

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
FACULDADE DE HISTÓRIA, DIREITO E SERVIÇO SOCIAL
CAMPUS DE FRANCA

ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS
Fatores de sucesso

Franca
2005

ZELITA VERZOLA

ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS

Fatores de sucesso

Dissertação apresentada à Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Franca, com vistas à obtenção do título de Mestre em Serviço Social, na Área de Concentração Serviço Social: Trabalho e Sociedade e na Linha de Pesquisa: Mundo do Trabalho.

Franca-SP
2005

ZELITA VERZOLA

ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS
Fatores de sucesso

BANCA EXAMINADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador

2º Examinador

3º Examinador

Franca, de de 2005.

Ao leitor

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre presente.

À Prof^a. Dr^a. Djanira Soares de Oliveira e Almeida, minha orientadora, pela competência e generosa disponibilidade.

À Prof^a. Dr^a. Marlene Aparecida Gonzalez Colombo Arnoldi e ao Prof. Dr. Sebastião Expedito Ignácio, pelas sugestões apresentadas durante o Exame de Qualificação.

Ao corpo docente, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, pelo valioso aprendizado e rica convivência.

À Prof^a. Maria Ângela de Freitas Chiachiri, ATP da Diretoria de Ensino de Franca, por disponibilizar os dados solicitados.

Ao corpo docente e funcionários da E. E. Prof. Dante Guedine Filho, da E. E. Prof. Benedito E. M. Vieira e da E. E. Prof. Celso Toledo, por terem aceito participar da pesquisa.

Às professoras das três salas observadas, e aos seus alunos, por possibilitarem a presença e o trabalho da pesquisadora.

Ao Luís Henrique Vieira Guiraldelli pelo trabalho de digitação.

Ao meu irmão, Marco Antônio, pelo apoio e incentivo constantes.

E a tantas outras pessoas que indiretamente participaram da pesquisa.

Afirmo que a escola preenche duas funções: preparar o futuro e assegurar ao aluno as alegrias presentes durante esses longuíssimos anos que a nossa civilização conquistou para ele.

Georges Snyders

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a alfabetização em escolas públicas. A proposta surgiu da observação de que muitos alunos têm chegado ao final do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (4ª série) e até mais além, sem as habilidades de leitura e escrita consideradas satisfatórias. O estudo averigüa, de forma dialética, a existência de fatores de sucesso na alfabetização em três salas de aula de escolas estaduais em Franca. Fundamenta-se nas reflexões de Mikhail Bakhtin sobre a linguagem, sua constituição e funcionamento e nos estudos sobre alfabetização realizados por Magda Soares. Na análise dos dados, outros referenciais, considerados pertinentes, são utilizados. Os resultados da pesquisa revelam que alguns fatores constituem-se em facilitadores da aquisição inicial da leitura e da escrita: a) a escola ver-se como um agente de transformação social; b) o aprendizado da língua ser um processo social, que trabalha com a reconstrução dos sistemas de referências e com a constituição do sujeito; c) a alfabetização ser uma prática abrangente, que vá desde a aquisição do código escrito até o acesso ao patrimônio cultural. Das três escolas que participaram do estudo, duas delas estão, na prática, mais próximas dos fundamentos teóricos percebidos.

Palavras-chave: escola; alfabetização; língua; linguagem; sociedade.

ABSTRACT

This work proposes a reflection about the literate process in public schools. The proposal arose from the observation that many students have arrived to the finish of the First Schooling Period – the fourth schooling year – or more, without the reading and writing satisfactory abilities. This study ascertains, dialectically, the existence of factors of success in the literate process on three classrooms of different public schools at Franca-SP-Bra. The work leaves from the reflections of Mikhail Bakhtin, concerning the language, its constitution and operation, and from the studies about the literate process by Magda Soares. In the analysis of data, other viewpoints, considered pertinent, are applied. The found results with effect from the research reveal that some factors aid to facilitate the initial reading and writing acquisitions: a) the school performing as an agent of social transformation; b) The learning of language to be a social process, that works with the rebuilding of the systems of references and with the building of the personality; and c) the literate become an ample practice, involving since the written code acquisition, until the access to the cultural social patrimony. Two of the three studied schools are, actually, near of the noticed theoretical principles.

Keywords: School; Literate process; Idiom; Language; Society.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Fotografia: professora e alunos da E. E. Prof. Dante Guedine Filho	71
Figura 2:	Fotografia: homenagem a moradoras do Nosso Lar – E. E. Prof. Celso Toledo	81
Figura 3:	Fotografia: trabalho em grupo – E. E. Prof. Celso Toledo ..	86
Figura 4:	Fotografia: professora e alunos da E. E. Prof. Celso Toledo	90

LISTA DE ABREVIATURAS

ATP:	Assistente Técnico-Pedagógico
DE:	Diretoria de Ensino
EE:	Escola Estadual
EF:	Ensino Fundamental
HTPC:	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
MEC:	Ministério da Educação e Cultura
OT:	Orientação Técnica
PCN:	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCP:	Professor Coordenador Pedagógico
SE:	Secretaria de Educação
SARESP:	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
UE:	Unidade de Ensino

SUMÁRIO

Introdução	13
I. Alfabetização, escola e sociedade	18
1. Escola e sociedade	18
2. Língua e linguagem	26
3. Alfabetização ou processo inicial da aquisição da leitura e da escrita	28
II. Metodologia da pesquisa	35
1. Justificativa e descrição	35
2. Procedimentos metodológicos	39
2.1. Pesquisa bibliográfica	39
2.2. Relatos orais	39
2.3. Entrevistas	40
2.4. Análise de documentos	40
2.5. Observação sistemática	41
2.6. Análise do conteúdo	41
III. As relações escola e linguagem	43
1. A função da escola	43
2. A representatividade da linguagem	58
3. O conceito e a prática da alfabetização	65
Conclusão	92
Referências Bibliográficas	96

Anexos

Anexo A –	Texto da <i>Folha de São Paulo</i> (28/04/2003): <i>Tragédia Educacional</i>	101
Anexo B –	Texto da <i>Folha de São Paulo</i> (28/04/2003): <i>Avaliação da Educação Básica desnuda a carência do ensino</i>	102
Anexo C –	Documento da DE – Franca: <i>Grau de dificuldades: SARESP/2002 – Ciclo I</i>	103
Anexo D –	<i>Prova de Língua Portuguesa – SARESP/2002 – Ciclo I</i>	104
Anexo E –	Entrevistas com Coordenadoras Pedagógicas	110
Anexo F –	Entrevista Coletiva	115
Anexo G –	SARESP/2003: Resultado da Escola Prof. Celso Toledo – Leitura e Escrita	118
Anexo H –	Entrevistas com as professoras	122
Anexo I –	Redações de alunos	134

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa tem sido objeto de estudo de lingüistas, psicólogos, pedagogos e professores em geral, ao longo das últimas décadas. Interessam de perto a aquisição da leitura e da linguagem escrita, o processo ensino-aprendizagem da língua materna e as condições nem sempre ideais em que vem sendo praticado esse ensino na educação paulista, sobretudo na rede pública.

O acesso à escola hoje está garantido a quase cem por cento das crianças brasileiras em idade escolar; entretanto, sua permanência na escola e o ensino qualificado ainda não estão preservados.

Foi nesse contexto que se desenvolveu o interesse em estudar, ainda que por amostragem, o processo ensino-aprendizagem da língua materna, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Discussões com diretores de escola, professores da rede pública e privada, supervisores de ensino, confirmaram inquietações e angústias de professores em exercício, que freqüentam cursos de Educação Continuada ou de Pedagogia em instituições universitárias, como a Universidade de Franca. Todos são unânimes em reafirmar preocupações relacionadas à situação de alunos que ainda não adquiriram as habilidades básicas da leitura e da escrita, mesmo freqüentando regularmente as séries intermediárias ou finais do Ensino Fundamental. Avaliações institucionais de alunos brasileiros em idade escolar denunciam resultados pouco satisfatórios nas habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos.

A motivação principal do presente estudo tem sido o exercício do magistério superior, na condição de formadora de professores. A responsabilidade duplicada, de ex-professora de língua portuguesa da rede pública, alfabetizadora, e professora de Prática de Ensino no Curso de Pedagogia e atualmente mestranda em Serviço Social, levaram-me a rever e ampliar conhecimentos sobre o processo inicial do ensino-aprendizagem da língua, na escola.

O Ministério da Educação (MEC) divulgou em abril/2003 os resultados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), de 2001¹. Os mesmos são matéria de um editorial que se intitula *Tragédia Educacional*. Entre os dados oferecidos pelo MEC e amplamente divulgados em todo território nacional, inclusive no citado editorial, encontram-se também os relativos à alfabetização. O texto da Folha diz: “No caso da 4ª Série, chama a atenção a proporção bastante elevada de alunos em nível “muito crítico”, isto é, incapazes de ler (22,21%) ou de resolver operações aritméticas elementares (12,53%)”. (Anexo A). Outro texto da mesma edição², traz explicações bastante didáticas sobre os dados citados, inclusive sobre os “estágios” utilizados como medidas: muito crítico, crítico, intermediário, adequado e avançado. (Anexo B). Os dados mais abrangentes e não menos preocupantes estão explicitados na publicação *Geografia da Educação Brasileira 2001*³.

Ao se rever as fases pelas quais o país tem passado no trato com a questão do fracasso escolar, pode-se perceber, no século que se findou, pelo menos três delas bem delineadas: a primeira (década de 70), em que se iniciou o acesso em

¹ Tragédia Educacional. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 28 abril 2003. Caderno A, p.2

² CONSTANTINO, Luciana. Avaliação da educação básica desnuda a carência do ensino. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 28 abril 2003. folhateen, p.11.

³ www.inep.gov.br. Acesso em 11/03/2003

maior escala das camadas populares à educação básica; a segunda (décadas de 80 e 90), em que se procurou garantir a permanência das crianças na escola; e a terceira, a que agora se vive, em que se percebe que, além da entrada e da permanência na escola, é preciso proporcionar aos alunos condições de serem *bem sucedidos* no processo de escolarização. (BRASIL. SEF, 1997).

Muitos são os estudos sobre o fracasso escolar; diversos campos do conhecimento abordam-no em diferentes momentos históricos e em contextos diversos.

Interessa a esta pesquisa, em princípio, trabalhar com a fase atual da questão, através de uma amostragem localizada e centrada no processo ensino-aprendizagem da língua materna, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Este trabalho propõe-se a estabelecer uma relação dialética com a questão: quer averiguar *fatores de sucesso* em alfabetização.

Conhecimentos da Lingüística, da Sociolingüística, da Sociologia, da Sociologia da Linguagem, da Psicologia, da Psicolingüística, da Antropologia e da Análise do Discurso, têm trazido luz à visão do ensino da língua materna, ensino que apresenta uma “crise” desde 1970 no Brasil. O problema não é exclusivo do Brasil. O mesmo já aparece, por exemplo, na década anterior, nos Estados Unidos.

A palavra perpassa toda a existência humana e revela as transformações sociais. Palavras penetram em todas as relações entre os indivíduos. São tecidas a partir de fios ideológicos e constituem-se indicadores das mudanças sociais, mesmo daquelas que apenas despontam.

Depreende-se, portanto, que fatores de sucesso em alfabetização terão estreitas relações com múltiplos outros fatores e estarão, certamente, condicionados historicamente.

Acredita-se que a *relevância* da pesquisa poderá se dar na medida em que a mesma puder apresentar uma *contribuição* científica, ainda que modesta, à compreensão do processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa, e em particular do processo de alfabetização atualmente e conseqüentemente, do papel da escola na sociedade. Outra possibilidade de contribuição é a de abrir perspectivas a novas indagações, inclusive no campo do Serviço Social.

Através da análise do trabalho de alfabetização de crianças, desenvolvido em três salas de aula (séries iniciais) do Ensino Fundamental, em três escolas públicas estaduais, procura-se responder, com a ajuda de uma base teórica específica, à seguinte questão: quais fatores se mostram relevantes para o sucesso na aquisição inicial da leitura e da escrita? Ou seja: *Quais os fatores que levam ao sucesso na alfabetização de crianças em três escolas públicas estaduais em Franca?*

Colocam-se como objetivos gerais da pesquisa:

- Repensar os conhecimentos sobre a escola atual no processo de transformação social.
- Construir conhecimentos sobre a função do ensino da língua materna no processo de transformação social.

E como objetivos específicos:

- Analisar aspectos da alfabetização de crianças em três escolas públicas estaduais, que se mostram relevantes como fatores de

sucesso e, portanto, também, fatores de diminuição das desigualdades sociais.

Na tentativa de criar indagações a serem verificadas na investigação, organizou-se a base teórica em três eixos. O primeiro subsidia a seguinte investigação: “Qual teoria sobre a relação escola-sociedade subjaz à prática pedagógica observada?” O segundo eixo ajuda a estudar o seguinte aspecto: “Que conceito de língua é operacionalizado nas salas de aula observadas?” E o terceiro eixo, desdobramento do segundo, ajuda a responder: “Que concepção de alfabetização se tem no campo desta pesquisa?”.

A metodologia utilizada, para atender à complexidade do tema, desdobrou-se em algumas modalidades da pesquisa qualitativa e abrangeu vários procedimentos, com ênfase na observação efetiva das três salas de aula.

A análise dos dados foi subdividida a partir de três categorias: a) a função da escola; b) a representatividade da linguagem; c) o conceito e a prática da alfabetização. Tal organização permitiu visualizar os dados obtidos e chegar a algumas conclusões.

Os aspectos que se revelaram como fatores de sucesso em alfabetização foram considerados pertinentes com os pressupostos da pesquisa.

Espera-se que o trabalho aqui apresentado abra campo para novas investigações e outros estudos, os quais poderão aprofundar o diálogo entre a teoria e a prática profissional da Educação e do Serviço Social, visto terem as duas áreas de conhecimento muitos pontos de intersecção, especialmente quanto à contribuição para a formação da cidadania.

CAPÍTULO I: ALFABETIZAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE

A Educação por si mesma não produz a transformação, mas nenhuma transformação é possível sem educação.

José Bernardo Toro

1. Escola e sociedade

Como se disse anteriormente, estudos em várias áreas do conhecimento têm, historicamente, tentado explicar o fracasso escolar (especialmente quanto ao ensino e uso da língua) e sua relação com os aspectos sociais. Segundo cada linha teórica, temos uma resposta para o problema. Neste trabalho se procura refletir, mais especificamente, sobre três delas e sobre uma proposta subsequente, que se beneficia das três primeiras, mas não se identifica com elas. De acordo com a teoria das “deficiências lingüísticas”, atribuída a Basil Bernstein, as condições sociais geram variadas deficiências e, entre elas, a que se expressa em dificuldade em aprender. A solução, portanto, estaria em uma “educação compensatória”, isto é, estaria em que a escola compensasse as faltas, então denominadas deficiências.

Embora Bernstein seja o principal nome da teoria das “deficiências lingüísticas”, não endossa a “solução” da “educação compensatória”. Em obras mais recentes como em “*Classe, códigos e controle*” (BERNSTEIN, 1996), fica evidente a sua posição. Procura mostrar, por exemplo, que o discurso pedagógico não corrige as pretensas deficiências.

Em um trecho do volume IV da citada obra, publicado no Brasil, com o título de A estruturação do discurso pedagógico, diz: “Considera-se,

freqüentemente, que a voz da classe operária é a voz ausente do discurso pedagógico, mas argumentaremos aqui que o que está ausente do discurso pedagógico é a sua própria voz”. (BERNSTEIN, 1996).

No Brasil do século XX, a “teoria das deficiências” foi amplamente preconizada, principalmente a partir da década de 80. Parece ser o que ainda grande parte dos professores alfabetizadores, incluindo também os de pré-escola ou educação infantil, acredita ser a verdadeira contribuição da escola para a sociedade.

Uma segunda teoria, conhecida por teoria das “diferenças lingüísticas”, tem em William Labov (década de 70, nos Estados Unidos) um de seus expoentes. (SOARES, 1991). Traz uma grande contribuição a essa área do conhecimento, pois faz ver que diferença não é deficiência. Propõe como “solução” o bidialetismo funcional, isto é, à escola caberia, no ensino da língua, trabalhar os dialetos populares, mas ensinar o padrão culto, para que as crianças das classes populares se adequassem à cultura dominante.

No Brasil, tal teoria não teve expressão, a não ser no reconhecimento de que existem diferenças entre os diversos “falares” nacionais. As pesquisas sobre os dialetos geralmente não chegam aos professores e, portanto, há falta de conhecimentos sobre os mesmos. Assim, é a teoria das “deficiências lingüísticas”, embora com o reconhecimento, por parte de muitos, de que diferença não é deficiência, que tem ditado a solução brasileira, a chamada compensatória. Muitos estudos mostram as desigualdades sociais no país e a correlação com o fracasso escolar. Um deles, que cobre um espaço de cinco anos (1974-1978), revela que para cada 1000 crianças que entravam na 1ª série, apenas 180 chegavam a concluir o 1º

grau, hoje Ensino Fundamental. E o que ressalta: “Os Estados que possuem taxas menores de evasão e repetência são os Estados do Sul, enquanto que os Estados da região Norte e Nordeste apresentam as piores taxas”. (BRANDÃO, 1985, p.23). Como se disse, faltam aos professores, conhecimentos sobre as diversas formas dialetais e, portanto, a teoria das “diferenças lingüísticas”, ficou apenas no reconhecimento de que elas existem, inclusive através da evidência das diferenças regionais.

