língua, conhecer os materiais didácticos, inteirarem-se das formas de planificação dos conteúdos curriculares e, de uma forma geral, proporem uma reflexão contínua que permita melhorar a qualidade do seu desempenho através do processo de auto-avaliação das suas actuações.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BACON, Francis. Novum Organum, Rés Editora, Porto: S/D.

BACHELAR, Gaston. Um Novo Espírito Científico. Nova Cultural, São Paulo: 1998.

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia de Linguagem. 7ª Ed. Hucitec, São Paulo, 1995.

_____. Estética de Criação Verbal. Hucitec, São Paulo, 2000.

BRAGGIO. S. L. B., Leitura e Alfabetização: Da Concepção mecanicista à Sociopsicolinguistica. Artes médicas, Porto Alegre: 1992.

BRAGGIO, S. B. L. & LINHARES, L. S. O. Da Influência da Prática de Ensino no processo de aquisição da linguagem escrita, Letras em Revista, Cegraf, Porto Alegre: 1990.

BRITO. Arminda & FERNADES. M. Fátima, No Mundo das Palavras, Manual da Língua Portuguesa, Gráfica da Praia, Praia: 1998.

_____. Manual do Animador 1º, 2º e 3º cadernos, Formação em Exercício dos Animadores em Educação de adultos, Gráfica da Praia, Praia: 1995

_____. Historial da Alfabetização em Cabo Verde. DGAEA, Praia: 1999.

BRONCKART, Jean-Paul, Actividade de Linguagem, Textos e Discursos, EDUC – Ed. da PUC-SP, S. Paulo: 1999.

CUNHA, Luiz António. Educação e desenvolvimento social no Brasil, F. Alves, Rio de Janeiro: 1980.

DESCARTES, R. Discurso do Método, Martins Fontes, S. Paulo: 2002.

FAUNDEZ, A. Et al. Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral – contribuiciones desde la Pedagogía del Texto, CLEBA/IDEA, Medellín: 2006 (No Prelo).

FREIRE. P. Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Morales, São Paulo: 1980.

_____. Educação como prática de liberdade. Paz e Terra, Rio de Janeiro: 1974.

_____. Política e Educação, Cortez editora, São Paulo: 2003.

_____. Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa. Paz e Terra, 2ª Ed., São Paulo: 1997.

HEGEL, G.W.F. Fenomenologia do Espírito. Editora Vozes, S. Francisco: 2002.

KANT, Imanuel. Crítica da Razão Pura. Ed. Calouste Gulbenkian, Lisboa., 1985, p. 87

KOSIC, Karel., Dialéctica do Concreto. Paz e Terra, S. Paulo: 1995.

MARCUSCHI, L.A. Análise do Discurso. Ed. Ática, S. Paulo: 1986.

MARX, K. & ENGELS, F. Obras Escolhidas. Avante, Lisboa: 1982.

MED, Plano Curricular da Educação de Base de Adultos. DGAEA, Praia: 1999.

_____. No Djunta Môm. Manual da Língua Portuguesa, DEEE, Praia: 1978

_____. Dja Txiga Ora. Manual da Língua Portuguesa, DEEE, Praia: 1983

_____. Manual de Alfabetização. Manual da Língua Portuguesa, DGEX, Praia: 1990.

MED, Viver e Aprender – módulo 1, 2 e 3, Parma, Brasília. 2001.

MUGRABI. E. A Pedagogia do Texto e o Ensino Aprendizagem de Língua. IDEA, Vitória: 2002.

MUGRABI, E. DOXSEY, J. Roy. Introdução à Pesquisa Educacional. (Fascículo 1), Núcleo de Educação Aberta e à Distancia, Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância, UFES, Vitória: 2003.

NORBECK, John, Métodos e Técnicas em Educação de Adultos. Universidade do Minho, Braga: 1985.

PALANGANA, Isilda C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social numa perspectiva interaccionista. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, São Paulo: 1989.

QUIVY. R. & CAMPENHOUDT, L. Manual de Investigação em Ciências Sociais. Gradiva, 2ª Ed., Lisboa: 1998.

RICOEUR, Paul, Del Texto a la Acción – Ensayos de hermenéutica II. Fundo de Cultura Económica, México: 2002

SEVERINO, A. Joaquim, Metodologia de Trabalho Científico. 22ª Ed. Cortez Editora, S. Paulo: 2005.

SILVA, F. de Assis, O futuro Professor de Português e a sua Experiência como Leitor de Texto Teórico – Introdução à Pesquisa Educacional, UFES, Vitória: 2003.

SILVA, Tomas Tadeu & MOREIRA, António Flávio, Territórios Contestados. Vozes, Petrópolis: 1995.

_____. Alienígenas na Sala de Aula. Vozes, Petrópolis: 1995.

SOARES, M. Letramento: um tema em três géneros. Autêntica, 6ª Ed. Belo Horizonte: 2003.

TORRES, C. Alberto. Teoria Social da Educação, Edições Afrontamento, Porto: 1997

SACRISTÀN, J. Gimeno, Poderes instáveis em Educação, Artmed, Porto Alegre: 1999.

VYGOTSKY. L. S., Obras Escogidas II – Problemas de Psicologia General, Aprendizaje/Visor/ Ministerio de Educacion y Ciência, Madrid: 1991.

_____. Obras Escogidas, III – Problemas del Desarrolo de la Psique, Aprendizaje/Visor/ Ministerio de Educacion y Ciencia, Madrid: 1998.