A terceira teoria, a do “capital escolarmente rentável” (BOURDIEU-PASSERON, 1992), desloca o foco apresentado pelas duas anteriores. Enquanto aquelas atribuem aos fatores sociais o papel *explicativo* das desigualdades sociais, a teoria do “capital escolarmente rentável” coloca as condições sociais como *causa* das desigualdades; e assim considera a escola *inoperante*, pois não consegue transformar a situação, o que só a sociedade como um todo faria. Segundo os autores o que a escola faz é a *reprodução* da ideologia dominante:

As condições sociais que fazem com que a transmissão do poder e dos privilégios deva tomar, mais do que em nenhuma outra sociedade, os caminhos desviados da consagração escolar ou que impedem que a violência pedagógica possa se manifestar em sua verdade de violência social são também as condições que tornam possíveis a explicação da verdade da ação pedagógica, quaisquer que sejam as modalidades, mais ou menos brutais, segundo as quais ela se exerce. (p.14).

Em outro estudo (BOURDIEU, 1994), o sociólogo francês, falando sobre “a economia das trocas lingüísticas”, procura demonstrar a reprodução/dominação através da língua.

Podemos nos perguntar por que um sociólogo se imiscui, hoje, na linguagem e na lingüística. Na verdade, o sociólogo não pode escapar a todas as forças mais ou menos larvares de dominação que a lingüística e seus conceitos exercem ainda hoje sobre as ciências sociais. (p.156).

Em síntese, a teoria do “capital escolarmente rentável” tem na escola e em seu discurso representantes da reprodução do poder dominante.

Uma outra proposição é a da “escola transformadora”, explicitada por Georges Snyders (1996) e que no Brasil tem paralelos em nomes como Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e muitos outros. (LIBÂNEO, 2001, p.15). A “escola transformadora” seria a escola que aprende com alguns esclarecimentos da teoria das “deficiências lingüísticas”, embora não a adote; trabalha no alargamento da compreensão da teoria das “diferenças lingüísticas”, principalmente respeitando essas diferenças; sabe que *é sua função também*, pois é uma organização social, contribuir para a diminuição das desigualdades sociais; sabe ainda que o “capital cultural”, do qual o “capital lingüístico” é parte essencial, precisa ser mais justa e eficazmente distribuído entre os brasileiros.

A superação das desigualdades sociais pelo exercício com a língua é fundamental:

As relações de dominação social e política que caracterizam uma sociedade de classes geram antagonismos e contradições, que constituem o germe da transformação social. Na escola, espelho da sociedade, estão presentes esses mesmos antagonismos e contradições, e por isso é que ela, não podendo ser redentora, também não é impotente: os antagonismos e contradições levam-na a ser, apesar de determinada pela estrutura social em que se insere, um espaço de atuação de formas progressistas, isto é, de forças que a impelem em direção à transformação social, pela superação das desigualdades sociais (...) assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhe permitam conquistar mais

amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. Entre esses instrumentos, avulta como fundamental o domínio do dialeto de prestígio, ou, nos termos da economia das trocas lingüísticas, do capital lingüístico socialmente rentável, pois o exercício da dominação e da preservação dos privilégios se dão através do monopólio, pelas classes dominantes, não só dos bens materiais, mas também desse capital lingüístico socialmente rentável e do capital cultural a que só esse capital lingüístico dá acesso. (SOARES, 1991, p.73).

Esta pesquisa procura, através destas e de outras reflexões, acrescidas da análise dos dados colhidos nas três escolas da rede pública de ensino, investigar em que direção o processo inicial de ensino-aprendizagem da língua está sendo conduzido; de qual das quatro abordagens descritas as classes observadas mais se aproximam.

Posto o que se disse, procurou-se, em todo o processo da pesquisa, buscar pontos de intersecção com a visão da escola transformadora, em outros pensadores da educação. Considera-se que tal procedimento enseja uma melhor compreensão dos dados obtidos em campo.

Paulo Freire desponta, no Brasil, como um marco da escola capaz de promover transformações no indivíduo e na sociedade. Em toda sua obra, a educação aparece como ato de produção e reconstrução do saber e nunca como simples prática reprodutora ou bancária. Em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), reaparecem de forma incisiva a defesa da educação como ato dialógico, a noção de ciência aberta às necessidades populares, o planejamento comunitário e participativo. A autonomia, um dos pilares transformadores, “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas...” (idem, p.120). E aqui o pensamento freireano é reafirmado por Moacir Gadotti que, em *Escola*

Cidadã (1997), diz não acreditar que a escola seja, por si só, capaz de grandes transformações, mas que ela pode se superar pela resistência cotidiana. Na mesma linha, Fernando Savater (1998), filósofo espanhol, diz que educar não é simplesmente transmitir conhecimentos objetivos ou destrezas práticas, mas é um processo que deve permitir a elaboração de um ideal de vida e um projeto de sociedade.

Philippe Perrenoud (2000), educador suíço, coloca a questão de a escola ser transformadora a partir de sua função de oferecer condições para que os alunos se transformem em sujeitos da própria aprendizagem. Aprendendo a ser sujeitos na escola, eles o serão, muito provavelmente, fora dela.

O francês Edgar Morin (2001), pensando e escrevendo sobre os saberes necessários à educação do futuro, faz ver que a prática educativa é uma das categorias da práxis humana capazes de propiciar uma vida melhor.

Pedro Demo (1999) analisa confrontos entre educação e modernidade, considerando-os verdadeiros desafios para se resolver o atraso da sociedade e da economia brasileira. Sua hipótese mais relevante é a de que a educação é o caminho mais promissor de domínio da modernidade. Esta, entendida por ele como o desafio que o futuro coloca para as novas gerações, em especial quanto à ciência e à tecnologia; diz que é necessária uma constante atualização da maneira de ver esses aspectos, pelo menos para que se possa perceber melhor onde estamos e para onde vamos.

Quanto à Educação Básica, coloca como parâmetros os níveis já alcançados pelos países mais desenvolvidos: Ensino Fundamental de qualidade para

todos; atendimento pré-escolar universalizante; Ensino Médio para todos que concluírem o Ensino Fundamental; superação do analfabetismo; e valorização do professor de educação básica como profissão estratégica.

Carlos Brandão, comentando a expressão freireana “reinventar a educação”, diz que na sociedade desigual a educação reproduz e consagra a desigualdade social; entretanto, “a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso e até oposto” (BRANDÃO, 1986, p.99).

Dermeval Saviani, falando sobre política e educação, enunciou algo que aqui se considera essencial: “a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política” (SAVIANI, 2002, p.88). Ele criou onze “Teses” para sintetizar seu pensamento sobre o assunto e as três primeiras são as seguintes: “Tese 1: Não existe identidade entre educação e política. Tese 2: Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política. Tese 3: Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente, uma dimensão educativa” (idem, p.88).

Duas autoras oferecem um contraponto interessante aos pensadores que atribuem à escola uma função genericamente educadora. Hannah Arendt (2001), falando sobre crises na educação, traz reflexões significativas para uma compreensão mais ampla da prática educativa. Entre elas, o questionamento: quais aspectos da crise do mundo contemporâneo encontram-se refletidos na crise atual da educação? Diz ela serem a crise da tradição e a da autoridade. E diante dessa

constatação coloca que, com isso, podemos aprender a refletir sobre o seguinte: “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (1968, p.223). Segundo a autora, o fato de “seres nascerem para o mundo” traz aos adultos a *responsabilidade* da educação. E, segundo ela, a função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é e não essencialmente iniciá-las na arte de viver. Faz aqui uma distinção entre educação, um processo amplo, universal, e ensino, a específica função da escola, considerando, obviamente, o ensino como parte da educação.

Olga Pombo (2005), em um lúcido artigo intitulado *O insuportável brilho da escola*, diz:

É porque, por razões relativas à vida dos adultos já educados, foram transferidas para a escola funções de guarda e educação das crianças e dos jovens, que são estranhas à sua essencial função cognitiva, que hoje temos escolas que soçobram perante essas espinhosas (e em limite impossíveis) tarefas educativas e que, em grande parte por essa razão, dificilmente conseguem continuar a cumprir aquela missão maior para que foram inventadas e que só elas podem realizar: ensinar. Por outras palavras, é porque se quer educativa que a escola não ensina. (p.17).

Finalmente se quer trazer à reflexão o que é colocado como proposta de ensino pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

- I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (art. 32). (BRASIL, 1997a, p.16).

2. Língua e linguagem

Ao falar da relação escola-sociedade como se fez, abordando basicamente quatro perspectivas, delineou-se, ainda que sinteticamente, a concepção de língua que revela cada proposição. Quando se pensa a relação escola-sociedade, tendo como fio condutor da reflexão a questão da língua materna, a concepção de *língua* que tomamos como mais plausível de servir como parâmetro é a de Bakhtin:

A língua é, como para Saussure, um fator social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação. Mas, ao contrário da lingüística unificante de Saussure (...) que rejeita suas manifestações (da língua) individuais (a fala), Bakhtin, por sua vez, valoriza justamente a fala⁴, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissoluvelmente ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais. (BAKHTIN, 1997).

A concepção de *linguagem*, que constitui o pressuposto para a análise de dados, é a que vem explicitada a seguir:

... a partir dos trabalhos de Geraldi (1991), Franchi (1992) e Bakhtin (1992), a linguagem é concebida como um trabalho de reconstrução dos sistemas de referências e de constituição dos sujeitos. Através da linguagem, os sujeitos ao mesmo tempo que se identificam com outros sujeitos, a eles se contrapõem, ao exercerem as suas opções individuais. (GRILLO, 1996, p.128).

⁴ Na linguagem bakhtiniana *fala* não é apenas a língua falada (oral), mas a língua usada (oral e escrita) por uma sociedade; não é, portanto, só a língua codificada em compêndios.

A partir desse conceito é que se procura perceber qual linguagem é contemplada no campo da pesquisa. Que linguagem a escola operacionaliza no processo de alfabetização? Qual linguagem utiliza na comunicação escolar? E com a comunidade a que pertence? Como é seu diálogo social? Não se pretende, com este questionamento, estudar amplamente todos os aspectos conhecidos da linguagem. O que está proposto é perceber algumas direções a que as práticas lingüísticas remetem.

Uma elucidação de Almeida (2002) ajuda a pensar a questão:

A linguagem pode ser vista sob vários aspectos: enquanto manifestação psicológica, a linguagem vocal é um comportamento voluntário que determina a recepção, produção e interpretação de mensagens; enquanto função social procura determinar como se dá a interação entre a língua e a sociedade. Há uma diversidade de formas como a linguagem pode ser objeto de análise, seja pela relação entre o sujeito e a linguagem, entre esta e a sociedade, entre a função simbólica e o sistema da língua, a língua como um todo e as partes que a constituem, a linguagem como um sistema universal e as línguas particulares, tanto como entre uma língua particular e as diversas realizações dos falantes dessa modalidade lingüística (p.25).

GNERRE (1998) enfatiza a importância de se adotar um ponto de vista não-convencional sobre a linguagem, especialmente ao se tratar da escrita e da alfabetização. Diz que é preciso partir de uma concepção de linguagem que não a confine a um rígido bloco formalizado e que é nas situações concretas que ela se torna realmente um processo de significação.

Quanto ao ensino da língua na escola, é colocado na “Apresentação” dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa* – um texto do qual se julgou pertinente extrair o seguinte trecho:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997b, p.15).

3. Alfabetização ou processo inicial da aquisição da leitura e da escrita

Chama-se alfabetização à capacidade de uma criança ou adulto ler e escrever, ainda que com certa dificuldade. Trata-se de um momento específico, dentro de um processo mais abrangente que dura para a vida inteira; é o princípio de todo o processo de aquisição do conhecimento. (ALMEIDA, 2002, p.11).

Na última década do século passado, passou-se a operar com o conceito de letramento, quando se pretende tratar dos usos sociais da língua, mesmo antes da alfabetização escolar.

Assim, conceitua-se letramento como o processo de se estar exposto aos usos sociais da escrita; nas sociedades letradas, portanto, pode-se dizer que não existe grau zero de letramento, isto é, mesmo quem não é alfabetizado tem algum grau de letramento. (TFOUNI, 1997).

No processo tradicional de alfabetização, percebe-se uma dicotomia: a alfabetização se dá dentro de um certo período e o letramento é que continua, de forma sistemática ou apenas como o era antes do processo de alfabetização, isto é, apenas pelo fato de o indivíduo viver em uma sociedade letrada.

Nessa perspectiva, a alfabetização é vista como a transmissão do código escrito, código este que é historicamente construído e, portanto, um legado social.

O que os estudos recentes desvelam, porém, é que a aquisição restrita de um código escrito – sem a aquisição das habilidades relativas aos usos sociais da leitura e da escrita – tem implicações decisivas nos processos de inclusão/exclusão sociais. Na escola isso tem se traduzido nos altos índices de evasão e repetência; no Brasil atualmente há um outro indicador, o apontado no início deste texto: alunos que chegam à 4ª série do Ensino Fundamental, quando não mais além, sem as referidas habilidades: nem de aquisição satisfatória do código escrito e nem dos usos sociais da leitura e da escrita.

O domínio do código escrito foi decisivo para o desenvolvimento da humanidade.

... a escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial das sociedades nas quais foi adotada de maneira ampla. Por outro lado, não podem ser esquecidos fatores como as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito. (TFOUNI, 1997, p.14).

A partir de 1980, houve a divulgação da teoria psicogenética de Piaget. Tal teoria diz que o processo de conhecimento acontece pela interação que o sujeito desenvolve no processo de sua ação sobre o mundo. Pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita são então efetuadas por Emília Ferreiro e colaboradores. Chegam ao Brasil e inauguram o que se convenciou chamar de *construtivismo* em alfabetização. A grande contribuição foi a de deslocar o eixo da prática pedagógica, que passou do “como se ensina” para o “como se aprende”. (FERREIRO, 1986). A teoria psicogenética, entretanto, não enfatiza a educação como prática social, o que,

conseqüentemente, se reproduz, em parte, na teoria da psicogênese da língua escrita. Divulgam-se então no Brasil estudos de Vygotsky, Wallon e outros, fazendo ver que no processo de aprendizagem participam decisivamente o contexto histórico, político e social de cada indivíduo:

... enquanto Piaget descreve os estágios universais, os soviéticos os estudam como produto do processo de desenvolvimento humano, ligado à história individual e social. A criança desenvolve sua lógica pela interação social, auxiliada pelos sujeitos com os quais convive. (ELIAS, 2000).

Os novos conhecimentos disponíveis chegam às salas de aula brasileiras antes de terem chegado aos cursos de formação de professores.

Os professores são instados, pelas novas propostas curriculares, a deixar a prática tradicional de alfabetização e iniciarem a nova prática construtivista. Como se sabe, não se muda uma prática apenas por se tomar conhecimento de novas propostas. Estudos como os de Almeida (2002) realizados entre 1990 e 1992 já o constata. Nesse estudo a autora relata a prática de duas professoras alfabetizadoras. Uma continuou com a alfabetização tradicional, mesmo tendo conhecimento das novas tendências, e à outra, que procurava colocar em prática a visão construtivista, faltavam conhecimentos específicos para lidar com a nova proposta.

A situação de professoras como esta última levou a pesquisas como a de Kramer (2001):

Tinha-se, então, a preocupação de conceber e organizar àquelas professoras, que, no seu dia-a-dia, se afogam em dificuldades de cunho prático e teórico, tendo que dar conta de diretrizes que, vez por outra, são ditadas por equipes que, legitimamente, ganharam espaço político nas secretarias. (p.117)

O evento a que a autora se refere era destinado a repensar as práticas de leitura e escrita na escola.

Alguns estudiosos como Lemle (2002) alertam para a necessidade de os professores alfabetizadores possuírem conhecimentos lingüísticos básicos e pensarem a alfabetização como uma prática social. Outros levam mais adiante a questão, adotando o estudo da língua como medida necessária. Cagliari (1998) diz que para se conduzir, com tranqüilidade, um processo de letramento é necessário “o conhecimento sofisticado e correto das questões lingüísticas relacionadas à alfabetização, bem como do funcionamento dos sistemas de escrita”.

Com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os conhecimentos teóricos ficaram mais acessíveis. A necessidade de operacionalizá-los levou a várias ações das secretarias de Educação Estadual e do próprio Ministério da Educação. O Relatório de Desenvolvimento 2003 (ONU) diz que o Brasil tem avançado no campo do desenvolvimento, o que “se deve em parte, a avanços no campo da educação”. (FERRARI, 2003). Entretanto, o que a ONU usou como critério foi quantidade de alunos matriculados e não a qualidade do ensino. (idem, p.29).

O que estudos atuais sobre alfabetização, como os de Weisz (2002), apontam é que a formação do professor deve ser contínua e que ele precisa estar comprometido com o *sucesso* das crianças da escola pública na alfabetização, o que

vale dizer, enxergar essa etapa de aquisição do conhecimento, não apenas como uma questão psicolinguística, mas social.

Este é, sem dúvida, um posicionamento significativo, mas é preciso ir além do professor, abranger todo o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em seus múltiplos aspectos. Além disso não se pode pensar este processo sem inseri-lo no processo maior de escolarização. Tudo isso, certamente, não é uma tarefa fácil.

O que esta pesquisa se propõe é observar o *cotidiano* de três salas de aulas de escolas públicas e nelas tentar perceber fatores de sucesso em alfabetização; perceber o mais relevante, segundo os pressupostos teóricos selecionados. “O cotidiano é a expressão de um modo de vida, historicamente circunscrito, onde se verifica não só a reprodução de suas bases, mas onde são, também, gestados os fundamentos de uma prática inovadora.” (IAMAMOTO, p.116).

À medida que o trabalho de campo avançava, novos pressupostos teóricos emergiam. Entre eles, os que se seguem.