_____. A Formação Social da Mente. Martins Fontes, São Paulo: 1988.

_____. Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem. Ícone, São Paulo: 1988

APÊNDICES

1. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

a) - Ficha de observação das aulas (utilizada em cada sessão)

SESSÃO DE _____

Nome do Animador_____ Data _____ horário de funcionamento CC _____ horário da disc. L. Port. _____ Tipo CC _____

Localidade_____ N.º de Participantes_____ Fase_____

Tema/Conteúdo_____

Objectivos_____

_____

_____

1) Desenvolvimento da sessão (estrutura).	2) Padrão de interacção no CC.
3) Géneros de textos trabalhado.	4 Orientações para análise e produção textual.
5) Aspectos macros e micro linguísticos trabalhados na produção escrita.	6) Procedimento metodológico para produção textual.
7) Materiais Didácticos utilizados.	8) Processo de avaliação textual.
9) Materiais didácticos utilizados.	10 Constatações para a devolução dos aspectos observados.

b) - Ficha de observação do espaço físico/caracterização do Círculo de Cultura

Quadro Preto

_____

_____

Iluminação e ventilação

_____

_____

_____

Colocação dos aprendizes

_____

_____

_____

Equipamentos

_____

_____

_____

Ambiente do animador

_____

_____

_____

Perturbações externas

_____

_____

_____

Apresentação da (a) animadora (a) (aspecto físico)

_____

_____

_____

APENDECE 2

TRANCRIÇÃO DE AULAS[32]

A observação e transcrição de aulas segundo o padrão apresentado por MAECUSCHI (1986) na obra Análise da Conversação. Os últimos dois pontos são adaptados. As nomenclaturas básicas são:

- / - Pausa curta
- // - Pausa longa
- :: - Alongamento de vocal
- (?) – Fragmento incompreensível
- “ “ – Fragmento de releitura
- (…) – Silêncio
- Maiúsculas – entoação enfática
- (( )) – comentário do professor – pesquisador
- (a) Risos.
- (T) respostas colectivas.

Observações importantes: o nome do professor e de todas as referências que possam identificá-lo bem com os alunos têm de ser suprimidas por razões éticas”. Por isso, as falas são enumeradas sequencialmente e cada aprendiz é identificado por número e cada animadora por letra (São 5 animadoras: A, B, C, D, E).

Foram observadas 4 aulas de cada animador que estão descritas integralmente no corpo desta dissertação. No entanto, por ser volumosa a transcrição de todas

[32] É importante realçar algumas considerações em relação à fidelidade desta transcrição. Não está em causa a tendência adulterável do transcritor. Não é possível fazer uma transcrição isenta porque na maioria de vezes, como já foi referenciado, os aprendizes falam em língua materna. A sua tradução para a língua portuguesa deixa a marca do autor. Quando faço transcrição utilizo as minhas construções de acordo com a interpretação que faço da conversa em língua materna. Não ponho em causa a minha capacidade de compreensão porque tenho formação reconhecida nas duas línguas, o problema é que isso tem que ser escrito em português para facilitar a compreensão sendo assim, não há outra alternativa senão utilizar aquilo que considero ser viável. Apesar disso, fiz de tudo para adequar as minhas construções em português as expressões em língua materna.

elas, achou-se por bem fazer constar aqui apenas as da primeira aula de cada animadora observada, caso haver necessidade de comparação.

a) – Prática em PdT (transcrição da 1ª aula, 1ª fase)

(( )) a aula começou cerca de 7 minutos depois do horário estabelecido devido a atraso de alguns aprendizes, que justificaram de pronto logo à entrada os motivos do atraso.
A – Na semana passada nós trabalhamos o tema / – (( )) pegou numa folha que tinha preparado e começou a apresentação breve dos conteúdos tratados na semana finda. A – pratos tradicionais, elaboramos um texto injunctivo sobre a forma como se :: faz xerem (( )) prático típico. A – depois trabalhamos as combinações entre as letras. Hoje temos um novo tema.
A – hoje vamos falar do tema emigração. Vocês sabem que a emigração é a pessoa que deixa o nosso país para ir viver no outro país.
A – Mas porque é que os cabo-verdianos emigram? – (…) (( )) Depois perguntou directamente a um aluno: A - tu conheces algum emigrante? – 1: - Sim. A – Quem é? F – 1: - Um primo meu que vive na Holanda. A – Como ele é? Já veio alguma vez? 1 – Sim! A – Porque ele emigrou? (( )) Ela mesma ajudou a responder: à procura de uma vida melhor, não é? (( )) Depois fez outras questões sem indicar o aprendiz que vai responder. A – Aqui na nossa zona conhecem pessoas que veio da emigração? 2. – Sim. Muitas. (( )) enumerou cerca de 8 emigrantes que tinham vindo da emigração. A – todos vieram bem sucedidos (?), vieram bem (?). Quer dizer orientados e trouxeram muitas coisas para as famílias? 3. - Professora nem todos. Conheço alguns que são repatriados e que vieram mãos a abanar. (a). A – Sim! Nós todos sabemos que a emigração / – as vezes é BOM e MAU. Mas a emigração trás problemas para as famílias. É ou não é? 1. Sim traz problema mas na maior parte ajudam a família. 4 – Mas outros vão e esquecem da família. 5 – É verdade agora a emigração não está a dar. 2 – Para os que vão com juízo sempre dá mas para quem quer vida de luxo não dá. 6 – Não é só assim, outros vão, deixam as mulheres e nunca mais regressam ou regressam de vez em quando para uns dias depois vão de novo por muito tempo. 1. - Pior são aqueles que entram na droga. 3 – Mas uns enriquecem rapidamente. (( )) A animadora interrompeu o diálogo, considerando que o tempo restante era para

outras actividades. Por fim, apresentou um enunciado no quadro que ela considera o assunto chave do debate, por ser mencionado várias vezes: A. Os cabo-verdianos emigram em busca de uma vida melhor.

Após a apresentação oral, escreveu a frase no quadro, fez a leitura em voz alta e de forma pausada A – "Os, Cabover-dia-nos e – mi- gram- em, busca, de, uma, vida, melhor". Vamos ler todos: (( )) leitura oral colectiva. A – agora vamos fazer a leitura individual. Tu. / - 1 Os cabo-verdianos emigram em busca de uma vida melhor. (( )) é o aprendiz mais esclarecido. 3 – Os emigrantes / – os cabo-verdianos emigram… (( )) a animadora aponta na frase as palavras a serem lidas: A – quem quer ajudar ele? 4 – Eu. A – vamos. (( )) a animadora apontou de início: os cabo-verdianos emigram em busca // - . A – quem quer terminar a leitura? (…). Quem quer ler de início? (( )) o formando 5 levantou a mão e começou a ler: os cabo-verdianos emigram em busca de vida. A – os cabo-verdianos emigram em busca de uma vida melhor. (( )) O formando 4 pediu para ler. Os cabo-verdianos emigram em busca de uma vida melhor.