Bernardo Toro, a partir de sua visão sobre as realidades social, cultural e econômica, elaborou os “Códigos da Modernidade”, sete competências que as crianças e os jovens do século XXI devem desenvolver. A primeira delas diz: “Domínio da leitura e da escrita”⁵.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa* referem:

⁵ MARANGON, Cristiane; LIMA, Eduardo. Os novos pensadores da educação. *Nova Escola*, São Paulo, n.154, p.18-25, Agosto, 2002.

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita (BRASIL, 1997b, p.19).

Que a leitura e a escrita são competências fundamentais para as pessoas, em um mundo letrado, é indiscutível. E que o Brasil, em 2004, continua como desde a década de 40 do século passado, com grandes problemas no tocante à alfabetização, também é uma triste realidade.

As muitas facetas da alfabetização é um texto de Magda Soares, considerado clássico no assunto. Publicado pela primeira vez em 1985, foi reeditado com uma releitura da autora recentemente (SOARES, 2003). Nele encontram-se noções básicas para a compreensão do processo de alfabetização e deste no contexto nacional. Vale ressaltar algumas, que se constituíram subsídios para a análise dos dados desta pesquisa. Sobre o fracasso em alfabetização no Brasil, lê-se:

Pode-se dizer que neste início do século XXI, o problema permanece; a diferença é apenas que, hoje, os alunos não rompem a barreira do 1º ciclo, que substituiu a 1ª série como etapa de alfabetização, ou, no caso de sistemas que optaram pela progressão continuada, passam ao ciclo seguinte ainda não alfabetizados (p.14).

A autora diz que a alfabetização é um processo com muitas facetas e coloca três delas como base para suas reflexões: o conceito de alfabetização, a natureza do processo de alfabetização e os condicionantes desse processo.

De forma sucinta pode-se dizer que ela apresenta o conceito de alfabetização sob três pontos de vista: a alfabetização como um processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa (ainda que essa representação

não seja sempre verdadeira); a alfabetização como um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito; a alfabetização como um processo social (e não individual como as duas primeiras concepções), visto que a conceituação de alfabetização não é a mesma em todas as sociedades.

Quanto à natureza do processo de alfabetização, lembra que a mesma engloba aspectos psicológicos, psicolingüísticos, sociolingüísticos e os propriamente lingüísticos; ressalta estes últimos como sendo essenciais para o domínio das habilidades de ler e escrever.

Tece considerações importantes sobre os condicionantes da aquisição da leitura e da escrita. Entre elas: “O fracasso escolar em alfabetização não se explica, apenas, pela complexidade da natureza do processo; caso contrário, não se justificaria a predominância desse fracasso nas crianças das classes populares” (p.21). Há que se considerar os aspectos econômicos, sociais e políticos que condicionam, na escola, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Vale ainda ressaltar, como se diz no texto, que tanto a natureza complexa como os condicionantes da alfabetização têm implicações educacionais: nos métodos, nos materiais didáticos, na definição de pré-requisitos e na formação do alfabetizador.

Procurou-se selecionar teorias que consideram alfabetização, escola e sociedade dimensões interligadas, a fim de que constituíssem um referencial pertinente para a análise da pesquisa de campo.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA

Quem sabe dialogar com a realidade de modo crítico e criativo faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania⁶.

1. Justificativa e descrição

Ao se iniciar esta pesquisa, perseguia-se a meta de detectar fatores significativos de sucesso em alfabetização, em escolas públicas.

Estudando-se o fracasso escolar, nessa área do ensino, estabeleceu-se uma relação dialética com a questão, ao se propor buscar fatores de sucesso. Isso se justifica porque a pesquisadora, que em dado momento foi professora alfabetizadora, professora de Língua Portuguesa, e que atualmente é professora de Prática de Ensino em um curso de Pedagogia, preocupa-se em oferecer (primeiro a si mesma) alguma visibilidade quanto a alternativas, dentro do processo inicial do ensino-aprendizagem da língua materna, que poderiam contribuir para não se perder as crianças pelo caminho da alfabetização.

O método dialético (TRIVIÑOS, 1994) perpassa toda a pesquisa, não só quanto a procedimentos metodológicos específicos de cada fase, como quanto à análise dos dados obtidos em campo.

Como já se disse anteriormente, este estudo considera a alfabetização não apenas do ponto de vista da linguagem, mas também da perspectiva social. E “... o

⁶ MESQUITA, Sonia Tebet. Abordando a Pesquisa Qualitativa, in LEHFELD, Neide A. de S.; JOSÉ FILHO, Mário. *Prática de Pesquisa*. Franca: UNESP, 2004, p.29.

fenômeno social é explicado num processo dialético indutivo-dedutivo”. (Ibid, p.129-130).

Partiu-se de pressupostos teóricos (método dedutivo), foi-se a campo (método indutivo) e voltou-se à teoria para visualizar os resultados (método dedutivo): esse o percurso feito.

Acredita-se, no âmbito deste trabalho, que o processo de alfabetização do indivíduo é um dos fatores determinantes na construção, ou não, de sua cidadania. Como o início desse processo é, em geral, feito na escola, segue-se que conhecer fatores de sucesso em alfabetização passa, necessariamente, por conhecer o(s) tipo(s) de escola em que eles se apresentam. Foi a partir desse pensamento que se selecionaram escolas, e não outros referenciais, para o ponto de partida da pesquisa. Escolas estão inseridas em comunidades, são células sociais. Estudar alfabetização aqui é, portanto, estudar também o contexto escolar e sua relação com a sociedade.

Procura-se desvendar fatores de sucesso em alfabetização, através de três questionamentos básicos:

- a) Qual teoria sobre a relação escola-sociedade subjaz à prática pedagógica observada?
- b) Que conceito de língua é operacionalizado nas salas de aula observadas?
- c) Que concepção de alfabetização se tem no campo desta pesquisa?

Selecionaram-se três escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Franca, tendo por base os resultados do SARESP, *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo*, 2002. Até aquela data, o SARESP avaliava os

alunos de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental, razão pela qual os resultados utilizados foram os da 4^a série (Anexo C). Hoje esta avaliação é feita em todas as séries. As escolas selecionadas estão entre as que tiveram melhor desempenho. São elas:

E. E. Dante Guedine Filho

E. E. Benedito Eufrásio Marcondes Vieira

E. E. Celso Toledo

Em cada escola observou-se uma sala de aula, de 1^a série. A escolha foi feita ouvindo-se parte da comunidade escolar: diretora, coordenadora pedagógica e professores. Levou-se em conta o conceito de “bom professor” expresso por esse segmento das escolas, o que não significava que tal conceito seria validado pela pesquisa. Assim, a seleção das três classes teve como ponto de referência as três professoras responsáveis por elas. O estudo das três salas constitui uma *amostragem*, no sentido que lhe empresta Lakatos (2001), pois embora se tenha trabalhado com dados quantificados, até mesmo estatísticos, esta não é uma pesquisa prioritariamente quantitativa. Pelo contrário, a quantidade aqui serve para refletir sobre a qualidade. “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. (MINAYO, 1994, p.22).

Considera-se, portanto, esta pesquisa como sendo quanti-qualitativa. A dimensão qualitativa, porém, é melhor contemplada, visto trabalhar com os significados, valores, atitudes, dimensões dos fenômenos que não podem ser reduzidas apenas a dados quantitativos, mas precisam ser compreendidas em sua

complexidade, o que é fundamental no caso deste trabalho. A ele interessa, essencialmente, o *significado* de algumas práticas escolares. A abordagem quantitativa e qualitativa é também dialética. (LEHFELD & JOSÉ FILHO, 2004).

Optou-se pela observação *não-participante*, a fim de que a presença da pesquisadora nas salas de aula não causasse modificações expressivas na rotina e no desempenho das mesmas.

Duas dimensões da pesquisa qualitativa emergem neste nosso estudo: a *etnográfica* e o *estudo de caso*.

A etnografia “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. (SPRADLEY apud LUDKE, 1986, p.14). A pesquisa etnográfica, na escola, significou pensar o ensino e a aprendizagem inicial da língua portuguesa dentro de um contexto cultural relativamente amplo, a saber, dentro e fora da escola.

Este tipo de abordagem, ainda segundo LUDKE (1986), combina vários métodos de coleta, o que foi de grande valia neste trabalho. Outros dois critérios apontados pela mesma obra e aqui utilizados foram: a pesquisadora realizou o trabalho de campo pessoalmente e o problema pôde ser redescoberto no campo.

Quanto ao *estudo de caso*, considerou-se que cada escola e, essencialmente, cada uma das três salas de aula observadas, poderia caracterizar um *caso* a ser estudado. Entre as várias características desse tipo de estudo, referidas por LUDKE (1986), duas delas, em especial, ratificam a proposta de análise:

- 1^a) Muitos aspectos se esclarecem somente no desenvolvimento da pesquisa: “... o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (p.18);
- 2^a) os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessíveis do que outros relatórios de pesquisa.

2. Procedimentos metodológicos

Além dos recursos metodológicos já expostos, os procedimentos específicos para o tratamento do objeto subdividiram o objetivo final do processo em etapas, abaixo discriminadas.

2.1. Pesquisa bibliográfica

Constitui-se de leitura e fichamento de obras de diversos campos do conhecimento; parte delas foi referenciada no final do texto.

2.2. Relatos orais

Oriundos de contatos verbais que visavam iniciar a exploração do campo ou obter dados complementares. Foram interlocutoras a professora ATP (Assistente Técnico-Pedagógica) de Língua Portuguesa, da DE – Franca e as diretoras das três escolas.

Em momentos esporádicos, registraram-se também falas de mães de alunos e de funcionárias das unidades escolares.

2.3. Entrevistas

As entrevistas realizadas são semi-estruturadas, pois permitem maior flexibilidade na coleta de dados. O tema, complexo, levou a se considerar válido esse tipo de procedimento.

Foram realizadas:

- Entrevistas com as três professoras das 1^{as} séries;
- Entrevistas com duas coordenadoras pedagógicas, pois a terceira havia se aposentado;
- Uma entrevista coletiva, em uma das escolas, com professoras e coordenadora pedagógica. Esta se realizou durante uma HTPC e não havia sido prevista inicialmente.

Todas as entrevistas foram orais, algumas gravadas e transcritas, não literalmente e outras registradas por escrito pela pesquisadora, conforme anotações feitas nos anexos E, F, H.

2.4. Análise de documentos

Visando compreender melhor a realidade de cada escola, ou seja, o contexto da alfabetização, procedeu-se à leitura do *Plano Gestão* de cada uma das

três unidades escolares. Dados considerados significativos foram anotados. Também dados e documentos relativos ao SAREPSP foram disponibilizados e utilizados pela pesquisadora.

2.5. Observação sistemática

Foram observadas três salas de aula, no período compreendido entre 25/09/2003 e 13/12/2004.

Na E. E. Dante Guedine Filho a observação ocorreu de 25/09/2003 a 01/12/2003. Na E. E. Benedito E. M. Vieira, ocorreu em duas etapas: de 12/03/2004 a 05/07/2004 e um retorno, ao final do ano em 12/11/2004. Na E. E. Celso Toledo, também observaram-se duas fases: de 27/04/2004 a 26/06/2004 e de 12/11/2004 a 13/12/2004.

Descreveu-se o registro dos dados de forma cursiva. Observaram-se as situações como um todo, porém multifacetado, como é o próprio processo educativo.

Entre os diferentes recortes observados, tiveram relevo: a linguagem posta nas diversas interações, visto ser este trabalho, uma investigação com relação à língua; o trabalho do professor e a metodologia utilizada; as atividades dos alunos, prioritariamente, as de Língua Portuguesa; a interação linguagem-escola-sociedade.

2.6. Análise do conteúdo

TRIVIÑOS (1994) considera os fenômenos educacionais como fenômenos sociais. Com base em Lofland, descreve o fenômeno social e, portanto, também o

educacional, em seis categorias: *atos, atividades, significados, participação, relações e situações*. Com isso, acredita que o fenômeno social torna-se menos vago. Tomando por base o que se pôs, delimitou-se, para a análise do conteúdo, três categorias:

1. a função da escola;
2. a representatividade da linguagem;
3. o conceito e a prática da alfabetização.

Embora o âmbito deste trabalho não comportasse um aprofundamento na perspectiva da *Análise do Discurso*, esse tipo de investigação também foi utilizado. Na AD (Análise do Discurso) “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história”. (ORLANDI, 1999, p.15).

A AD traz em seu bojo conhecimentos da Psicanálise, da Lingüística e do Marxismo, sem contudo, ratificar todas as teorias de tais áreas. Optou-se por utilizá-la por se compatibilizar com a pesquisa abrangente.

No tocante à “pesquisa abrangente”, viu-se a pesquisadora, em muitos momentos, questionando-se sobre a multiplicidade de procedimentos adotados. Este é um trabalho que não se propõe ser exaustivo, nem sequer concludente. Entretanto, o fenômeno social tem multissignificados; a linguagem apresenta funções várias; e a alfabetização é multifacetada. E todos estes aspectos se interpenetram, na busca empreendida. Daí decorre que, para se ter uma relativa visão sobre as categorias propostas, tornou-se necessário abrir o leque de possibilidades, inicialmente mais reduzido.

Espera-se que a *amostragem* conseguida justifique a metodologia.

CAPÍTULO III: AS RELAÇÕES ESCOLA E LINGUAGEM

A.E.I.O.U. dabiliú, dabiliú,
Na cartilha da Juju, Juju
A Juju já sabe ler
A Juju sabe escrever,
Há dez anos na cartilha
A Juju já sabe ler
A Juju sabe escrever
Escreve sal com cê-cedilha.
Noel Rosa e Lamartine Babo

1. A função da escola

Estudar o cotidiano das escolas, especialmente das três salas de aula observadas, configurou-se em perceber aspectos expressivos de sua atuação enquanto fenômeno educacional e social. Perceber aspectos expressivos, no entanto, não significou percebê-los em suas totalidades, nem do ponto de vista da duração de cada um, nem da sua profundidade. A educação é um processo extremamente complexo, como se sabe, e a par disso, sempre há a subjetividade do pesquisador, que pode privilegiar a análise de uns fatores, em detrimento de outros. No dizer de LEHFELD (2004),

... na pesquisa qualitativa, sempre haverá um sujeito, numa situação, vivenciando o fenômeno sócio-político. Isso quer dizer que o pesquisador não pretende analisar o objeto construído como um expectador neutro, negando a experiência passada na sua área de estudos.

Dessa forma, o que se obteve foi uma *amostragem* do processo.

Como se disse anteriormente, a pesquisa iniciou-se com a seleção de três escolas que tiveram bom desempenho no SARESP/2002. As escolas, que a partir de agora serão referenciadas como A, B e C, situam-se em Franca/SP e são:

E. E. Prof. Dante Guedine Filho (A)

E. E. Prof. Benedito Eufrásio Marcondes (B)

E. E. Prof. Celso Toledo (C)

Optou-se por utilizar os resultados do SARESP por este ser padronizado, isto é, o mesmo para todas as escolas. Dialeticamente, esse mesmo fato propicia uma análise do que os órgãos públicos concebem como a função da escola. GUTIERRE (2003), estudando redações de alunos no SARESP conclui que elas repetem o discurso escolar e que este atende às expectativas políticas: “bons resultados”, do ponto de vista da reprodução do conhecimento. Apenas para uma elucidação, na prova de Língua Portuguesa do SAREPS/2002 (cujos resultados utilizamos para a seleção das escolas), pede-se como redação uma narrativa: a) de 15 a 20 linhas; b) precedida de um rascunho; c) podendo conter diálogos. Como se vê, tal procedimento supõe um conhecimento prévio padronizado e reproduzível. (Anexo D).

A aproximação com as escolas foi bastante cordial. As três diretoras⁷ mostraram-se bastante receptivas à pesquisa. O fato de as escolas terem sido selecionadas por “um bom desempenho” provavelmente influenciou nessa receptividade inicial. À medida, porém, que a pesquisadora ia conversando com elas, a fim de obter dados, a disponibilidade continuava e se manteve durante todo o estudo. Na escola A, houve, a par do livre acesso à escola toda, o convite para participar de

⁷ Roselinta Marcantônio Dias, escola A; Luciana Felício de Carvalho, escola B; Aparecida Iara Taveira Vieira, escola C.

HTPC; na escola B, pôde-se participar da reunião de planejamento anual, junto a toda equipe escolar; na escola C, foram feitos à pesquisadora vários convites: participar de reunião de mães, de festividades. Tudo isso levou à conclusão de que as três escolas, embora com atuação diferenciada, como se verá, confiam no seu projeto pedagógico.

Aconteceram, em seguida, entrevistas com as coordenadoras pedagógicas das escolas A e B. A da escola C havia se aposentado e, em decorrência disso, a própria diretora forneceu os dados solicitados.

Da entrevista com a PCP Célia M. B. Evangelista (escola A), percebeu-se que a escola, cujas classes são de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, preocupou-se em ter em seu quadro uma coordenadora pedagógica com experiência nessa etapa do processo educativo. Além disso, a Profª. Célia é formadora do programa “Letra e Vida”, destinado a professores alfabetizadores. Conforme já se colocou várias vezes, nesta dissertação, acredita-se que o acesso à leitura e à escrita é parte importante da formação do cidadão.

Em uma das respostas, a entrevistada diz: “Há 4 anos, quando comecei aqui na escola, 20% das crianças da 4ª série não conseguiam ler e escrever satisfatoriamente. Hoje são 5%”. Questionou-se então se isso era fruto do seu trabalho. A resposta: “O meu trabalho faz parte dessa conquista, mas o grupo de professores é comprometido com ela”. (Anexo E, entrevista 1).