A – agora vamos passar a frase que produzimos para o caderno. (( )) os formandos começaram a escrever e a animadora passando de carteira em carteira mostrando a cada aprendiz o que faltava para completar a frase.

(( )) quando todos terminaram a escrita, A – atenção na frase. Na vossa opinião qual é a palavra central dessa conversa? (?), (…), Palavra mais importante? / - 1. Mais importante como, professora? A – a palavra que mais repetimos. Que constitui a importância dessa frase. 4. Pode ser cabo-verdiano. 1. Pode ser emigração. 5. Pode ser vida. Vida é mais importante que temos. (( )) já tinha passado 5 minutos do tempo regulamentar para a aula de língua, A – vamos continuar na próxima aula porque o tempo terminou e vamos para a aula de matemática. Antes disso alguma pessoa tem alguma anedota para contar antes de passarmos para a aula de matemática) (…) (( )), despedi da turma dizendo que gostei da aula.

b) – Prática em MC (transcrição da 1ª aula, 1ª fase).

(( )) Esta aula também começou com alguns minutos de atraso e pela mesma razão apresentado na abordagem PdT. A animadora já se encontrava na sala quando cheguei 5 minutos antes do horário estabelecido.

B – Vamos começar a aula de hoje. Estão todos bem? (T) sim. O trabalho não foi duro? (T) (?). (( )) os trabalham remunerado responderam todos ao mesmo tempo. B – a família em casa está bem? (T)? sim. B – fim de semana? (T) mais-ou-menos (( )) nem muito bom nem muito mal. Razoável.

B Como sabemos, em cabo verde a família é composta de diferentes formas. Como é composta a família cabo-verdiana? (…) Como é composta a vossa família em casa? Quem vive na vossa casa? 1. Meu pai, minha mãe, irmãos e sobrinhos. 2. Eu, minha mulher e meus filhos. 3. Eu estou na casa da minha tia que vive com o marido e filhos. 4. Eu, meu marido, meus filhos, minha sogra e dois dos meus sobrinhos. 5. Eu e meus primos que rendamos juntos o quarto. (( )) quarto é designação na LCV conhecida como moradia de pequena dimensão.

B – abrem o manual na página 51. Observem e respondam como é como é composta essa família. (…). (( ))várias interpretações. 1. O marido está em cima da porta à direita é a mulher dele e à esquerda os filhos. 4. Não. À direita é a mãe do marido ou da mulher. A mulher é o que está à direita sentada e os filhos. 2. Pode também ser cunhada e sobrinhos. (…). 1. Nesse caso, os dois meninos podem ser sobrinhos. Até o que está à porta pode ser filho e a mulher à direita não tem marido. (a). B – família é composta por mulher, marido, filhos e até os avós. Os outros são parente. 1. Professora a família não pode ser só esse. Todos os que vivem na mesma casa. 4. Não também assim. A família é de sangue. Na mesma casa podem viver pessoas que não são família. 6. Para mim, a família é também tio, primos, sobrinho… // - B– Nos temos que saber definir a família principal e secundária. O que disse antes é principal e secundário são parentela. (( )) o formando // - O formando 7 queria participara mas a animadora dá por concluído o diálogo. B – portanto “ “ portanto hoje nós falamos sobre o quê? Conversamos sobre que tema? (T) família. “ “ B- família cabo-verdiana, não é? (T) sim. (…).

B – hoje nós vamos ver… “ “ vamos estudar a palavra família. (( )) Pegou numa tira de cartolina onde estava escrita a palavra família e fixou-a no quadro. B - Portanto, falamos sobre a família agora vamos ver como se escreve e se lê a palavra família. (( )) a animadora sempre consultando sua planificação. Depois foi para o quadro, apontou o dedo e lê: B – família. Todos. (T) família. B – tu. (( )) passou a apontar para todos os participantes e individualmente todos repetiram a palavra família.

B – agora escrevem a palavra família no caderno. (…) (( )) Os aprendizes iam vendo no quadro e escrevendo a palavra família. Quando a animadora verificou que todos já tinham escrita a palavra passou para os exercícios da divisão silábica.

B – Vamos ler em conjunto: família. Agora vamos ler devagar: família::. Mais devagar: família. Vamos bater as palmas: (( )) em uníssono bateram quatro vezes. B – quantas vezes batemos as palmas? (T) quatro. Então quantos bocados tem a família? (T) quatro. (( )) pegou na cartolina e rasgou em quatro e fixou as quatro sílabas no quadro. A- portanto, já vimos que a palavra família tem quatro bocados, a hora já deu, vamos passar para a aula de matemática. Mas antes escutem uma anedota que tenho para vos contar (…). (( )) Aproveitei do silêncio, agradeci a todos por permitirem que eu assista as aulas, comentei positivamente e sai.

c) – Prática em AS (transcrição da 1ª aula, 1ª fase).

C – Vamos começar a aula. Estão bem? (T) sim. C – fim de semana? /- 1. foi bom. 2. foi para fora. (( )) Fora significam interior da ilha. C – Trabalho? /- 3. Tudo direito C – a família em casa está bem? 4. razoável.

C – Quem se lembra do que nós tratamos na última na sexta-feira? // -. Alguém se lembra? (( )) os aprendizes abriram de pronto os manuais. 2. Nós construímos um calendário… e… 1. Também uma agenda. C – como construímos a agenda? /- 4. Com base num calendário. Num… / –. C – só com calendário? Mais nada? 1. Também a professora mandou usar o nome da família… 5. De amigo… 3. Marcar aniversário… / – C – alguém quer dizer mais alguma coisa sobre essa aula / –. C – Nós… (( )) foi para a secretária junto ao quadro e apanha o manual do aprendiz. C abrem o manual na pagina… (T) já está. C - Vocês ficaram de completar a agenda em casa. Fizeram isso? (( )) todos abanaram com a cabeça que sim. 3. foi difícil mas o meu filho ajudou. (( )) A animadora verificou um por um os calendários preenchidos. Sempre que notava que alguns dados estavam incompletos, dava indicações para completar. C – já vi que todos fizeram um bom trabalho… e com isso, vamos continuar ::, (…). Abrem o manual na página / - (( )) folhou o manual, C - na página 81. todos já abriram? (T) sim ::. Então prestem atenção à leitura. Escutem bem porque depois vamos conversar sobre o texto…

interpretar o texto. / - é um texto muito interessante para nós. Por isso prestem atenção / -. (( )) começou a ler em voz alta o texto que intitula o tempo para tudo. Fez uma leitura devagar como que pronunciando palavra por palavra. Terminada a leitura, C – compreenderam o texto? (…). Entenderam o que o texto diz… para nós? E :: (…). Já vi que todos não compreenderam… prestem atenção mais uma vez, que vou fazer de novo a leitura. /- (( )) começou de novo a leitura em voz alta e à semelhança da primeira, fez uma leitura pausada do texto. Os aprendizes, mesmo não sabendo ler, olhavam para o texto quando a animadora estava lendo.

C – agora compreenderam? / - O que entenderam? (…) E::, o texto fala sobre que assunto? / - Como é o título, alguém se lembra. 1. O título, professora o título / – é tempo para tudo. 4. Tempo para tudo.

C – que quer dizer tempo para tudo? Quer dizer, de acordo com o texto que acabei de ler, claro.

4 – Se entendi bem, professora, há tempo para tudo… quer dizer / –. (r). na nossa vida temos tempo para tudo. De morre e de nascer… / -.

C – alguém que ajudar?

1. Eu, professora. Há um tempo de bom e de mal na nossa vida.

5. Tempo de chorar e de rir. Este mundo é assim mesmo as vezes estamos contente, as vezes estamos tristes porque assim as coisas acontecem.

C – mais ainda! Reparam que o próprio texto começa com / - tudo nesse mundo tem o seu tempo.

3. Sim a vida é feita de contradições. Quando cantamos, devemos lembrar que chorar existe e::, …

2. Por isso devemos sempre pensar nos outros quando estão a passar mal…por momentos de aflição. (…).

6. Neste mundo de hoje não há solidariedade. Uma vez, todos ajudam uns aos outros. Quando havia morte na vizinhança, o vizinho fazia tudo na casa de morte, agora é só primeiro dia. / -

C – é verdade sim. Portanto, no texto fala precisamente isso: tempo de morrer e de nascer / - e:: de plantar e de arrancar de / – de curar e de… “ “ não de matar primeiro e depois de curar. Assim está no texto. (( )) a animadora, a medida que ia apresentado, ia consultando no texto lido. Apresentou as contradições até ao fim do texto.

C – Gostaram do texto? (T) sim. C – porque? 1. dá bom conselho / -. 3. fala de coisas verdadeiras.
C – Se ninguém mais quer falar sobre o texto, damos por encerrada a aula de hoje.

d) - Prática em PdT (transcrição da 1ª aula, 3ª fase)

D – Boa tarde a todos. (T) boa tarde. Como estão, bem disposto para a aula de hoje (T) sim. Fim se semana? O que foi de mais importante? 1. igual aos outros todos. 2. Eu tive que ir à cadeia civil visitar um primo que está prezo…
D – Os outros? / -. (( )) a animadora ia falando e organizando na secretária o caderno com o plano, o dossier dos materiais didácticos, a lista de presença…
A família em casa? (( )) das respostas dadas deu para entender que a situação era o de costume. (…).
D – Sim. / -. O que vamos trabalhar nesta semana? (( )) pergunta como se para introduzir para ela mesma o discurso a apresentar. Pergunta indirecta. D - Nesta semana nós vamos “ “ / - (( )) pegou numa folha que tinha preparado e começou a ler em jeito de apresentação. D – Discutir sobre um problema importante que é a degradação ambiental. Tenho aqui algumas imagens da degradação ambiental. Para tratar esse tema, vamos primeiro discutir o que é o ambiente degradado, as causas e consequências da degradação, indicar as zonas degradas e por ultimo vamos analisar e produzir textos que falam sobre a degradação aqui na Capital. Entenderam o que vamos fazer? O que vamos fazer nesta semana? (T) sim.
D – o que entendemos por degradação ambiental? //. O que é ambiente? / 3. Professora, ein, (( ))hesitação em língua materna. Ambiente é onde nós vivemos. /. D – é verdade, onde vivemos. Mas o que há onde nós vivemos? Querem responder? 3. Tudo. D – sim tudo, mas dizemos alguns. Outra pessoa /. 4. Temos casa, plantas, animais…/. 5. Temos ribeira, montanha… /. Temos terra (solo), mar…//.
D – Há mais ainda! Falaram do que nós vimos mas também há coisas no ambiente que não conseguimos ver à vista desarmada. 1. Sim professora. O ar, o vento. 6. Também não conseguimos ver o espírito… (a).

D – é isso mesmo. Juntando tudo isso nós temos o ambiente. Mas sim pensamos bem, nos gostamos de morar num lugar em vez de outro. / -. Tipo onde queremos fazer a nossa casa. Se vão escolher um lugar para fazer a vossa casa, onde seria? Como seria. (?). Por exemplo escolheriam um lugar verde ou seco, limpo ou com lixo, bairro degradado ou urbanizado. É isso que queria perguntar.

7. Professora, todos nós queremos morar nos melhores lugares. Nos prédios… /. 4. Para mim, as vivendas seriam melhores. Vive-se a vontade (a). 6. Sem esquecer o lugar das plantas. Para mim, a minha casa ficaria no meio das plantas, mas não temos água nem para beber…

D - é isso mesmo.

D – se notamos bem no que já falamos, podemos diferenciar um ambiente protegido, saudável, de um ambiente degradado e poluído. Vamos pensar aqui na Praia /. Comparamos onde gostamos de morar com onde não gostamos. /. Vamos enumerar as zonas…ou melhor / ou melhor, os lugares protegidos. (?). Então vamos enumerar alguns: 8. Palmarejo, Plateau, Prainha, Fazenda… (( )) são nomes das zonas desta cidade.

D - porquê acha que são zonas protegidas? 8. Onde gostamos de morar (a). D – Só por isso? 8. Não só. É zona limpa… D – Neste caso são zonas porque são mais do que um! 8. Sim, sim.

D – é verdade. O lixo é um dos factores da degradação do ambiente. Além do lixo, do lixo… que outra coisa degrada o ambiente? Por exemplo que polui o ar?