A coordenadora da escola B, Neide Cordero Crisol, não é professora de 1ª a 4ª série, embora a escola componha-se dessas séries do Ensino Fundamental e esteve por apenas um ano na unidade escolar. No meio do ano se transferiu. Não

tem formação enquanto alfabetizadora e não participa de programas com essa finalidade. Questionada sobre as orientações aos professores, diz que são feitas “nas HTPC e quando necessário”. (Anexo E, entrevista 2).

Como o resultado do SARESP/2003, desta escola, também foi bom, apenas um aluno reprovado na 4ª série, indagou-se sobre os fatores que levariam a isso. A entrevistada apontou: número de alunos não muito grande, na escola e em cada classe; comprometimento dos professores; salas de *Reforço*.

Essa escola, segundo a própria coordenadora, a diretora e constatada na observação da sala de aula, trabalha com a visão tradicional da alfabetização: a transmissão do código inicialmente e depois os usos sociais da linguagem. É uma escola cujo número de alunos tem decrescido, dado do qual voltaremos a falar.

A escola C, segundo a diretora, Prof^a. Aparecida Iara T. Vieira, segue mais a linha construtivista na alfabetização e os fatores de sucesso apontados foram: o trabalho dos próprios professores e o bom relacionamento da equipe escolar.

Na escola A, como havia a possibilidade de participar de HTPC, a pesquisadora e a coordenadora, Prof^a. Célia, planejaram uma reunião em que se perguntou às professoras quais os fatores de sucesso em alfabetização. A entrevista (Anexo F) foi realizada após a observação da sala de aula, já no final do ano letivo e da pesquisa nessa escola. Embora a entrevista tenha sido realizada em duas etapas, com as professoras de 1ª e 2ª séries no início e depois com as de 3ª e 4ª séries, as respostas apontadas foram as mesmas. Resumindo se disse que a escola apresenta bons índices de alfabetização porque:

- a escola é um conjunto;

- tem-se orientação;
- o trabalho de cada professor é responsável;
- existem as aulas do *Reforço*;
- o trabalho das estagiárias do CEFAM (Centro de Formação do Magistério) também ajuda.

Pode-se perceber que três fatores já foram apontados anteriormente nas três escolas: a equipe escolar, o trabalho dos professores, as aulas de Reforço. Um deles só apareceu nessa mesma escola: orientação. E o outro aparece também, agora, aqui: o trabalho das estagiárias. Interessante observar que na escola C também as estagiárias estiveram presentes, mas não se aludiu à sua cooperação. Como não se investigou esse item, fica a hipótese, bastante provável pelo conjunto de observações de cada escola, de que na escola A elas foram inseridas no contexto escolar.

A fim de compreender melhor cada caso, ou seja, cada escola em seu específico funcionamento, procedeu-se, no período de observação das salas de aula, também à leitura do Plano Gestão de cada unidade escolar. Das anotações feitas sobre os mesmos, aqui se comentarão alguns recortes que se consideraram significativos.

O Plano da Escola A:

- a) A escola funciona desde 1968 e é considerada tradicional e de boa localização⁸.

⁸ R. Dionísio Facioli, 1272, Vila França.

- b) A clientela possui um nível sócio-econômico diversificado. A maioria das famílias participa das reuniões, discutindo e emitindo opiniões, apreciam as comemorações artísticas e colaboram com a realização de eventos festivos.
- c) Quanto à formação do pessoal docente em exercício na UE (Unidade Escolar), com exceção de dois docentes, todos possuem curso superior. Os professores são comprometidos com o processo ensino-aprendizagem, aperfeiçoando-se através de estudos, cursos, OT, HTPC e, em alguns casos, através de cursos de Especialização. A maioria dos professores possui computadores pessoais e acesso à internet, sendo que alguns adquiriram o equipamento através de um programa oferecido pela Secretaria da Educação/SP.
- d) A escola, relativamente a outras, apresenta poucos problemas. Uma minoria de alunos falta muito, fica em defasagem quanto ao aprendizado; um agravante é que faltam às aulas do Reforço e da Recuperação também.
- e) Dos objetivos, explicitados no Plano, salientam-se:
- formar pessoas conscientes de seus direitos e deveres;
 - oferecer um ensino de qualidade.
- f) As *metas*:
- aumentar a motivação e o interesse do aluno, principalmente pela leitura;
 - diminuir o número de alunos com defasagem na 2^a, 3^a e 4^a séries.

E as ações propostas (busca de soluções):

- maior integração escola-comunidade;
- modificação na ação pedagógica.

g) Os planos de ensino são elaborados a partir de um diagnóstico feito no primeiro mês de aula.

Muitos outros aspectos do documento em questão poderiam ser levantados, mas dos expostos pode-se depreender alguns fatores facilitadores do processo de alfabetização e da construção da cidadania.

1º) Escola com nível sócio-econômico não muito precário.

2º) Formação dos professores.

3º) Acesso à tecnologia.

4º) Ação pedagógica qualificada.

5º) Os objetivos contemplam a dimensão da educação e a do ensino.

6º) Nas metas (e aqui se tem um forte indicador) há explicitamente a preocupação com a leitura e com a defasagem.

7º) A integração escola-comunidade é considerada um meio para a busca de soluções.

8º) Os Planos de Ensino são feitos a partir de diagnóstico prévio.

O Plano Gestão da Escola B:

a) A escola localiza-se em um bairro distante do centro⁹ e atende à classe média-baixa. Há estatísticas quanto à ocupação dos pais.

⁹ R. Dr. Clemente Segundo Pinho, 1440, Jardim Seminário.

- b) Salientam-se muitos aspectos deficitários da comunidade, como falta de opções de lazer, de atendimento odontológico. Registra-se que a escola sofre depredações e roubos.
- c) Explicita que “a UE dispõe de um retro-projetor, que precisa de reparos, poucos jogos pedagógicos e não possui televisor, vídeo, máquina fotográfica, aparelho de som, que foram todos roubados”. A escola não possui zeladoria.
- d) Quanto ao pessoal docente, há o número (quantos) de cada categoria.
- e) Os objetivos são “os previstos na Lei Federal 9394/96”; entre os explicitados, registra-se aqui: “elevar sistematicamente a qualidade de ensino oferecida aos educandos”.
- f) Os programas da SE/SP, que visam diminuir a defasagem na aprendizagem, são planejados: Recuperação, Progressão Continuada, Recuperação de Ciclo.
- g) Os Planos de Ensino são subsidiados por listas de conteúdos programáticos, constantes no próprio documento.

Dos itens que aqui se elencaram pode-se perceber, dialogicamente, uma aparente contradição. A escola, caracterizada em seu Plano Gestão, como de situação bastante deficitária, apresenta bons resultados no SARESP.

Ao se voltar ao que se disse anteriormente sobre o SARESP (avalia a reprodução), e ao se considerar um dado antes mencionado (a escola tem tido um número de alunos decrescente), talvez se possa fazer uma inferência: o SARESP não avalia o contingente de alunos que entram na escola, mas o que permanece e

que consegue reproduzir o discurso escolar. Assim, o que se evidencia é um processo de seleção.

A pesquisadora perguntou à diretora sobre a diminuição do número de alunos. A resposta foi que muitos alunos vêm da creche, perto da escola, mas são de outros bairros; então, mais tarde vão para escolas perto de suas casas. Não se referiu à evasão, à desistência, mas sabe-se que existem, pela própria observação da sala de aula, de que se falará à frente. Enfim, como esta pesquisa não se propusera o aprofundamento dessa questão, que demandaria uma outra pesquisa, fica-se com o que se percebeu, ou seja, o que se coloca como “bom resultado”, para o SARESP, não é o mesmo que fatores de sucesso em alfabetização e constituição da cidadania, segundo os pressupostos teóricos desse estudo.

O Plano Gestão da Escola C:

Esta escola também se situa em um bairro longe do centro¹⁰. Funciona desde 1987. Algumas anotações:

- a) O nível de escolaridade dos pais dos alunos: ensino fundamental incompleto, na maioria dos casos; renda familiar: baixa.
- b) Apresenta aspectos positivos primeiro, e depois os negativos, quando caracteriza a comunidade. Exemplificando: “conta com uma Escola Municipal de Educação Infantil (...); não conta com escola particular”.
- c) O posicionamento dos professores é explicitado. Diz o Plano que para os docentes, a escola não é apenas um lugar de reprodução de relações

¹⁰ R. Antônio Constantino, 814, Jardim Guanabara.

de trabalho, mas também lugar de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho, de reconhecimento de si, que possibilita redefinir sua relação com a instituição, com o Estado, com os alunos, suas famílias e comunidades. Consideram-se participantes do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de seus direitos e deveres e da valorização profissional.

- d) As dependências para serviços administrativos são bastante deficitárias.

A escola não conta com sala para biblioteca, sala para reuniões, para vídeo, nem refeitório.

- e) A avaliação dos pais em relação à escola é muito positiva. Veja-se o quadro abaixo.

	Ótimo	Bom	Regular	Péssimo
Ensino	90%	10%	-	-
Relação Prof./Aluno	90%	10%	-	-

- f) Os três primeiros objetivos:

- formar cidadãos conscientes;
- elevar a qualidade do ensino;
- promover a integração escola-comunidade.

- g) As metas:

- 90% dos alunos, no final da 2ª série, dominando bem a leitura e a escrita;

- no final do ciclo (4^a série), 90% dos alunos interpretando e produzindo, com pequena margem de erro, diferentes tipos de textos;
 - 80% dos alunos, pelo menos, com bom desenvolvimento da capacidade de calcular e de resolver situações-problema.
- h) As ações para alcançar metas:
- leituras diversificadas;
 - uso de jogos e material concreto.
- i) Reforço: uma turma de alfabetização e três turmas de alunos com dificuldades no processo de aprendizagem.
- j) Projetos

A escola trabalha bastante com projetos, lidando assim com a transversalidade e a interdisciplinaridade. Entre os vários projetos foram ressaltados, no Plano Gestão e pela diretora, os de leitura: Monteiro Lobato, Hora do Conto, Valores.

Interessante observar que, embora com uma clientela de nível sócio-econômico precário e com uma estrutura física deficitária, a escola é considerada positivamente tanto pelos docentes, quanto pelos pais dos alunos. Perpassa, por todo o Plano, uma confiança de que a escola é um agente de transformação; não o único, mas ainda assim, com possibilidades bem tangíveis, como as expressas pelas metas.

Nas conversas informais com as professoras, funcionárias e mães de alunos, pôde a pesquisadora ver confirmado o apreço pela escola.

Algo dialético também se apresenta ao se analisarem os resultados do SARESP/2003, em que a escola obteve índices melhores do que a média do Estado e da DE (Anexo G). Seria uma questão de reproduzir melhor o conhecimento, ou apesar de também reproduzir, ir além, gestar ao mesmo tempo a transformação? Por tudo que se viu até aqui, acredita-se nesta segunda hipótese, ou seja: quando a escola se constitui em um espaço de reflexão e de produção do conhecimento, mesmo que a reprodução esteja presente (e está), ela cumpre grande parte de sua função, inclusive a de transmitir certos conhecimentos que necessitam mesmo ser reproduzidos, como por exemplo, conhecimentos do capital cultural. É imprescindível, entretanto, que essa reprodução não seja mecânica, mas um trabalho de reconstrução. No caso desta escola, a atuação parece aproximar-se mais desta hipótese.

Trouxeram-se aqui alguns dados, das três escolas, que acrescidos de outros que se verão a seguir, vão delineando o que, neste trabalho, emergiu como *fatores de sucesso* em alfabetização.

Do exposto até agora, pôde-se visualizar quatro dimensões da função da escola que facilitariam o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, mormente nos seus estágios iniciais.

1º) A escola se vê não só como um projeto pedagógico, mas como um projeto social.

A escola que assim se vê busca uma maior interação com a comunidade, inclusive para ajudar na resolução de problemas; isso se constatou nas escolas A e C.

Dessa forma, mesmo que as condições sócio-econômicas sejam deficitárias (escolas B e C), buscam-se alternativas para que a escola funcione como um organismo social dinâmico. Isso foi percebido na escola C, desde as propostas explicitadas no Plano Gestão, até as ações propriamente ditas. Como exemplo, temos o questionário dirigido aos pais/mães na reunião de que a pesquisadora participou e que se reproduz abaixo:

QUESTÕES

1. Se nós tivéssemos o poder de solucionar um grande problema desta escola, esse problema seria
2. Se nós tivéssemos de eleger o aspecto mais positivo desta escola, esse aspecto seria
3. Na escola dos nossos sonhos, é muito importante que exista
4. Para caminhar em direção à escola dos nossos sonhos, o primeiro passo deve ser

As questões trabalham com pressupostos, o que indica, *a priori*, a participação dos pais no projeto de escola que se propõe ir construindo.

A escola B não menciona, em seu Plano Gestão, a intencionalidade de ampliar a interação com a comunidade; tal interação é pequena. Na

entrevista com a coordenadora (Anexo E), a mesma diz: “A comunidade apóia, mas quase não participa”. Depreende-se que, se a comunidade apóia, poderia também participar, se houvesse um trabalho com esse objetivo. Uma participação mais efetiva dos pais, por exemplo, poderia talvez ajudar na questão dos roubos e depredações, o que tornaria a escola menos carente.

E aqui é importante ressaltar que não se trata de assumir ações da alçada dos órgãos públicos, isentando-os. Há que se empenhar, por exemplo, pela zeladoria em todas as escolas. Não se trata de validar ou incentivar a “educação compensatória”, mas de tentar solucionar problemas que dificultam e às vezes até inviabilizam a ação educativa e que, de outra forma, talvez não se resolvessem nos prazos necessários.

A escola B, que trabalha com a visão tradicional de ensino, a qual contemplava anteriormente a classe média, tem hoje uma clientela que, na sua maioria, não pertence a essa classe. Martinez (2003) diz: “De modo geral, a pobreza anula todos os direitos do homem e do cidadão...”. Quando se considera pertinente tal afirmação, há que se considerar também que a pobreza é um dificultador do processo ensino-aprendizagem, inclusive da linguagem, e que uma escola que se quer transformadora, mesmo sendo impotente para erradicar a pobreza, procura criar algumas condições que ajudem as crianças pobres também a poderem usufruir do acesso ao conhecimento, condição de cidadania.

2º) O aprendizado eficaz da leitura e da escrita ser priorizado.

Por suas falas, as três escolas apresentam essa prioridade, embora de formas diferentes.

As escolas A e C, que trabalham com a visão construtivista de alfabetização, pelo menos em parte, demonstram no Plano e na prática essa prioridade. Os projetos de leitura, por exemplo, são ações com esse fim. A escola B tem como aprendizado eficaz da leitura e da escrita: no início do processo, a aquisição do código escrito; na seqüência, o aprendizado dos usos sociais da escrita. Assim, os alunos que chegam à 4ª série têm sucesso em avaliações como o SARESP.

3º) As duas dimensões, acima apontadas, configurando a existência de uma outra: a da inclusão.

Sinteticamente pode-se dizer que uma escola que se vê como um projeto social transformador, o qual prioriza o ensino eficiente da língua materna, constitui-se em um espaço menos excludente.

Ao tomarmos a linguagem como uma forma de relação dos indivíduos com o mundo, podemos perceber o imenso trabalho empreendido pelas crianças pobres de se fazer ouvir, de ter voz, de fundar um lugar próprio através da palavra, de conquistar o ouvinte como interlocutor e atribuir um sentido ao mundo que a cerca. (SAWAYA, 2001).

4º) A inclusão escolar remetendo à inclusão social.

A inclusão social é vista aqui não como acomodação à sociedade como ela se apresenta, mas como uma inserção efetiva, com possibilidades de promover transformações.

2. A representatividade da linguagem

Ao se pensar as relações linguagem e escola, subdividiram-se as considerações em três categorias. Entretanto, como as mesmas, na prática, são indissociáveis, muitas vezes houve dificuldade em se fazer a separação didática. Dessa forma, ao se falar da representatividade da linguagem, está se falando, ao mesmo tempo, da função da escola e também da alfabetização.

Que representatividade tem a linguagem no projeto de cada escola?

Procurou-se pensar em respostas para esta pergunta a partir de três eixos.

- a) A consideração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997b): “o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva...”.
- b) A concepção de *língua* de Bakhtin (1997): “A língua é (...) um fator social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação”.
- c) A concepção de *linguagem* explicitada por Grillo (1996): “... a linguagem é concebida como um trabalho de reconstrução dos sistemas de referências e de constituição dos sujeitos”.

A observação das três salas de aula ofereceu oportunidades para pensar sobre a questão proposta. Fizeram-se muitas observações; entretanto, dada a dimensão deste trabalho, o que se faz aqui é trazer à reflexão alguns recortes das mesmas.

Optou-se por não registrar os nomes das professoras das salas de aula observadas, a fim de que a busca da imparcialidade fosse mantida.

Escola A

A observação realizou-se de 25/09/03 a 01/12/03, de forma intermitente. A classe de 1ª série observada funcionava no período da tarde e contava 30 alunos.

Anotações do 1º dia (25/09/03) em que a pesquisadora esteve na sala

A professora, em contato prévio, através da coordenadora, aceitara participar do estudo. Recebeu a pesquisadora com generosa disponibilidade, com o quê as crianças fizeram coro. Ela trabalha há 5 anos como alfabetizadora. Fez os cursos de Magistério e Matemática. Trabalhou antes com 3ªs e 4ªs séries do Ensino Fundamental.

Atualmente como alfabetizadora diz estar aprendendo (participa do Programa “Letra e Vida”) a trabalhar com a proposta construtivista. Não usa cartilha. Usa materiais diversificados, histórias, canções, parlendas etc. Parte sempre do *texto*. Nesta etapa do processo utiliza o livro enviado pelo MEC, como apoio¹¹. O livro contém bons textos e a professora seleciona-os para leitura e reforço de algumas dificuldades na aprendizagem.