9. Central eléctrica no meio da cidade. D – sim, pior é que na capital temos poucas árvores para ajudar na respiração da cidade. 10. Temos carros, muitos carros também… /. D – é verdade. 11. Também a queima do lixo. D – sim também polui muito. 2. Professora, a corta de árvores, também não polui o ambiente. D – Não polui, degrada. Já agora quais são as causas da degradação ambiental? 5. Por exemplo cortar árvores, deitar lixo no chão. D – e, quando vem a chuva, o que a cheia leva para o mar? 1. Água. D –só agua? Podemos beber a água da cheia. 4. Não é uma água suja. D – o que a suja. 7. Terra. D – por isso, quando vem as cheias, leva a terra que pode servir para plantar. Sabem porque leva a terra? 3. Professora porque as vezes a cheia vêm forte. D – não só, porque as terras estão soltas. Sabem o que faz soltar a terra? (…). Por exemplo a construção clandestinas principalmente quando são feita nas encostas. Por isso é aconselhável também a não cavar para sementeira nas encostas. /. Ainda mais

quando se trata principalmente de milho e outras plantas que são arrancadas todo o ano.

Já agora quais são as causas e consequências da degradação ambiental? As principais. //. Pegamos primeiro nas causas. /. Vamos, quais são as principais causas, an? O que leva a ter degradação do ambiente? 7. Por exemplo, derrube de arvores. 5 Ou até também arrancar árvores. D – Porque as pessoas cortam árvores? 2. Para fazer lenha para consumo doméstico. D – Há muitas formas de degradação ambiental. Por exemplo, vejam como está o monte vermelho, /. As praias de mar /. Com apanha de areia para construção. Como sabem a degradação ambiental prejudica claramente a nossa situação de vida. Tem como consequência as doenças, mortes, falta de chuva…//.

D - O que acham que deve ser feito para combater a desertificação (…) não. Degradação. Desertificação também é uma causa. //. Nós já vimos aqui alguns.

9. Apoiar as famílias. Se não tenho gás, tenho que fazer lenha. 2. Sim arranjar emprego para jovens. Criar actividades de passar tempo livre… //.

D – muito bem. / Então vamos analisar no quadro o que nós conversamos sobre a degradação ambiental na Cidade da Praia. (( )). À medida que os aprendizes iam respondendo, a animadora ia registando no quadro preto. D - Nós falamos sobre o que é a degradação ambiental. Vimos que o ambiente degradado é aquilo que oferece menos condições para morarmos. /. O que vimos mais? (…) 5. Também vimos que os homens degradam o ambiente pela necessidade de sobrevivência. // 8. Também que a degradação ambiental no Monte Vermelho e nas praia prejudica a agricultura. / (( )) os aprendizes olham para o quadro e mediante as informações constantes, participam.

(( )) A animadora sistematizou no quadro o que tinha registado de forma fragmentada, consoante as participações dos aprendizes.

D – agora vamos fazer a leitura do texto no quadro. Tu. (( )) indicou para o 4. Este fez a leitura sem problema. Depois indicou mais 5 aprendizes e todos leram sem problema o trecho.

D – Agora acho que já temos as condições para produzirmos um texto sobre a degradação ambiental. De tudo o que já falamos //. (( )) a animadora pegou de uma folha e começou a definir as tarefas que orientam a produção textual.

D – Vamos produzir um texto em grupo que retrata a degradação ambienta numa das zonas daqui do capital. Há que produzir com cuidado porque vamos enviar este texto a outros CC para servir como material de apoio. Sendo assim, temos que identificar nós pessoalmente como dono do texto e também o CC que irá receber o texto. Podem direccionar para os CC mais perto que conhecem melhor. Sendo pessoa do nosso nível devemos escrever o testo tendo em conta quem vai utilizar o nosso texto. Vamos dividir em três o grupo. 1, 2 e 3. Todos os que ficam com o nº 1 são do grupo 1. Do 2, em grupo 2 e do 3 em grupo 3. Então vamos. Prestem atenção. (( )) Começou a formar os grupos atribuindo os números a cada formando. D – cada grupo tem 30 minutos para produzir o texto. (( )) Os grupos reuniram-se e começaram a produzir o texto. Primeiro aprofundaram o tema e depois começara a escrever. Tendo a primeira versão, fizeram a correcção ortográfica e passaram a limpo numa folha de caderno. Todos os grupos fizeram mais ou menos o mesmo percurso. A animadora andou de grupo em grupo acompanhando o trabalho e respondendo algumas dúvidas colocadas. Terminada a produção, a animadora deu por concluída a aula de língua. Depois havia mais duas aulas, matemática e Ciências Sociais. Por isso, aproveitei a curta pausa para falar com os aprendizes e abandonar a sala.

e) – Prática em MC (transcrição da 1ª aula, 3ª fase)

E - Boa noite? (T) boa noite. Como estão? (T) (( )) conversas sobrepostas que não deu para identificar quem falou o quê!
E – preparados para mais um dia de muita aprendizagem? (( )). Houve pequena divergência de opinião não pela aversão à questão da animadora, mas pelo cansaço no final de mais um dia de trabalho.
E – sim eu compreendo que é cansativo, mas como temos boa vontade, tudo é possível. //. Então vamos entrar na nossa aula de hoje. Todos vocês conhecem isto, não conhecem (( )) tratava-se de um envelope. (T) sim. E - Ele chama-se…? /. (T) envelope. 1. antigamente era papel de carta. Mandava-me comprar vinha com a folha de dentro e esta de fora. 2. também é conhecido como sobrescrito. Outros chamam fecho de carta…/.

Para que isto serve…? 1. Para comunicar com a família. 2 Para com nossas famílias que estão no estrangeiro. /. D – mais? 4. Não só do estrangeiro. Antes do telefone aqui entre ilhas a correspondência era feita com cartas.

E - Aqui há pessoas que tem família no estrangeiro?

4. Eu tenho. 5. Também eu. 6. Eu também tenho um primo mas nunca quis saber de mim, mais fala com a minha mãe que é tia dele. (( )) quase todos disseram que tinham um familiar no estrangeiro.