O ambiente físico da sala é ordenado e acolhedor. Nas paredes, o alfabeto, numerais, cartazes e muitos trabalhos das crianças.

Quando a pesquisadora chegou, as crianças também chegaram da aula de Educação Física. A professora procurou criar um ambiente de calma (o dia estava muito quente), fazendo um trabalho de conscientização sobre o calor e a necessidade de não se agitarem demais. Vê-se aqui que a realidade é incluída na educação escolar.

¹¹ PONTES, Edna M. et. al. *Alfabetização e Parceria*: 1ª série. Curitiba, PR: Módulo Editora, 2003. (PNDL-FNDE-MEC-SE/SP).

A afetividade está presente. No momento seguinte, enquanto a professora comentava a moral da fábula que leram, uma criança disse: “A senhora é muito linda!”. O clima afetivo recíproco apresentou-se, desde este primeiro dia, como um facilitador da aprendizagem.

Trabalhou-se uma fábula de Esopo: *O Sapo e o Boi*. O texto, em folhas avulsas, foi distribuído e as crianças começaram a ler, silenciosamente. A professora percebeu que estavam tendo dificuldade; a letra era manuscrita e não estava muito legível. Então propôs-se a leitura conjunta. Cada aluno lia uma frase e a professora ajudava, quando necessário. Fazia as intervenções de forma a dar segurança: “olha, aí tem um ponto de interrogação; vamos ler de novo?”. As crianças quiseram ir à frente para ler. Queriam mostrar que já sabiam ler.

Durante o trabalho com a linguagem houve sempre a preocupação com a inclusão. Quase todas as crianças leram e as que não o fizeram participaram das outras atividades sobre o texto: interpretação oral (reconstruíram juntos os significados) e atividades escritas. Exemplo de atividade escrita:

Preencha a tabela com palavras que descrevem:

SAPO	BOI

Há uma preocupação em ouvir as crianças e respeitar o ritmo de cada uma, mas também incentivo a que *todas* acompanhem.

O conceito de língua operacionalizado nessa sala de aula, demonstra, ainda que a teoria não tenha sido objetivada, aproximar-se do que se tem como pressuposto neste trabalho, ou seja, a língua é um fator social. Ao se falar, mais adiante, especificamente sobre a alfabetização, registrar-se-ão outras situações em que isso pode ser também percebido.

A concepção de *linguagem* que se manifesta, tende, até certo ponto, à reconstrução dos sistemas de referências, visto se trabalhar com a proposta construtivista de alfabetização. A constituição do sujeito na linguagem é, ainda, um desafio, mas já se faz presente: as crianças são criativas, participativas e *felizes* na sala de aula.

Escola B

A observação realizou-se de 12/03/04 a 05/07/04, de forma intermitente, houve um retorno em 12/11/04.

Anotações do 1º dia (12/03/04) em que a pesquisadora esteve na sala

A classe observada funcionava no período da manhã e contava inicialmente 34 alunos.

O primeiro contato da pesquisadora com a professora foi durante a reunião de planejamento, no início do ano letivo. Das professoras da 1ª série, do ano anterior, foi a única que permaneceu na escola. Foi indicada (independente desse fato, segundo a diretora) como uma boa professora alfabetizadora. Está na escola há sete anos e no magistério há vinte, desses, dezessete como alfabetizadora. Recebeu a pesquisadora com disponibilidade e gentileza. As crianças mostraram-se curiosas e procurou-se explicar-lhes a nova presença ali.

Trabalha-se, nessa sala, com a visão tradicional de alfabetização, em que o professor é a principal fonte do conhecimento. O método utilizado é o sintético-analítico: parte-se das unidades menores, letras e sílabas. A professora não usa a cartilha na sala de aula, mas a metodologia de que se utiliza é a que se vê em grande parte das cartilhas.

Observando-se os cadernos dos alunos, constatou-se a seguinte seqüência (desde o 1º dia de aula):

- exercícios de coordenadora motora: ||| /// OOO AAA...
- as vogais maiúsculas, de forma e manuscritas;
- numerais;
- o nome do aluno;
- um desenho;
- letras minúsculas de forma e manuscritas (obs.: copiar letras minúsculas de forma não é, certamente, tarefa fácil);
- “juntando as vogais”: ai/ei;
- a 1ª sílaba: ba;
- o início da silabação: ba – be – bi – bo – bu;
- o alfabeto todo de forma maiúsculo;
- um desenho.

Nem todas as crianças conseguiram acompanhar esta seqüência, e então, em seus cadernos havia a repetição dos exercícios em que ficaram estacionadas: A – A – A – etc.

As Atividades do Dia

Cópia e leitura: vogais maiúsculas e minúsculas, de forma e manuscritas.

Em letras manuscritas:

babá – ba – be – bi – bo – bu

cavalo – ca – co – cu

aba – baba – bóia

oba – bebe – beba

ubá – bebê – babão

Pedido oral para cercar o *ca*:

caco cacau oco

eco beco cabo

coco boca beco

Neste exercício algumas palavras apareciam em letras de forma, outras manuscritas.

Pedido oral para ligar:

cubo bico

bico boca

boca cubo

cabo cabo

Pedido oral para formar palavras:

bo

ca cau

co

Cada criança estava em um ponto da tarefa e os pedidos orais só eram recebidos pelos que estavam no ritmo da professora.

Nas paredes há o alfabeto, os numerais e um cartaz com silabação.

A concepção de língua operacionalizada é de que se aprende pela reprodução. A professora disse, para a pesquisadora e para os alunos: Aprender é simples. Basta ouvir e prestar atenção”. O aprendizado da linguagem não é visto como uma reconstrução dos sistemas de referências e como a meta é a aquisição do código escrito, não há trabalho intencional de constituição do sujeito na escrita.

Escola C

A observação foi feita de 27/04/04 a 26/06/04, de forma intermitente e em um retorno de 12/11/04 a 13/12/04, também não seqüencial.

A classe observada funcionava no período da tarde e contava 31 alunos.

Anotações do 1º dia em que a pesquisadora esteve na sala (27/04/04)

O primeiro contato com a professora já havia sido feito através da diretora e desde o início ela mostrou entusiasmo em participar da pesquisa. Percebe-se que gosta do que faz. É formada em Pedagogia e tem se esforçado para assimilar a visão construtivista de alfabetização e as novas metodologias.

Não utiliza cartilha. A escola recebeu do MEC um livro de leitura, mas também não é usado.

Na metodologia utilizada parte-se, geralmente, do texto, em suas várias formas: histórias, parlendas, canções, poesias etc. São utilizadas técnicas variadas, para motivar as crianças: recortes, colagens, desenhos, dramatizações etc.

O ambiente da classe é *alegre* e harmonioso. Nas paredes, o alfabeto, numerais, vários cartazes com nomes dos alunos, dias da semana e outros e muitos trabalhos dos alunos.

A sala estava participando do projeto de leitura do bimestre: *Monteiro Lobato*. Várias atividades foram desenvolvidas desde que o projeto começou. Nesse dia estavam trabalhando um bilhete para um personagem do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*.

A professora colocou na lousa um esquema e ia explicando: nome, para quem seria enviado (personagem do Sítio)... Depois de vários “bilhetes orais” terem sido feitos conjuntamente, foram distribuídas pequenas folhas para que cada um escrevesse seu bilhete. A professora foi ajudando, especialmente os que demonstraram mais dificuldade; disse que depois corrigiria todos os bilhetes e depois eles reescreveriam.

A atividade continuou, mas só por este recorte é possível perceber a concepção de língua como fator social e a de linguagem com a reconstrução dos referenciais e a constituição do sujeito emergindo. Há certamente um caminho a percorrer, como se poderá perceber em outras considerações que serão feitas, mas a direção está sinalizada: aprender língua, nesta fase inclusive, não é apenas aprender o código escrito.

3. O conceito e a prática da alfabetização

Do que se disse até aqui, poder-se-ia colocar, sinteticamente, que alfabetização seria o ensino-aprendizagem:

- a) do código escrito;
- b) dos usos sociais da linguagem;
- c) do uso da linguagem para adquirir conhecimentos;
- d) da apropriação da linguagem como parte do capital cultural e como meio de acesso a ele.

Esta é obviamente uma alfabetização que dura a vida toda e cujo início, em geral, é feito na escola.

O que diferencia basicamente a forma tradicional da que se convencionou chamar de construtivista, é que na primeira considera-se apenas a transmissão do código como alfabetização. Em um segundo momento, inclui-se também os usos sociais da linguagem. O processo é feito em duas etapas: 1º) a aquisição do código; 2º) a aprendizagem dos usos sociais da escrita.

Na segunda modalidade, as quatro dimensões estão juntas desde o início do processo, ainda que em graus diferentes de intensidade.

Entende-se o segundo processo como sendo muito mais rico e pertinente do ponto de vista histórico-social. Entretanto, é de se supor que os desafios são muitos, quais sejam, por exemplo, a formação deficitária dos professores para lidar com essa complexidade, o projeto institucional que muitas vezes não se adequa à nova realidade, entre tantos outros dificultadores inclusive de maior abrangência.

Para se perceber alguns pontos relevantes do processo de alfabetização, em sua fase inicial, observaram-se três salas de aula de 1ª série do Ensino Fundamental. Cunha (2001, p.24) diz que: “a sala de aula é o lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico escolar. (...) Para ela afluem as contradições do contexto social”.

Com efeito, observando-se o cotidiano do professor e seus alunos contextualizados, isto é, dentro da escola, muitos índices sociais afloram, permitindo refletir sobre a educação e o ensino escolares, inclusive sob a perspectiva da linguagem.

Está sendo aqui colocada parte das anotações feitas, a fim de que se possa visualizar alguns indicadores de como se desenvolve o processo inicial da aquisição da leitura e da escrita, em cada sala observada.

As anotações são aqui apresentadas de forma compactada, abrangendo especialmente o trabalho da professora e sua metodologia, as atividades dos alunos e o trabalho com a linguagem.

Escola A

17/10/03 – É o segundo dia de visita da pesquisadora, que chega na “Hora da Leitura”, no início da aula. Uma criança está distribuindo gibis; nem todas as crianças pegam; a professora chama um aluno com mais dificuldade para ler com ela. Aos poucos as crianças concentram-se na leitura. Uma menina não lê, desenha. A professora tenta “trazê-la” para a leitura, mas percebe-se que é bastante dispersa. Só se tranquiliza quando lê “para a professora”. Esta diz: “alguns não gostam de ler, resistem, só gostam de ler para mim”.

No caso da garotinha citada percebe-se que é de um meio sócio-cultural que não favorece a criação do hábito de ler. Há ainda, por parte de crianças como a aluna, uma necessidade maior de atenção, que muitas vezes lhes falta em casa. A professora tem consciência da situação, tenta minimizar os problemas. Compreende

também que as desigualdades sociais e diferenças individuais interferem no ato de ler. Diz à pesquisadora: “O aluno, que aprende a ler e lê bastante, lê rápido e aprende mais. O que lê pouco demora mais para ler”.

Todos os dias há o horário de leitura para a escola toda. Às sextas-feiras esse horário é menor, porque em parte dele os professores atendem os pais.

Priorizar a leitura, como já se disse, é uma função explícita dessa escola e também da professora da sala. Atender semanalmente aos pais é fazê-los participar mais de perto da comunidade escolar, construindo uma parceria para a educação das crianças. Uma cena: a coordenadora entra na sala e algumas crianças querem mostrar “coisas”; uma criança mostra uma flauta e a professora diz que ela toca e a coleguinha canta. A coordenadora pergunta: “Quem canta?”. A menina que estivera dispersa na leitura diz: “Eu!”. Mas a menina que cantava junto com a que toca flauta era outra. Então a professora diz que as duas cantarão e depois *todos* cantarão, porque todos aprenderam a canção ensinada pela professora de Arte.

Vê-se a preocupação da mestra em não deixar a criança sentir-se envergonhada e a preocupação com a inclusão de todos. Outro aspecto observável é o trabalho interdisciplinar. A professora da classe não está alienada do que faz a professora especialista, une seu trabalho ao dela. O inverso também existe. Em outra ocasião, em um encontro com a professora de Arte, a mesma fez questão que a pesquisadora visse os trabalhos dos alunos; há um esforço conjunto para facilitar a aprendizagem.

Um trabalho com o texto: a professora coloca na lousa a poesia abaixo, que as crianças copiam.

Às vezes de noite

Às vezes, de noite,
acordo com muito medo
de alguém roubar os meus segredos,
Às vezes, de noite.

Às vezes, de noite,
adormeço e no lume da vela
estou desperta e mais velha
às vezes, de noite.

Às vezes, de noite,
no meu sonho corre um rio
que me faz tremer de frio,
às vezes, de noite.

Às vezes, de noite,
me digo que sou boa, que sou meiga e que sou bela.
E cresci. E estou cega.
Às vezes, de noite.

Uma criança diz que a poesia “repete muito”. A professora diz: “É, poesia é assim mesmo, tem rimas, às vezes repetição”. Poder-se-ia explicar e não só responder; por exemplo, dizer que o fato de a poesia repetir muitas vezes uma expressão significa algo: tantas repetições do “às vezes, de noite”, significa que muitas vezes, e nunca de dia surgem os temores. O trabalho com o texto, sua compreensão e fruição é um dos muitos desafios propostos na visão construtivista de alfabetização.

Na continuidade, os alunos perguntam se podem fazer a atividade número 1. A professora não tinha colocado na lousa a atividade e, diante do estranhamento da pesquisadora, explica que sempre pede que façam inicialmente a ilustração do texto. Igor, um aluno, diz que não quer desenhar, pois não gosta. Uma outra criança diz que ele não gosta de ler. Igor rebate: diz que enjoou. E pede para ler alto, quer mostrar que sabe ler; o que não quer é *repetir* a atividade de sempre, a ilustração.

Percebe-se aqui a criança procurando ser *sujeito* de sua aprendizagem, o que certamente é favorecido pelo tipo de processo educativo efetivado na classe. A professora, bastante atenta para aprender com as situações, dá uma opção: “Quem não quiser fazer a ilustração, passe para a atividade 2”.

A atividade 2

Procure no texto:

- a) uma palavra que começa com *r*
- b) uma palavra com dois *r*
- c) duas palavras com *r* no meio da sílaba
- d) três palavras com *r* no final da sílaba.

O texto foi usado para a aprendizagem do código escrito. É o texto como pretexto. Houve a leitura, mas não a fruição do texto. E aqui volta-se ao que se disse anteriormente: a complexidade do conceito mais amplo de alfabetização e o desafio de colocá-lo em prática. A dicotomia aprender a ler x aprender a gostar de ler ainda é marcante e um dos problemas a ser superado.

O clima da classe é afetuoso e democrático. A própria professora, entretanto, reconhece que precisaria redimensionar a forma como atende às crianças. Com sua solicitude, às vezes deixa de colocar certos limites às falas das crianças, o que cria uma certa dispersão. Apesar disso, *todas* as crianças produzem, mesmo que em ritmos diferentes. Na foto abaixo, um momento de concentração das crianças em uma atividade escrita. A professora ajuda.



FIGURA 1

31/10/03 – Hora da leitura. Hoje os alunos lêem o livro de classe. Cada um lê os textos que quer. Alguns não lêem. Possivelmente o aspecto do não-novo influencie este fato.

Enquanto as crianças lêem individualmente, a professora lê com alguns, aqueles que têm mais dificuldade.

Um aluno encontrou na rua dois livros e trouxe-os para a classe. Comentou que eram livros antigos, pois o preço estava ainda em cruzeiros. A sala está trabalhando o *Projeto Jornal* e as crianças tinham visto, ao estudar a primeira página do jornal, a questão do preço.

Vê-se aqui a presença da *transversalidade*, através da leitura. Segundo Kleiman e Moraes (1999), a fragmentação e a alienação no currículo da escola são barreiras para a aprendizagem eficiente da leitura e para a formação de leitores críticos. Aponta a transversalidade como um recurso para se superar esta barreira. Na seqüência a professora trabalhou, com as crianças, atividades do AM (Atividades Matemáticas). Embora nesta pesquisa o enfoque seja trabalhar a questão da linguagem, observar a professora dessa sala, que é formada em Matemática, trabalhar atividades nessa área, foi bastante revelador: 1º) por confirmar a importância do conhecimento da matéria a ser ensinada; 2º) por perceber a linguagem utilizada.

A atividade: as crianças recortaram uma folha onde estavam desenhados sofás de diferentes tipos e cores. A professora propôs: “faz de conta que você é funcionário de uma loja que vende sofás. Como *você* organizaria uma vitrine?”.

As crianças perceberam cores, formatos e tamanhos diferentes. Foi dito que há diferentes formas de organizar uma vitrine (classificações diferentes): por cores, por tamanhos, por tecidos. As crianças envolvem-se com o trabalho e a professora dá tempo para cada um fazer as suas montagens. Não faz pelas crianças. Elas são muito criativas. Uma delas consegue fazer um tipo de separação que ainda não havia sido mencionado: sofás com braços e sem braços. Depois cada um escolhe uma categoria para montar o exercício em uma folha e colocar na pasta em que colecionam os trabalhos.

A fala da professora é coerente com a opção construtivista: “eu não vou dizer como fazer; cada um pense como quer fazer a separação; só quem ainda tiver dúvida, levante a mão que eu vou à carteira para *vermos* como fazer”. No final: “O que vocês fizeram?”. Os alunos: “Classificação”. “Vendemos”.

06/11/03 – Nesta data foi feito um trabalho com literatura infantil. A biblioteca da escola recebera novos livros e as crianças estavam entusiasmadas. Em duplas, liam os livros e respondiam questões em uma ficha. A professora ajudava os que apresentavam dificuldade. Na ficha, alguns dados do livro: título, autor, questões sobre entendimento. Em folhas avulsas, as crianças depois escreviam e desenhavam as histórias. Cada dupla lia um livro diferente.

O trabalho com literatura infantil, patrimônio cultural, é essencial, desde o início do aprendizado da leitura, especialmente para as crianças das classes populares que, muitas vezes, não têm acesso a ele em outras circunstâncias.

Ensinar a ler um livro, objetivando instruções necessárias, é abrir ao aluno a porta da leitura como aquisição de conhecimento e como subsídio para a leitura do mundo.

É importante observar que essa escola não conta com bibliotecária e o trabalho de emprestar os livros é feito pela coordenadora pedagógica.

26/11/03 – Neste dia as crianças trabalharam uma redação. Foi-lhes mostrado um livro que conta, em linguagem visual, uma história. As crianças iam inferindo os significados das imagens e reconstruindo oralmente a história. Depois, individualmente, escreveram e ilustraram a narrativa. *Todas* as crianças escreveram a história. A maioria, com coesão, coerência e domínio satisfatório, para 1ª série, do código. Os outros, mesmo com muitas dificuldades não resolvidas, também escreveram. Uma redação de cada grupo (Anexo I, redações 1 e 2) ilustra o que se disse.

A criança nenhuma eram propostos exercícios repetitivos, como tarefa diversificada. Todos trabalhavam juntos e procurava-se apoiar os que estavam em defasagem.

Dos 30 alunos, o mesmo número desde o início, apenas dois não atingiram o nível silábico-alfabético. Alguns estavam neste nível e a maioria no nível alfabético.

Escola B

16/03/04 – Segundo dia de visita da pesquisadora. A classe está organizada da forma tradicional: as carteiras enfileiradas (estiveram assim em todas as visitas). Na lousa, atividades no mesmo molde das já mencionadas. Alguns exemplos:

- a) Alfabeto maiúsculo com vogais circuladas.
- b) Formar palavras com as sílabas: ca – be – a – o – u.
- c) Silabação: ba – be... ca – co – cu.
- d) Cópia de texto (como os que nas cartilhas assim são denominados):

Baio e Cacá

O cuco bicou o Baio.

Eia Baio! Eia Baio!

Cacá caiu:

— Ui, ui, eu caí.

A linguagem é apresentada de forma dissociada da realidade das crianças.

As frases servem apenas para ensinar o código.

Nessa classe, poucas crianças estão acompanhando a seqüência proposta. Muitos alunos têm em seus cadernos exercícios repetitivos: 1 – 1 –... A – A... Gustavo, um dos alunos que não está no ritmo proposto, não faz a tarefa. Folheia um livro de matemática. Diz que adora matemática. Poder-se-ia aproveitar o gosto que demonstra para introduzi-lo no mundo da leitura.

Algumas crianças, não encontrando o significado nas atividades propostas, perturbam a classe. A pesquisadora pergunta à professora sobre o conhecimento de outras formas de ensinar, já que ela cursa o Normal Superior. Ela diz que lá no curso ainda não trataram da alfabetização, mas que ela tem, sim, outras formas de trabalhar.

São então distribuídas às crianças folhas mimeografadas, com desenhos para colorir e palavras, nomes dos desenhos, para completar. As crianças acalmam-se.

Todos inicialmente se interessam. Alguns não conseguem sequer colorir satisfatoriamente. Outros colorem, mas não escrevem. Há, entretanto, um momento harmônico na sala, ainda que o que se mudou foi o material e não a forma de ensinar. A pesquisadora perguntou à professora sobre os alunos em defasagem. Ela disse que alguns deveriam estar em “classes especiais”; em anos anteriores havia o encaminhamento, mas agora, com a proposta da Secretaria da Educação, de maior inclusão, isso não foi feito. Diz que está achando muito difícil trabalhar dessa maneira. Percebe-se que a professora sente tristeza em não conseguir que todos aprendam. Anteriormente, em classes mais homogêneas, o rendimento era bem melhor, mesmo que nesta modalidade de alfabetização isso significasse a aprendizagem do código escrito.

Nessa ocasião também perguntou-se à diretora sobre a biblioteca. A resposta foi que a mesma havia sofrido roubo e estrago de muitos livros, por isso ainda não estava funcionando.

23/03/04 – A pesquisadora encontrou na classe a coordenadora, Prof^ª. Neide, que ajudava as crianças e colocava em seus cadernos palavras de estímulo. Na parede havia um cartaz, com frase e sílabas: “O pato vê o navio no lago. /pa – pe – pi – po – pu”. A professora tinha a lousa cheia, no mesmo formato anterior. Em folhas mimeografadas, alguns exercícios. Um deles: “Pinte a figura diferente”.

Nesse dia a biblioteca já tinha sido reorganizada. Uma professora readaptada estava responsável por seu funcionamento. Foram recebidos alguns livros e consertados outros. Mesmo com um pequeno acervo, as crianças agora

podiam ter acesso a ele. Ana entregou às crianças um bilhete que se reproduz abaixo:

QUERIDO ALUNO:

A partir de hoje você poderá utilizar-se dos livros paradidáticos da nossa biblioteca!

Transformando-o em um leitor, desenvolvendo assim sua escrita, interpretação e criatividade.

Contamos com a sua colaboração ao manusear e na conservação do livro.

OBS: Caso haja perda do livro, deverá ser substituído por outro.

Será cobrada uma pequena taxa de R\$0,10 por dia de atraso.

Obrigada! Ana Maria.

Ciente: _____

30/03/04 – A professora sempre recebe a pesquisadora com disponibilidade, o que causa a esta admiração e respeito. Isso porque não há como negar a dificuldade que ela está tendo em lidar com a classe. Na lousa, lição de matemática:

- a) Numerais até 40.
- b) Contínuas: $3 + 4...$
- c) Desenhar meia dúzia.

Língua Portuguesa:

Cópia: fada – fa – fe – fi – fo – fu.

Formar palavras com as sílabas já aprendidas.

Muitos alunos não acompanham. Brincam. Gustavo é um deles. A professora diz que ele não se interessa por nada e perturba demais.

Ela lê uma história para a classe: “*O Pequeno Polegar*”. O livro é pequeno e as crianças querem ver as figuras, mas não há como. Aos poucos muitas crianças

desinteressam-se. As que acompanham a leitura são as que já conhecem a história, tanto que, na hora de recontá-la, oralmente, a garotinha que o faz explicita isso; sabia quase de cor a história.

Um conhecimento maior das etapas do desenvolvimento infantil e do funcionamento da linguagem ajudariam, muito provavelmente, professora e alunos.

Uma concepção democrática de leitura, direito de todos, é fundamental.

Nesse momento, por coincidência, um vendedor de livros chega à classe e distribui folhetos com ilustrações de livros da literatura infantil. As crianças ficam em festa: querem ver as ilustrações, contar umas às outras as histórias que já conhecem: ouviram, viram na televisão! Tudo isso poderia ser uma rica oportunidade de inserção de *todos* no mundo da leitura; mas o vendedor se foi e a rotina continuou.

06/04/04 – Atividades: a) Canto: “O coelhinho”; b) Desenhar os símbolos da Páscoa; c) Numerais – Cópia e desenho de numerais até 10; d) Desenho mimeografado.

Nesta etapa, dos 34 alunos iniciais, há apenas 28 frequentando. Desses, 12 crianças têm tarefas diversificadas: a – a... A – B – C... 1 – 2 – 3...

30/06/04 – A pesquisadora chega e há uma mãe sentada ao lado do filho. A professora diz que, se não for assim, a criança não fica na escola, quer ir embora.

Nesta fase do processo já há o trabalho com frases; está-se estudando a letra *r*:

- Forme frase com *corrida*.
- Amplie a frase: “Vi o marreco...”.

Também o dicionário já está sendo usado: Procure no dicionário a palavra *marreco*.

Neste dia estavam trabalhando a confecção de um livrinho, “Alice no País das Maravilhas”. A professora ia lendo as frases da história e pedia que as crianças escrevessem, como soubessem ou desenhassem, em folhas avulsas.

05/07/04 – Há um trabalho com história. Lê-se, mostrando as figuras, um livro intitulado *História do Cão*. Pede-se às crianças que escrevam como souberem a história. Muitas crianças não querem escrever. Diz-se que podem escrever palavras e desenhar. Então a maioria participa. Dois trabalhos do Anexo I ilustram a atividade: “Redação” 3 e Redação 4.

Nessa ocasião, 13 dos 34 alunos não estavam mais freqüentando a classe. Indagada sobre a situação, a professora deu a mesma explicação já fornecida pela diretora anteriormente: os alunos transferem-se para perto de suas casas. Entretanto, pelo menos dois deles (inclusive o Gustavo) abandonaram a escola, conforme se disse. Ainda nessa data, em que se pretendia encerrar o trabalho nesta escola, a pesquisadora conversou com a diretora sobre a situação ensino-aprendizagem da sala e da diminuição do número de alunos. Ela disse que “o que importam são os resultados” e convidou a pesquisadora a voltar no final do ano para conferi-los. Quanto ao número de alunos, repetiu a mesma explicação. Como não cabia, no âmbito dessa pesquisa, estudar melhor este aspecto, fica-se com as observações feitas.

12/11/04 – Alunos freqüentando: 22; alfabetizados (aquisição do código): 12. Uma redação da aluna Jéssica, uma das 12, ilustra o nível de conhecimento adquirido (Anexo I, Redação 5).

A metodologia, que não usa na classe a cartilha, mas a segue, trouxe as 12 crianças até o aprendizado da letra X:

Cópia:

excesso – excessivo – exprimir...

O uso da cartilha e de sua metodologia, se acrescido de um trabalho com as outras dimensões da alfabetização, citadas anteriormente, pode ser eficiente na formação inicial dos pequenos leitores. A aquisição do código escrito é uma necessidade social. Entretanto, o que se coloca em questão é o *conceito* de alfabetização e a compreensão da *natureza* de seu processo (SOARES, 2003). De acordo com estas duas dimensões é que ocorre a prática: métodos, materiais, aprendizagem contínua do professor, entre outros aspectos.

Em que pese a explicação dada pela diretora sobre a diminuição do número de alunos, não há como negar um processo de seleção, quando se reflete sobre a prática nessa classe. Embora este não se pretendia um estudo comparativo, não há também como negar o maior significado do qual se revestiu o processo de alfabetização nas outras duas escolas, embora logicamente, também com muitos desafios.

Escola C

06/05/04 – Segunda visita da pesquisadora à classe. A professora lhe disse: “Que bom que você veio hoje; hoje vamos receber as *vovós*”.

Como parte do projeto de leitura Monteiro Lobato, foram programadas atividades, muitas já realizadas, tendo como inspiração as histórias do “Sítio do

Pica-Pau Amarelo”. Envolveram leitura de histórias, cópias significativas como lista dos nomes dos personagens..., e uma delas será aqui descrita.

Anteriormente, ao falar do personagem Dona Benta, a professora disse às crianças que nem todas vovós são como ela: estimadas, com um lar, com netos; muitas delas moram em asilos. E então propôs às crianças escreverem cartões para as moradoras do Nosso Lar, uma casa que abriga idosos, em Franca. Os pais foram envolvidos na atividade: enviaram produtos de higiene, como sabonete, talco etc., que foram belamente embalados pela professora e colocados em uma cesta. Convidaram-se as idosas para virem à escola.

Quatro delas vieram, acompanhadas por funcionárias. Foram recebidas na sala dos professores pela diretora, que as acompanhou à sala de aula. Houve uma saudação inicial pelas crianças; observação da lousa onde se liam mensagens carinhosas; entrega dos cartões e presentes, fotografias e destas, uma se reproduz abaixo.



FIGURA 2

Para que as crianças pudessem escrever com apoio, mas também exercitando o “ser sujeito” da sua escrita, o esquema para a escrita dos bilhetes, colocado na lousa, era o seguinte:

PARA AS VOVÓS	OFEREÇO <hr/> NOME: _____
--------------------------	--

Havia uma lista de palavras da qual a criança escolhia a que queria colocar: CARINHO, AMIZADE, AMOR, PAZ, ALEGRIA, FÉ, CONFIANÇA.

Durante a visita, a diretora perguntou se as crianças queriam dizer algo às visitas e isso não havia sido programado. Algumas delas disseram: “Nós gostamos de vocês.” “Que vocês sejam felizes!”. “Que vocês recebam muitas ajudas”.

Uma menininha, ao ver de longe a chegada das “vovós”, disse: “Elas são feias”. Depois, durante a visita, quis falar. Disse: “Vocês são muito bonitas”.

Assim se constrói cidadania, inicia-se o aluno no aspecto da solidariedade dessa construção. Assim se acessa, através da linguagem, parte do capital cultural, a literatura. Assim se aprende os usos sociais da linguagem e também o código escrito.

As idosas ficaram bastante comovidas e agradecidas e as crianças aprenderam lições importantes. Todos, inclusive a professora e a pesquisadora ficaram *felizes*.

12/05/04 – No início do período há uma Reunião de Pais e Mestres, para a qual a pesquisadora havia sido convidada. Reproduz-se, abaixo, a pauta da reunião:

PAUTA – REUNIÃO E FESTA DAS MÃES

Agradecimento pela presença

Abertura da festa

Leitura da mensagem

Apresentação dos alunos

Exposição dos trabalhos dos alunos (pátio)

NA CLASSE

Entrega dos presentes, música e mensagem

Sensibilização: Reflexão sobre a escola dos
nossos sonhos

“Pensando na escola que temos,
imaginando a escola que queremos”.

Perguntas

AVISOS: Gincana da Cidadania (agasalhos
em bom estado – embalados em plástico)

Resultados do SARESP

Dia 14/05/04 (sexta-feira) não haverá aula

Entrega das avaliações (avaliações
individuais no envelope)

Conversar em casa com o filho(a) e
conscientizá-lo dos pontos negativos e
valorizar os pontos positivos.

Falar sobre: conversa na aula.

Comportamento, lições, atenção.

Trazer material solicitado.

Fazer reposição de material que o aluno não
tem (atrapalha a aula).

Estudar bastante em casa.

Banheiro (toda hora???)

Sorteio do brinde

No pátio, em comemoração ao Dia das Mães, houve apresentações de músicas, danças, poesias, todas inspiradas no “Sítio do Pica-Pau Amarelo”. Era o fechamento do projeto Monteiro Lobato. Todas as classes do período participaram. Numa rede interdisciplinar os professores de Arte e Educação Física trabalharam juntos com as professoras de cada série. Foi uma bela festa e alegria das mães era visível. Todos ficaram “orgulhosos” com o evento, inclusive as funcionárias; uma delas disse: “A gente gosta demais dessa escola”.

Kleiman (1999), referindo-se à crise na educação, diz que “cada escola deve tentar se recuperar, mesmo que a doença seja epidêmica e global”. Parece ser isso que essa escola está tentando fazer.

Na sala de aula, houve a segunda parte da reunião. O esmero da professora na arrumação da sala e na apresentação dos trabalhos dos alunos não pode deixar de merecer aqui uma menção de louvor. As mães sentiram-se parte do processo de aprendizagem de seus filhos; foram valorizadas, respeitadas. A grande maioria estava presente.

A professora perguntou sobre seu trabalho. Ouviu sugestões. Combinou com as mães alguns procedimentos. Ex: mandar menos lição nas sextas-feiras.

Havia presentes para as mães: sacolinha com sabonete e mensagem, e para as crianças: lápis com personagem do “Sítio”. Em cada carteira havia um cartão confeccionado e *escrito* pelas crianças.

20/05/04 – Desde 17/05 a escola está vivenciando um outro projeto: Valores. Através da história “Pinóquio” estão sendo trabalhados os valores: coragem,

lealdade, honestidade... As crianças assistiram ao filme de Walt Disney. Várias atividades já foram feitas e hoje, algumas delas foram:

- a) Confecção da página 2 do “Meu livrinho do Pinóquio”. A tarefa era a seguinte: 1º) Qual a parte da história que você mais gostou? *Escreva e desenhe.* 2º) Qual a parte da história que você não gostou? *Escreva e desenhe.*
- b) Montagem do boneco Pinóquio, colocando-se o nome das partes do corpo.
- c) Cópia de lista dos nomes dos personagens da história com opção de letra cursiva ou de forma.
- d) Um trabalho com sílabas e palavras:

GE	PE	TO
GEMA	PENA	TODOS
GELO	PEPINO	TOMATE

O trabalho da professora é bastante criterioso, desde a programação das aulas (mostrou à pesquisadora seu Diário e muitos trabalhos realizados) até o manejo da classe. Atende com carinho e respeito aos alunos, vai acompanhando as atividades, fazendo interferências oportunas e claras; fica atenta a *todos*. Organiza o tempo e o espaço, mantém a disciplina, colocando limites, quando necessário.

As atividades dos alunos transcorrem em ritmo alegre, cooperativo e eficaz.

Há muitos trabalhos em grupo. Um deles vê-se na reprodução da foto a seguir:



FIGURA 3

14/06/04 – Na lousa, um roteiro de atividades:

- 1- Treino de palavras: uva – abacate – mamão...
- 2- Cruzadinha das frutas
- 3- Matemática das frutas

Nas paredes, trabalhos das crianças com recortes e nomes de frutas.

Um cartaz com poema:

VOVÓ VIU A UVA
EM NOITE DE CHUVA
COITADINHA DA VOVÓ
CEGUINHA COMO ELA SÓ
UM DIA A NOITE SE ACABA
VERÁ QUE A UVA ERA JABUTICABA

O trabalho com poesia é bastante rico e significativo para a criança. Com suas múltiplas possibilidades e seu aspecto lúdico, o poema constitui-se uma boa alternativa aos “textos” das cartilhas.