E- e amigos (T) sim. (( )) todos levantaram as mãos para confirmar.

E - Mais ou menos, quanto tempo essa pessoa da família ou amigo está no estrangeiro? (( )) o tempo apresentado pelos aprendizes oscila de 1 a 15 anos.

E - Pensem um pouco antes de responder. Como davam noticias antes e agora?

7. Antes era só com as cartas ou se vier alguma pessoa que vive perto, se não trazia carta, dava notícia. Agora é só com telefone. 2. É verdade. Agora a carta só se vem com dinheiro ou com documento. 5. Lá fora, (( )) (interior da ilha), a mão de um rapaz que está em França chorou quando falou com o filho no telefone da casa dela. Foi uma emoção enorme para as pessoas que moram naquela localidade. //.

E – agora, abrem o vosso manual na página 93. (( )) depois de confirmar que todos já tinham a pagina à frente, deu algum tempo para a leitura silenciosa. (…) Considerando que o tempo gasto já era suficiente para compreensão do texto, fez a pergunta.

E - Como é o título do texto? (T) Já ninguém escreve cartas.

E – Porque ninguém escreve cartas? 8. Porque por telefone é melhor. E – vamos conversar sobre isso depois de terminar a leitura.

E - Então prestem atenção no texto que vou ler e que confirma o que acabamos de conversar. (( )) fez a leitura em voa alta, pausada e com uma pronuncia notável.

E – com essa leitura compreenderam melhor o texto? Porque já não se escreve cartas? (…).

E – vão ler oralmente agora, vão compreender mais ainda o texto. Quem quer começar. 5. Eu, professora. (( )) foi interrompida pela animadora no fim do segundo parágrafo. E – Uma outra pessoa continua. O nº 7 leu mais dois parágrafos. (( )) Da mesma forma foi interrompido e 1. Leu os últimos dois

parágrafos. Repetiu a leitura integral do texto por quatro vezes o que equivale a leitura de 12 aprendizes já que cada um lia apenas dois parágrafos.

E – O que podemos concluir porque a carta não está a ser muito usada para comunicar? 9. Já vimos que é por motivo da proliferação do telefone.

E- quais as vantagens de telefone em relação a carta? Outra pessoa que ainda não tinha falado. 10. Professora, a carta demorava muitos dias para chegar. 11. Quando havia coisa de urgência utiliza-se telegrama, mas até telegrama chegava com dias de atraso.

E – mais ainda, de preferência para as que não falavam ainda. Tu. (( )) apontou para um aprendiz que de facto estava calada ao longo da aula. 12 (…). Por telefone a pessoa fala e escuta logo. A carta leva tempo. 5. Não só leva tempo, lá fora, era difícil ter alguém para fazer carta. 3. Outros não sabiam escrever bem a carta vinha de volta porque trocava o lugar das pessoas (a). E – é verdade quando não endereça bem a carta, ela volta sem chegar na pessoa que nós escrevemos.

E - Qual é a emoção " ", ALIAZ, como as pessoas sentiam quando recebiam as cartas? Algum de vocês costumava ir ao correio…? //. Da vossa família ou de alguém.

7. Onde eu morava, não havia correio era o carteiro que levava a carta na zona e num local todos juntavam na hora de sempre, / de costume e ele chamava de nome em nome as pessoas escutavam e respondiam.

2. Sim, na maioria das vezes era boas notícias, mas quando vinha com mancha da caneta numa ponta, era grande espanto. 8. Esta e também telegrama.

E – só que telegrama nem sempre não era notícia de morte, mas a carta com mancha era certo que era morte. 1. Era espantado, porque as vezes a pessoa não sabiam nem se o familiar estava doente e de repente chega a carta de luto.

E – de tudo o que aprendemos hoje… / que tratamos /. Vimos o quê? (…) Nós vimos que a carta tende desaparecer em relação a anos atrás e que principal factor é a proliferação do telefone. Como prova disso, vimos ainda a estatística dos CTT, que revela que apesar de aumento de pessoas e de nível de alfabetização escreve-se menos cartas agora do que a uns tempos atrás e por ultimo analisamos as vantagens e desvantagens de cada um dos processos comunicativos. // E com isso damos por concluída a aula de língua. Se ninguém quer dizer mais nada sobre essa aula, passamos para a aula de matemática.

ANEXOS

Anexo 1 – Carga horária por fases (PC da DGAEA):

1ª Fase

Disciplinas	Carga horária semanal	Tempo lectivo
Português	5 Horas	160 Horas
Matemática	5 Horas	160 Horas
T/S 10	H-2 h/d	320 h - 32 sem.

2ª Fase

Disciplinas	Carga horária semanal	Tempo lectivo
Português	5 Horas	160 Horas
Matemática	5 Horas	160 Horas
T/S 10	h-2 h/d	320 h - 32 sem.

3ª Fase

Disciplinas	Carga horária semanal	Tempo lectivo
Português	5 Horas	160 Horas
Matemática	4 Horas	128 Horas
C. Integradas	4 Horas	128 Horas
L. Estrangeira	2 Horas	80 Horas
T7S2 15 h	3h/d	480 h-32 sem.

Anexo 2

Programa oficial da Língua Portuguesa – 1ª fase (extracto do PC) para contextualizar o tema trabalhado e o método proposto.

ASSUNTO	OBJECTIVOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS LINGUISTICOS	CONTEUDOS LINGUISTICOS E GRAMATICAIS
1.O quotidiano na comunidade	- Caracterizar o povoado	- Introdução de uma	Introdução dos seguintes sons:

- A vivência no povoado - Centros urbanos e centros rurais: diferenças -A comunidade: dimensão geográfica, social, politica 2.Situação sanitária da comunidade - Os principais problemas sanitários da comunidade; 3. Na relação com os outros elementos da comunidade. 4. A família - Organização familiar	- Adquirir a noção de comunidade e sua dimensão - Identificar a situação sanitária da comunidade - Inventariar os principais problemas e necessidades das populações - Identificar as intervenções comunitárias com vistas a sua resolução.	palavra quadrissilábica - Isolamento das vogais - Apresentação dos diferentes tipos de letras - Apresentação de noção de grupo silábico - As letras maiúsculas e minúsculas - Os artigos - Os artigos definidos (masculino e feminino do singular) - A noção de frases	PA-PE-PI-PO-PU VA-VE-VI-VO-VU A-E-I-O-U- LA-LE-LI-LO-LU - A letra de imprensa e a letra manuscrita O grupo silábico ou sílabas que entram na composição das palavras Introdução dos artigos definidos masculino e feminino do singular Palavras geradora: SAUDE – SUJIDADE-CAS-LIMPEZA-DOENÇA-LIXO-REMEDIO Introdução dos sons: SA-SE-SI-SO-SU JÁ-JE-JI-JO-JU CA-CO-CU-ÇA-CE-CI-ÇO-ÇU ZA-ZE-ZI-ZO-ZU XA-XE-XI-XO-XU RA-RE-RI-RO-RU

- A noção de família alargada e restrita - O papel da mulher na sociedade cabo-verdiana - As relações entre os membros da família	- Identificar a relação que se estabelece entre os cidadãos das mesmas localidades: as relações de vizinhança, amizade, solidariedade, ajudam mútua, etc. Identificar os seus conceitos individuais da família - Reconhecer a constituição da família cabo-verdiana - Relacionar a noção da família alargada e restrita - Discorrer sobre o impacto social - Reflectir sobre o papel da mulher no seio da família cabo-verdiana - Analisar o papel dos pais na educação dos filhos - Reconhecer o papel dos restantes elementos da família - Identificar as relações que devem existir entre	simples grupo nominal - Introdução da conjugação verbal: o verbo ser no presente do indicativo - Introdução dos pronomes pessoais: eu, tu ele ou ela - As frases simples: o sujeito e o predicado - - Introdução do verbo ter -	-O verbo ser : presente do indicativo -Os pronomes pessoais: eu, tu, ele, ela -Introdução dos sons GA_GO_GU do dígrafo GU em GUE e GUI: do GE e GI. -Palavras geradoras: AMIGO AMIZADE AJUDA -O emprego do S no inicio, no meio e no fim da palavra; -Os vários valores e empregos; -Os vários valores e empregos -Distinção dos diferentes sons que representam Z -Conjugação do presente do indicativo do verbo ser -As funções sintácticas do verbo

5. As principais ocupações profissionais	pais e filhos - Discorrer sobre a noção de respeito hoje - Identificar o impacto da emigração sobre a família cabo-verdiana - Fazer o levantamento das principais ocupações profissionais dos participantes da sessão - Debater as motivações da escolha das profissões - Discutir cada tipo de profissão, relacionando com o seu impacto social - Reflectir sobre os direitos e deveres do trabalhador - Analisar a relação dos trabalhadores com os sindicatos - Discorrer sobre a problemática emprego vs. Desemprego - Relacionar o desemprego com a emigração	Construção de frases - Os pronomes possessivos: meu, teu, seu, nosso, vosso, dele e dela - A noção de plural: o número gramatical	-Introdução de palavras geradoras FAMILIA PAI/MÃE AVÓ/AVÔ NETO/NETA TIO/TIA IRMÃO/ IRMÃ -Introdução dos pronomes possessivos: explicação do seu emprego, valor e função -Os sons nasais pelo emprego do til e das consoantes nasais -M e N Os ditongos orais e nasais -A noção do plural pelo acrescentamento dos (marca do plural) articular com a noção de numero. Palavra geradora: - Trabalho - Profissão - Salário - Prevenção.

ANEXO 3

Textos trabalhados na Alfa Solidária

1 - Tempo para tudo

Tudo neste mundo tem seu tempo;
Cada coisa tem a sua ocasião.
Há um tempo de nascer e tempo de morrer;
Tempo de plantar e tempo de arrancar;
Tempo de matar e tempo de curar;
Tempo de derrubar e tempo de construir
Há tempo de se ficar triste e tempo de se alegrar;
Tempo de chorar e tempo de dançar
Tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntá-las
Tempo de abraçar e tempo de se afastar
Há tempo de procurar e tempo de perder;
Tempo de economizar e tempo de desperdiçar;
Tempo de rasgar e tempo de remendar
Tempo de ficar calado e tempo de falar
Há tempo de amar e tempo de odiar;
Tempo de guerra e tempo de paz.

2 – A vida do Aleijadinho

António Francisco Lisboa, o Aleijadinho, é conhecido em todo o Brasil pelas obras de arte que deixou em várias cidades mineiras, além de arquitecto, Aleijadinho era escultor. Sua obra mais importante é Os doze profetas, esculturas que ornamentam a fachada de uma igreja em Congonhas do campo. Muitas de suas obras têm inspiração religiosa e retratam com perfeição o olhar, gestos e sentimentos humanos

O pai de António Francisco era um arquitecto português e sua mão era uma escrava africana chamada Isabel. Quando nasceu, seu pai o alforriou e ensinou-lhe o ofício de arquitecto.

O apelido de Aleijadinho deveu-se a uma doença que lhe impedia de andar. Com vergonha de seu defeito, ele quase só saía à noite ou de madrugada, coberto com roupas bem fechadas e carregado por escravos.

ANEXO 4: Textos trabalhados nas aulas da Abordagem Educativa Pedagogia de Texto

4.1– Exemplo de um dos textos produzidos pelos aprendizes em pequenos grupos (3ª fase).

Grupo 1

Degradação do ambiente

Degradação do ambiente é um problema que resulta, da acção negativa do homem e não só, devido a varias situações tais como; A pobreza, a falta de recursos naturais e a seca.

Quais são as principais causas que levam as pessoas a praticarem as acções negativas sobre a natureza?

S. Francisco sendo uma zona pescatoria e com fracos recursos naturais, as pessoas não conseguem ter uma sobrevivência satisfatória.

Para minimizar esta situação a população faz-se a criação de animais e a extração de areia, para melhorar as suas condições precária de vida

Essas práticas levam a degradação de ambiente por seguintes razões: os animais criados a soltas, o que contribui para o desgaste do terreno, principalmente nas encostas, tambem a apanha de areia, leva a salinização do solo e da agua doce.

Essas práticas trazem consequências graves para a população em geral.