A alfabetização, no seu aspecto de aquisição do código, vai ocorrendo junto com todas as atividades, inclusive as de matemática.

Obs.: A escola conta agora com uma nova coordenadora pedagógica, que monitorará o programa “Letra e Vida”. A professora e a diretora participarão do curso.

26/06/04

- a) Trabalho com o livro “Fogo no Céu”. A professora lê a história e as crianças acompanham na lousa, onde a história também foi escrita. Depois há a leitura conjunta. Comentários orais sobre o texto.
- b) Escrita de *avisos* sobre o perigo dos balões. As crianças pediram para escrever em dupla. Uma da dupla escreve.

As atividades são todas, ou quase todas, contextualizadas, o que torna a aprendizagem significativa, atende à fase do desenvolvimento infantil.

Entretanto, há desafios. A falta de conhecimento mais profundo da natureza do processo da alfabetização às vezes interfere. Por exemplo, no caso do aviso: faltou explicitar melhor o “que é” um aviso e “como” redigi-lo. As orientações iam sendo dadas sobrepostas, sem que várias crianças assimilassem.

Também com relação à correção para reescrita, não é feito um trabalho reflexivo com os alunos. A professora corrige o texto, no caso dos alunos mais

adiantados ou reescreve-o, ouvindo o próprio aluno, no caso dos que ainda estão com muita dificuldade na escrita. O erro construtivo é pouco explorado.

Interessante perceber que as crianças aprendem muito pela exposição ao material escrito, pela diversificação das atividades, pelo bom domínio didático da professora, que é pedagoga. Entretanto, considera-se que diminuir um pouco o número de atividades, sem empobrecer, e trabalhar mais especificamente os aspectos lingüísticos ajudaria mais as crianças, especialmente as que estão com maior defasagem.

06/07/04

- a) Na lousa, letra da música *São João*.

As crianças já a haviam lido e cantado, também em dias anteriores. Foi proposto escreverem de memória o texto. Cada uma escreveu como conseguiu. A maioria já está nos níveis alfabético ou silábico-alfabético. A redação de um dos alunos desse grupo (Anexo I – Redação 6) exemplifica isso. É importante ressaltar que *todos* os alunos, independente do nível em que se encontram, tentam escrever *texto* e não lista de palavras ou somente desenhar.

12/11/04 – O estudo nessa escola estava programado para terminar na data anterior (06/07/04). Em virtude da proposta de se voltar à escola B, no final do ano, a pesquisadora resolveu voltar também a esta, na mesma época. A escola A teve o estudo realizado no 2º semestre do ano anterior.

Nesse dia obteve-se os seguintes dados:

- Número de alunos: 31 (o mesmo do início do ano);

- Nível alfabético = 23;
- Silábico-Alfabéticos e Silábicos = 8;
- Nenhum pré-silábico.

As crianças ficam felizes ao reverem a pesquisadora. Demonstram sempre estarem felizes nesta classe, mesmo as que estão em defasagem na leitura e na escrita.

A professora está “preparando” as crianças para a prova do SARESP. Genericamente todas as escolas fazem isso, confirmando o que foi dito: a avaliação é previsível; é possível prepará-la, até certo ponto e, conseqüentemente, obter resultados a partir da reprodução.

Há a proposta de se escrever um texto a partir de uma história em quadrinhos. Veja-se o texto do aluno Guilherme:

“O menino e a tartaruga. O menino Vítor estava correndo e se sentou em uma tartaruga marinha e a tartaruga acordou e o Vítor caiu da tartaruga”.

Vê-se que alunos com trabalho mais amplo em alfabetização podem, também, responder bem ao tipo de avaliação do SARESP.

18/11/04 – As crianças, em grupo, trabalham a “Programação de Cinema” do jornal *Comércio da Franca*. Questões propostas pela professora:

- a) Qual filme você quer assistir?
- b) Em que dia da semana?
- c) Em que horário?
- d) Por que não às 16h30min? “Estamos na escola”, as crianças respondem.

- e) Os preços variam: “no dia e no horário que você escolheu, qual o preço?”

As crianças têm a cópia xérox da programação, mas o jornal todo está na sala e com ele são feitas, ou revisadas, outras atividades.

Depois há a *escrita* de um bilhete: convite a um amigo para ir ao cinema. A professora coloca o esquema na lousa e vai explicando e ajudando cada um a escrever. 13/12/04 – O estudo, nessa escola, terminou neste dia. A pesquisadora foi despedir-se das crianças e da professora e receber redações de alunos feitas nos últimos meses. Quatro delas constam do Anexo I (Redações 7, 8, 9 e 10). Demonstram o nível de aprendizagem da língua escrita alcançado pela maioria da classe. A professora atribui muito do seu desempenho ao trabalho com projetos, especialmente os de leitura. Na reprodução da foto abaixo, ela aparece, junto com seus alunos, durante o desenvolvimento de um deles.



FIGURA 4

Kleiman (1999) diz que projetos de leitura relevantes para a vida social visam à inserção no mundo de hoje, em que as relações sociais são profundamente afetadas pela palavra escrita.

CONCLUSÃO

Como se pôde perceber, as conclusões foram sendo colocadas ao longo deste relatório, à medida que por aproximações sucessivas ia-se chegando a elas. São conclusões parciais e provisórias. O processo de alfabetização, como se reiterou várias vezes, é complexo e está inserido em dois outros cuja complexidade é ainda maior: o ensino e a educação.

O que aqui se faz é tecer algumas considerações finais sobre o trabalho realizado.

Da multiplicidade de dados e percepções, ficam para a pesquisadora muitas indagações que gostaria de ver sendo objeto de outros estudos.

Do que se conseguiu visualizar e compreender, acerca dos fatores de sucesso na alfabetização em três escolas públicas estaduais, pode-se assim sintetizar:

- a) A escola considerar a si própria como um agente de transformação social. Claro está que essa não é uma função exclusiva da escola. A educação é um dos pilares na construção de uma nova ordem social e, dentro dela, a educação escolar tem uma parte explícita a cumprir. Muitas vezes, sobrecarrega-se a escola com atribuições que ela não tem possibilidade de desempenhar, fazendo com que não realize sua função mais específica: ensinar. Ensinar, com eficiência, é cumprir uma importante função social. A escola não pode tudo, mas algo fundamental ela pode. Esse “algo fundamental” – o ensino que

dignifica – ajuda a formar o cidadão, a *humanizar* o ser humano. E em um país como o Brasil, com marcantes desigualdades sociais, colabora para que elas diminuam.

- b) O ensino-aprendizagem da linguagem ser:
- um fator social e não apenas um aprendizado individual;
 - um trabalho de construção dos sistemas de referências e não somente práticas de reprodução;
 - uma tentativa crescente de constituição do sujeito na própria linguagem e da aprendizagem que realiza
- c) A alfabetização ser um processo abrangente, que vá desde a aquisição do código escrito até o acesso ao patrimônio cultural.

No estudo realizado, as escolas A e C aproximam-se mais destas perspectivas. E uma das conseqüências, que beira ao imponderável, é a *alegria* de aprender vivenciada pelas crianças das duas salas de aula dessas escolas.

A alegria de aprender pode constituir-se em um fator sintomático da relevância que tem a alfabetização na vida das crianças e suas famílias. A respeito dessa relevância, que na realidade está intimamente relacionada à construção da cidadania, quer-se aqui tecer algumas considerações.

Ao se pensar em alfabetização e cidadania é importante não se ater a uma interpretação linear desses dois termos; não relacioná-los apenas na dimensão causa-conseqüência, em que a cidadania seria conseqüência lógica do acesso à leitura e à escrita. Necessário se faz entender essa relação no contexto maior dos determinantes sociais, políticos, econômicos que inviabilizam o exercício da

cidadania por grande contingente da população brasileira. Considera-se aqui, portanto, que a alfabetização só estará contribuindo para o exercício da cidadania se estiver contextualizada no quadro mais amplo dos determinantes da cidadania, dando então a perceber sua verdadeira dimensão: um fator, entre outros, da luta contra a discriminação e as injustiças sociais.

Nunca é demais lembrar que a simples aquisição do código escrito, sem o competente aprendizado dos usos sociais da linguagem e sem a aquisição das habilidades lingüísticas que dão acesso aos bens culturais, pode mascarar uma situação excludente em permanente continuidade.

Se a premissa é a de que a simples aquisição da leitura e da escrita dá acesso à cidadania, então mesmo a alfabetização como uma técnica “neutra” seria fator causante da mesma. Na realidade, sabe-se que em sociedades grafocêntricas como a nossa não há possibilidade de cidadania sem o amplo acesso à leitura e à escrita, tanto no aspecto funcional, quanto no cultural.

Por outro lado, também nunca é demais ter presente que nem mesmo a alfabetização em sua modalidade mais ampla, nem a escola e sequer a educação, são, isoladas, formadoras de cidadãos. Estes são formados por todos os movimentos sociais, políticos, culturais, e seus substratos ideológicos, que trabalham por uma sociedade mais democrática e mais justa.

Nessa perspectiva é que profissionais de diversas áreas – lingüistas, educadores, assistentes sociais, por exemplo – podem romper fronteiras e, identificados por uma causa comum, qual seja a de facilitar o acesso amplo à leitura

e à escrita a todas as crianças, trabalharem numa conjunção perfeitamente possível e desejável.

Muitas vezes, o acesso da classe trabalhadora ao mundo letrado não vai além do limiar desse mundo; não vai além de torná-la, com esse restrito acesso, mais produtiva. Trabalhar para ampliar essa perspectiva pode constituir-se tarefa dos mais diferentes profissionais, entre eles, e com muita pertinência, o assistente social.

Lutar por mais bibliotecas escolares e públicas, por preços de livros mais acessíveis, por livrarias com propostas de atendimento às classes populares, por atividades culturais para famílias pobres, são exemplos de ações que representam contribuições ao processo de letramento eficiente e à construção da cidadania. Se outros profissionais, além dos educadores, empenham-se em conquistas como essas, que são apenas pequenos exemplos do muito que há por se fazer, certamente a sobrecarga da escola é diminuída, abrindo possibilidades de um melhor desempenho de sua função específica, ensinar.

Para finalizar, voltar-se à alegria das crianças, a alegria de aprender é imprescindível. Ninguém fica alegre com um aprendizado que a sobrecarregue e que não abra possibilidades de ampliações de conhecimento, de vida, de cidadania. Nem criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Djanira S. de O. e. *Ensinando e aprendendo a escrita: momentos iniciais*. Franca: UNESP-FHDSS, 2002.
- ARENDR, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8.ed. Trad. Michel Lakud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico – Classe, códigos e controle – v.4 da edição inglesa*. Trad. Tomás Tadeu da Silva e Luís F. G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994. (Grandes Cientistas Sociais, v.39).
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução*. Trad. Reynaldo Bavião. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 17.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Primeiros Passos – 20).
- BRANDÃO, Zaia B.; DA ROCHA, Anna M. B.; COELHO, Any D. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. 2.ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997(a).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997(b).
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998. (Pensamento e Ação no Magistério).
- CONSTANTINO, Luciana. Avaliação da educação básica desnuda a carência do ensino. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 abr. 2003. folhateen, p.11.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 13.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ELIAS, Marisa Del Ciopo. *De Emílio a Emília – a trajetória da alfabetização*. São Paulo: Scipione, 2000. (Pensamento e Ação no Magistério).

- FERRARI, Márcio. Uma vitória da educação. *Nova Escola*, São Paulo, n.165, 2003.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. Trad. Horácio Gonzalez. São Paulo: Cortez, 1988. (Polêmicas do Nosso Tempo, v.17).
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *A tragédia educacional*. São Paulo, 28/04/03. p.A-2. (Editorial).
- FRANCHI, Carlos. Linguagem – Atividade Constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, v.22. Campinas: UNICAMP, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Leitura).
- GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Texto e linguagem).
- GRILLO, Sheila V. C. Escrever se aprende escrevendo. *Sínteses – Teses*. Campinas: UNICAMP/IEL, v.1, 1996.
- GUTIERRE, M. Madalena B. *Heterogeneidade nas redações escolares: a resposta dos alunos ao SARESP*. 2003. 200f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2003.
- IAMAMOTO, Marilda O. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social – Ensaio Crítico*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silva E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999 (Idéias sobre Linguagem).
- KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2001.
- LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. *Metodologia do trabalho científico*. 6.ed. São Paulo: Altas, 2001.
- LEHFELD, Neide A. de Souza. *A Prática da pesquisa qualitativa no Serviço Social – Alguns aportes metodológicos e operacionais*. In LEHFELD, N.; JOSÉ FILHO, M. (orgs.). *Prática de Pesquisa*. Franca: UNESP, 2004.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 15.ed. São Paulo: Ática, 2002.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. A pedagogia crítico social dos conteúdos. 17.ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em educação – abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MARANGON, Cristiane; LIMA, Eduardo. Os novos pensadores da educação. *Nova Escola*, São Paulo, n.154, p. 18-25, ago., 2002.
- MARTINEZ, Paulo. *Direitos de Cidadania – Um lugar ao sol*. São Paulo: Scipione, 2003.
- MINAYO, M. Cecília de Souza (Org.) *Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade*. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1994. (Temas Sociais).
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina E. F. Silva e Jeanne Sawaya. 4.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *10 Novas Competências para ensinar*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- POMBO, Olga. O insuportável brilho da escola. Artigo disponível em www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/inv... Acesso em 18/02/2005.
- SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 35.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002 (Polêmicas do Nosso Tempo, v.5).
- SAWAYA, Sandra M. A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da História pelas crianças. In: *Psicologia*. USP, v.12 n.1, 2001. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 22/09/2004.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Trad. Cátia Aída P. da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- SOARES, Magda B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *Idéias*, v.28. SE-São Paulo: FDE, 1997.
- _____. *Letramento – um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. 8.ed. São Paulo: Ática, 1991.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época, v.47).

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jéferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

ANEXOS

ANEXO – A

A 2 segunda-feira, 28 de abril de 2003

FOLHA DE S. PAULO

UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL * * *

Publicado desde 1921 - Propriedade da Empresa Folha da Manhã S/A

Presidente: LUÍS FRIAS*Diretor Editorial:* OTAVIO FRIAS FILHO*Superintendentes:* ANTONIO MANUEL TEIXEIRA MENDES E JUDITH BRITO*Editora-executiva:* ELBONORA DE LUCENA

Conselho Editorial: LUIS ALBERTO BAHIA, ROGÉRIO CEZAR DE CERQUEIRA LEITE,
MARCELO COELHO, JANIO DE FREITAS, GILBERTO DIMENSTEIN, LUÍS NASSIF,
FLAVIO PESTANA, CLÓVIS ROSSI, CARLOS HEITOR CONY, CELSO PINTO,
ANTONIO MANUEL TEIXEIRA MENDES, LUÍS FRIAS E OTAVIO FRIAS FILHO (SECRETÁRIO)

TRAGÉDIA EDUCACIONAL

UM ASPECTO salutar da alternância do poder é o de que os administradores que chegam não estão tão comprometidos com os erros da gestão anterior, permitindo diagnósticos mais precisos da situação.

Um bom exemplo dessa “liberdade” dos novos governantes está no estudo, divulgado nesta semana pelo Ministério da Educação (MEC), sobre a qualidade do ensino, que foi considerada uma “tragédia”. O adjetivo escolhido parece apropriado. De acordo com dados do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) de 2001, apenas uma pequena minoria dos estudantes — nunca superior a 11% — apresenta um nível de conhecimento adequado para a série em que se encontra.

O Saeb é um exame que avalia conhecimentos de português e matemática aplicado a cada dois anos para alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e do 3º ano médio. De acordo com a análise do MEC, o melhor resultado foi o dos estudantes da 8ª série em língua portuguesa:

10,29% tiveram um desempenho considerado adequado ou superior para seu estágio. Em matemática, porém, esses mesmos alunos da 8ª série obtiveram o pior resultado: apenas 2,79% foram “aprovados” no teste, apresentando um nível adequado ou avançado.

No caso da 4ª série, chama a atenção a proporção bastante elevada de alunos em nível “muito crítico”, isto é, incapazes de ler (22,21%) ou de resolver operações aritméticas elementares (12,53%).

A administração anterior teve o grande mérito de praticamente universalizar o acesso à escola fundamental. Esse esforço, contudo, não se fez acompanhar de avanços na qualidade do ensino. Ao contrário, há indícios de que ele até piorou um pouco. O desafio que se coloca agora para o ministro Cristovam Buarque é dar um salto qualitativo, em que pese todas as dificuldades. O que se espera ao fim de sua gestão é que o próximo ministro não possa mais qualificar o aprendizado como “tragédia”.

Avaliação da educação básica desnuda a carência do ensino

Português e matemática são problemáticos para a maioria dos alunos

LUCIANA CONSTANTINO
DA SUCOPSAI DE BRASÍLIA

A maioria dos alunos brasileiros que conseguem chegar à 8ª série ou ao último ano do ensino médio é incapaz de interpretar um texto de jornal ou uma poesia mais complexa. Além disso, não consegue resolver problemas matemáticos com duas incógnitas ou desenvolver operações com figuras geométricas.