Por exemplo o homem e os animais sofren falta de agua para o consumo e irregação das plantas. Sendo assim, o terreno fica impróprio para a gricultura e diminiu a produção o que torna escasso a alimentação tanto para os homens como para os animais.

Para melhorar essas situações o governo deve tomar em conta certas medidas tais como: criação de emprego, construção de lugares próprios para os animais, e promover a educação ambiental.

Anexo 4.2 – Grelha produzida colectivamente para a avaliação textual:

- Qualquer pessoa pode perceber que género de texto está trabalhado?
- Está claro para quem é o texto e quem escreveu o texto e a mensagem que quer transmitir?
- O texto está bem estruturado?
- Os sinais de pontuação e acentuação estão todos bem?
- As palavras estão bem escritas?
- Há concordâncias nas frases?
- Há ligação entre os parágrafos?

4.3 - Texto de apoio trabalhado para a confrontação com o texto produzido em grupo.

O IMPACTO DAS POPULAÇÕES SOBRE O AMBIENTE

A degradação do ambiente como resultado da acção desconcertada do homem sobre a natureza, movido pela necessidade de sobrevivência e pela pobreza, tem sido um problema que afecta de forma significativa a qualidade de vida das pessoas e causa grande impacto nas paisagens.

Quais são as principais causas da degradação do ambiente em Cabo verde e em particular na Cidade Praia?

A Cidade da Praia, capital de Cabo Verde, acolhe grande número de pessoas oriundas de diversos pontos do país, à procura de melhores condições de vida.

Sendo pessoas com fraco nível de formação académica e profissional não conseguem ter um emprego que lhes permita resolver os problemas do quotidiano, recorrem à natureza, actuando de forma desconcertada, provocando assim a degradação ambiental.

Na Cidade da Praia, a apanha de areia nas praias e a extracção das britas em Monte Vermelho, arredores da capital, constituem exemplos de como não se deve tratar a natureza.

Em Monte Vermelho, localizado numa zona nobre da expansão da Cidade, a extracção de britas para a construção civil de forma intensa, vem contribuindo grandemente para a degradação da sua paisagem natural.

Embora sem perigo para a agricultura por se tratar de uma zona árida do litoral da capital, se essa prática continuar ao ritmo actual, pode levar, contudo, em poucos anos ao desaparecimento total de um monte de britas vulcânicas com cerca de 1 milhão de anos de existência.

A sua exploração teve início nos anos 70. Em pouco mais de 30 anos, o aspecto que o monte nos apresenta, é de uma cidade secular escavada numa montanha. Não se podia esperar outra coisa. É ali que dezenas de homens e mulheres procuram quotidianamente, em condições precárias, o sustento para a família.

Se a extracção de britas não afecta a agricultura, infelizmente já não se pode dizer o mesmo em relação à extracção de areia nas praias.

Essa actividade provoca a infiltração da água do mar na desembocadura das ribeiras, originando a salinização da água dos poços e nascentes, tornando-a imprópria para a agricultura.

Segundo os técnicos do sector do ambiente, há que encontrar alternativas para esse problema, tanto do Monte Vermelho como para apanha das areias nas praias. São duas as soluções encontradas: emprego para os chefes de família que vivem da apanha da areia ou da extracção das britas; e, a instalação de fábricas de produção de inertes. De salientar que algumas fábricas já se encontram a funcionar nos arredores da Cidade da Praia.

Anexo 4.4 – 2ª Produção textual.

- Para o CC (X)

Tema: Degradação Ambiental

Degradação do ambiente é um problema que resulta da acção negativa do homem sobre a natureza e não só, devido a várias situações tais como; a pobreza, a falta de recursos naturais, a falta da chuva e desempregos.

Quais são as principais causas que levam as pessoas a praticarem as acções que levam à degradação ambiental?

São vários. Por exemplo, S. Francisco, por ser uma zona piscatória e com fracos recursos naturais, as pessoas não conseguem ter a sobrevivência satisfatória.

Para solucionar as faltas de recursos, a população faz a criação de animais e a apanha areia nas praias.

Estas práticas levam a degradação de ambiente porque quando os animais são criados soltos, principalmente nas encostas, contribui para o desgaste do terreno, já que comem todo o tipo de planta e a terra fica solta exposta à erosão. Também a apanha de areia, leva a salinização do solo e da água doce através da infiltração.

Essas práticas trazem consequências graves para a população dessa localidade e em geral.

Por exemplo o homem e os animais sofrem falta de água para o consumo e irrigação das plantas. Sendo assim, o terreno fica impróprio para a agricultura devido à seca e diminui a produção o que torna escasso a alimentação tanto para os homens como para os animais.

Para melhorar essas situações o governo deve tomar medidas tais como: criação de emprego, construção de lugares próprios para os animais, e promover a educação ambiental.

Texto produzido pelo grupo1, CC X.

Anexo 5 – Texto de apoio trabalhado no MC (3ª fase).

JÁ NINGUÉM ESCREVE CARTAS…

O alargamento do número de telefones fez escassear as palavras de amor ou saudade, e a maioria das cartas contêm hoje circulares, notas de remessas, facturas, ou propaganda

Já pouca esperança depositamos em ir, ao fim da tarde, encontrar na caixa do correio mais do que a factura da companhia ou a carta do banco. à família já “ninguém” escreve, por cartas já poucos se “expõe”, o raro exercício de, na escrita, nos revermos acaba quase sempre adiado para o outro dia. Quem não vem!

Cartas de amor são meio de que andamos cada vez mais arredados. A própria formalidade do “espero que se encontrem bem de saúde”, se remeteu ao silencio, talvez porque, afinal, nós já “não ficamos bem”.

A fria linguagem estatística dos CTT revela-nos, ainda recentemente, que em Portugal, escrevem-se hoje menos cartas do que, por exemplo nos anos 60. E, entretanto, aumentou a população e cresceu o número de cidadãos alfabetizados

Entre as razões que nos impedem de “por o correio em dia”, poder-se-ia apontar o “peso” do telefone, o imediatismo do dialogo que ele (nos) proporciona, ainda que ceifando do nosso quotidiano “a ternura feita à mão”.

Hoje, os destinatários abriram falência. Os nossos segredos também. Espartilhados implacavelmente na indiferença e no anonimato, trocamos números de telefone em vez de cartas.