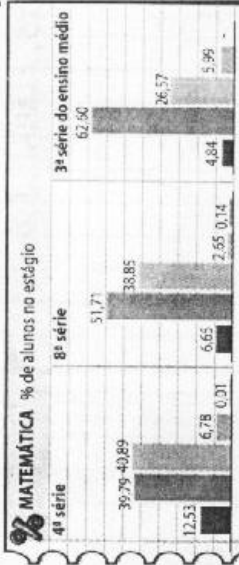
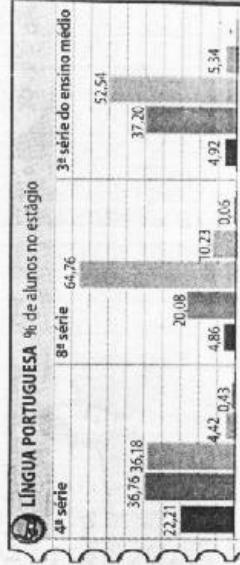
Isso, traduzido em números, significa que 64,76% dos alunos da 8ª série e 52,54% dos que estão no último ano do ensino médio ficaram no nível "intermediário" de conhecimento em língua portuguesa. Quando se trata de matemática, a situação é pior: 51,71% dos estudantes da 8ª série e 62,6% dos que cursam o 3º ano do ensino médio estão na categoria "crítica" — um degrau abaixo.

Esses dados são parte de uma nova análise feita com base nos números do Saeb 2001. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, feito a cada dois anos, é considerado o mais importante exame do Ministério da Educação para avaliar a qualidade da educação. Participam alunos da 4ª e da 8ª série, além dos do 3º ano do ensino médio.

Englobando escolas públicas e particulares, o Saeb mostra não só diferenças regionais — que colocam o Norte e o Nordeste como as regiões com pior qualidade de ensino — como sociais. Dos estudantes na 8ª série que se encaixam no conceito "muito crítico", 98% estão na rede pública e 48% declararam que trabalham. Por outro lado, entre os que tem

A SITUAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL

Estágio: ■ Muito crítico ■ Crítico ■ Intermediário ■ Adequado ■ Avançado



Fonte: Dados do Saeb de 2001, analisados pelo Inep

O que representam os níveis

■ **Muito crítico:** os alunos não desenvolveram habilidades de leitura (4ª série) ou não conseguem resolver operações matemáticas elementares

■ **Crítico:** apresentam habilidades de leitura, mas aquém das exigidas na série. Para matemática, desenvolvem algumas habilidades, mas com rendimento baixo

■ **Intermediário:** em português e matemática têm habilidades ainda insuficientes para a série

■ **Adequado:** são leitores com bom nível de compreensão e sabem resolver problemas matemáticos

■ **Avançado:** são leitores com capacidade consolidada e apresentam habilidade para resolver questões matemáticas em nível superior ao exigido

uma formação considerada "adequada" para a série, 60% estudam em escolas particulares e apenas 7% trabalham.

Na semana passada, em discurso sobre educação, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva disse que uma pessoa que nasce em local com "guia, sarjeta e asfalto não tem a dimensão do valor do asfalto numa periferia, quando o trabalhador precisa sair descalço, pisando em barro vermelho para pegar o ônibus". "Quando coloca uma simples guia, equivo virar um milagre", afirmou Lula em solenidade na Confederação Nacional da Indústria, ao lado do ministro Cristovam Buarque (Educação).

A frase do presidente pode ser adaptada ao ensino. Um jovem que acessa a internet em casa, vai ao cinema e pode comprar histórias em quadrinhos, não deve ter a dimensão do valor da leitura de um simples bilhete para uma criança com dificuldade de aprendizado. Colocar as crianças na escola, fazer com que elas aprendam de verdade, distribuir livros e alimentação adequada podem virar "um milagre". É quase isso que o governo Lula terá de fazer para conseguir chegar à "escola ideal". Divulgada por Cristovam, prevê, entre outros, professor motivado e toda criança alfabetizada até os dez anos de idade até 2006.

ANEXO – C


GRAU DE DIFICULDADES						
% DE ACERTOS		CLASSIFICAÇÃO				
86 A 100		MF - MUITO FACIL				
66 a 85		F - FÁCIL				
36 a 65		M- MEDIANO				
16 a 35		D- DIFICIL				
0 a 15		MD - MUITO DIFICIL				
ESCOLAS - ENSINO FUNDAMENTAL	CICLO	MF	F	M	D	MD
EE ADALGISA S. JOSÉ GUALTIERI	I	36.7	53.3	10.0	0.0	0.0
EE ADELINA PASQUINO CASSIS	I	23.3	53.3	23.3	0.0	0.0
EE AMÁLIA PIMENTEL	I	30.0	46.7	23.3	0.0	0.0
EE ARTUR BELEM JUNIOR	I	20.0	56.7	23.3	0.0	0.0
EE BARÃO DA FRANCA	I	36.7	50.0	13.3	0.0	0.0
EE BENEDITO EUFRASIO M. VIEIRA	I	60.0	23.3	16.7	0.0	0.0
EE CAETANO PETRÁGLIA	I	50.0	46,7	3,3	0.0	0.0
EE CARMEM NOGUEIRA NICÁCIO	I	16.7	30.0	50.0	3.3	0.0
EE CEL. FRANCISCO MARTINS	I	26.7	46.7	23.3	3.3	0.0
EE CELSO TOLEDO	I	23.3	56.7	20.0	0.0	0.0
EE DANTE GUEDINE FILHO	I	46.7	43.3	10.0	0.0	0.0
EE FAZENDA SANTA MÔNICA	I	0.0	10.0	66.7	16.7	6.7
EE FAZENDA TAQUARI	I	10.0	20.0	56.7	10.0	3.3
EE GERALDO TRISTÃO DE LIMA	I	10.0	46.7	30.0	13.3	0.0
EE IOLANDA RIBEIRO NOVAIS	I	36.7	43.3	20.0	0.0	0.0
EE JARDIM PANORAMA	I	16.7	33.3	46.7	3.3	0.0
EE JERÔNIMO BARB. SANDOVAL	I	46.7	30.0	20.0	3.3	0.0
EE JOSÉ DOS REIS MIRANDA FILHO	I	43.3	36.7	20.0	0.0	0.0
EE JOSÉ RICARDO PUCCI	I	30.0	40.0	30.0	0.0	0.0
EE JOSEPHINA ZINNI ALMADA	I	33.3	46.7	20.0	0.0	0.0
EE JÚLIO CESAR D'ELIA	I	26.7	33.3	40.0	0.0	0.0
EE LINA PICCHIONI ROCHA	I	26.7	30.0	43.3	0.0	0.0
EE LIZETE PAULINO TEIXEIRA	I	16.7	36.7	40.0	6.7	0.0
EE LÚCIA GISSI CERASO	I	20.0	43,3	36.7	0.0	0.0
EE MACIEL DE CASTRO JÚNIOR	I	10.0	6.7	73.3	10.0	0.0
EE MONSENHOR JOAQUIM A. FERREIRA	I	30.0	53.3	16.7	0.0	0.0
EE PADRE CESAR GARDINI	I	16.7	30.0	40.0	13.3	0.0
EE SITIO SÃO PAULO	I	6.7	16.7	66.7	10.0	0.0
EE SUZANA RIBEIRO SANDOVAL	I	26.7	56.7	16.7	0.0	0.0

SARESP – 2002 – CICLO I

ANEXO – D

Prova de Língua Portuguesa/SARESP/2002 – Ciclo I

LEITURA E ESCRITA



LAZER

...a pipa
...a pipa chegou com
...a pipa chegou que a pipa
...a pipa chegou se propagou
...a pipa chegou, pendendo para ali
no China, mil anos antes de Cristo
...a pipa chegou, muitas vezes, foi
para o Japo, Índia, Europa. No século 12
existiam as pipas de bambu, que eram usadas
por fuzis feitos no papel. Quando o vapor
cortou na Índia em 1750, com a invenção
Benjamin Franklin (1706-1800). A pipada
uma chave na pipa durante uma tempestade
ele demonstrou a eletricidade. No Brasil, há
indícios de ter sido usada em quilombos
para avisar a chegada de tropas
de escravos fugitivos.

(Galileu, Ano 11, nº 125, 12/01, p. 40)

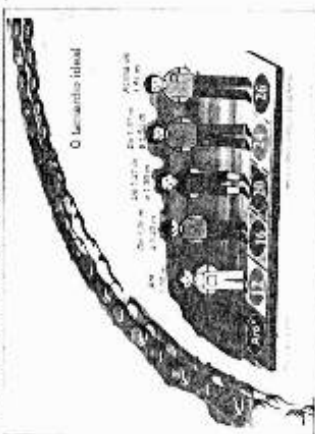
01. A pipa surgiu

- (A) na Índia.
- (B) no Japão.
- (C) na China.
- (D) no Brasil.

02. Pipa só não é chamada de

- (A) quilombo.
- (B) arraia.
- (C) quadrado.
- (D) papagaio.

Na foto de escobar, uma história é preciso levar em conta a altura de quem irá usá-la.



03. Uma rede feita de arau 20 é adequada para uma pessoa que tenha altura

- (A) de 1,07m a 1,20m
- (B) de 1,21m a 1,30m
- (C) de 1,31m a 1,60m
- (D) acima de 1,51m

Atenção: Para responder às questões de números 04 a 07, leia o texto abaixo.

O CURUPIRA



—No fundo das trilhas, bem longe das povoadas e das estradas, quando algum gringo estrangeiro e aventureiro, o Curupira que se apresenta

O menino que se fez e está correndo

O Curupira é um anão de cabelos vermelhos, dentes verdes e com os pés virados para trás. Para os índios ele é o domínio da floresta. Como antes deles, enfurcado, para bater o seu mesmo matar. Para se protegerem, quando se afastam de suas aldeias, os índios deixam pelo caminho penas de aves, abacaxis e flechas.

O Curupira é o protetor das ervas e dos animais. Batendo nos troncos dos arvores como se fossem tambores, testa a masculinidade dos quando ameaça dar uma tempestade.

É ele quem os homens que caçam e destroem as matas. Por isso, gosta de deixar cu masculinos pendidos dentro da floresta. Quem vê o Curupira perde totalmente o rumo, não sabe mais qual o caminho de volta.

Para atrair suas vítimas, o Curupira, às vezes, chama as pessoas com gritos que imitam a voz humana.

As histórias do Curupira são contadas em todo o Brasil. Em algumas regiões ele tem o nome de Curupira Caspeta e aparece regularmente montado em um porco-do-mato.

04. O texto é

- (A) uma entrevista;
- (B) uma reportagem;
- (C) um pequeno conto;
- (D) uma carta familiar.

05. As pessoas têm medo porque o Curupira

- (A) persegue quem pratica a feitiçaria;
- (B) toca tentáculos escorrido durante a noite;
- (C) protege as arvores das tempestades;
- (D) ataca os animais selvagens e portugueses da mata.

06. O Curupira testa a resistência dos arvores para

- (A) protegê-las dos índios;
- (B) saber se elas não caem com a chuva forte;
- (C) atrair suas vítimas humanas;
- (D) assustar os destruidores da floresta.

07. O Curupira é um anão de cabelos vermelhos, dentes verdes e com os pés virados para trás. Para os índios ele é o domínio da floresta.

Na frase acima a palavra ele se refere a

- (A) tabelli;
- (B) dente;
- (C) pé virado;
- (D) Curupira.

08. Na floresta, que animais estão chegando?

- (A) Cintos longos e estriados.
- (B) Árvores destruídas no caminho.
- (C) Rastos de porco-do-mato.
- (D) Sons de tempestade.

09. No texto, a palavra enfurecido significa

- (A) apressado.
- (B) furioso.
- (C) desajustado.
- (D) banimento.

Atenção: Para responder às questões de números 10 a 10 leia o texto abaixo.

DOCINHOS

Ingredientes:

- 1/4 de xícara de glucose
- 3 colheres (de sopa) de geléia de laranja
- 2 colheres de sopa de licor de laranja
- 2 pacotes de biscoitos de maisena, moídos no liquidificador
- apúcar de confeiteiro

Modo de Fazer

Numa tigela, misture a glucose, a geléia e o licor. Junte o biscoito e amasse com as mãos até que tudo esteja bem misturado. Forme bolinhas de uns 2 cm. Passe em açúcar de confeiteiro. Guarde em potes bem fechados por uma semana, para misturar bem os sabores.

10. O jeito de apresentar o texto já indica que ele traz

- (A) uma maneira mais bonita de utilizar a página.
- (B) uma história.
- (C) a continuação de outro texto.
- (D) uma receita de cozinha.

11. Ingredientes, aqui, quer dizer

- (A) material usado para fazer os docinhos.
- (B) pessoas que acabam de entrar num curso.
- (C) pessoas mal-afortunadas.
- (D) bilhetes de entrada num jogo de futebol.

12. O texto está escrito em duas colunas porque

- (A) essa arrumação é a mais bonita para a vista.
- (B) assim a pessoa que lê pode primeiro separar o que vai pressar, para depois usar.
- (C) a primeira coluna é uma explicação da segunda.
- (D) a primeira coluna diz o jeito de fazer, a segunda, do que é preciso para fazer os docinhos.

13. Para fazer os docinhos, é preciso, primeiro, e depois

Complete corretamente os espaços pontilhados da frase acima.

- (A) preparar proteas bem fechados - procurar uma boa tigela
- (B) formar bolinhas da massa - juntar licor
- (C) misturar geléia, glucose e licor - juntar biscoitos empilhados
- (D) espalhar açúcar de confeiteiro - passar as bolinhas nele

14. Os ingredientes poderiam aparecer assim:

1/4 de xícara de glucose; 3 colheres de sopa do geléia de laranja; 2 colheres de sopa do licor de laranja.

No lugar de ; também é correto usar

- (A) !
- (B) ?
- (C) ...
- (D) ,

15. Quem escreveu esse texto para você ler, usando palavras como junta, mistura, amassa, mostra que espera que você

- (A) faça as coisas conforme ele disse.
- (B) misture primeiro os sólidos (biscoitos) e depois o líquido (licor).
- (C) dê uma festinha para oferecer os docinhos aos amigos.
- (D) guarde os docinhos para ocasiões especiais.



5. A história dessa tirinha se passa

- (A) no deserto.
- (B) na montanha.
- (C) na montanha.
- (D) na floresta.

6. Nessa tirinha, os personagens "andam de quatro" porque

- (A) desse jeito se locomovem mais rápido.
- (B) estão com suas forças quase que esgotadas.
- (C) desta forma sentem menos calor.
- (D) assim não gastam suas forças.

7. Na tirinha acima, que personagem está mais próximo de conseguir o que deseja?

- (A) O homem, pois ele arrasta-se na frente.
- (B) O homem, pois é mais fácil encontrar água que sangue.
- (C) O Zé Vampiro pois, nestas circunstâncias, está mais fácil encontrar sangue que água.
- (D) Os dois estão com a mesma dificuldade em conseguir matar a sede.

Quando se vai ao novo Mama,

Nestas alturas, a senhora já deve ter recebido o meu presente. E acho que gostou muito. Também gostei! Ela é tão bonitinha!! Nunca vi nada igual... Só que minha mãe implicou com a coladinha. Só porque ela foi dormir justo em cima do vestidoquinho dela... Foi uma gracinha de fazer gosto!... Achei graça, mas vive de engolar o riso. A senhora sabe como é sua filha, quando acha que tem razão.

Eu bem que queria ficar com ela. Tentei com enfiar fu bira, fuquei até sem comer... Mas nada! Minha mãe disse que está ela a última que eu aprendi. E que desse um fim rápido no nome da galinha.

Dois dias consegui esconder a teijadura de pauco do lençol, mas quando tive de ir brincar na rua, ela foi atrás de mim e... mamãe teve queira criar. Que eu sumisse com a gata já, já e já... Fiquei até com medo de apertar...

Foi então que pensei na senhora aí, senhora, sem ninguém para me fazer companhia. Uma pessoa tão compreensiva e meiga não se recusar a brigo para um bichinho tão carinhoso e doce como ela. E resolvei mandar ela de presente.

Olha, ela não dá trabalho nenhum. Acharia bem cedinho e sai para dar umas voltinhas. Volta cedo para comer e tomar água sempre bem limpinha (é só tocar umas cinco ou seis vezes por dia). Se é a mar alto, é porque quer sair de novo. É só tirar a povia e deixar encostada que ela volta corintho. Conhecida de gato a senhora compra de latinha. Não custa muito caro e ela gosta da de figado. Ah! Também gosta de leite fresco e faz só um pouquinho de sujeira. Nada que dê muito trabalho. A senhora vai ver...

Mi beijos de seu neto mais amado.

João

Ah! Lembrei agora! Acho que ela vai ter gatinho logo, logo...

19. João escreveu para sua avó para

- (A) reclamar das atitudes de sua mãe
- (B) contar suas travessuras
- (C) explicar o presente enviado
- (D) avisar que a gata vai ter gatinho.

20. Na carta de João está faltando:

- (A) despedida.
- (B) cumprimentos.
- (C) remetente.
- (D) local.

21. Esta é uma carta

- (A) séria.
- (B) formal.
- (C) familiar.
- (D) apaixonada.

22. Todas as palavras estão escritas da forma correta em:

- (A) última - figado - rápido.
- (B) última - figado - rápido.
- (C) última - figado - rápido.
- (D) última - figado - rápido.

Dos Criadores de **MONSTROS**

**VOCE NÃO VAI
DESGRUDAR O OLHO**



"Hora do bicho-papão.
Ágil e com boas piadas..."

Disney PIXAR

MONSTROS S.A.

LIVRO Hoje Nos Cinemas

23. "VOCE NÃO VAI DESGRUDAR O OLHO" sugere que quem assistir ao filme vai

- (A) ficar com muito sono.
- (B) prestar atenção o tempo todo.
- (C) levar bons sustos.
- (D) ter dificuldade para fechar os olhos.

24. "Hora do bicho-papão. Ágil e com boas piadas..."

- Quer dizer que o filme é
- (A) engraçado.
- (B) triste.
- (C) romântico.
- (D) perigoso.

Atenção: As questões de números 25 a 29 baseiam-se no link apresentado abaixo.

Crianças salvam sapos em Corupá

Os sapos ganharam grande aliados na luta pela sobrevivência em Corupá, cidade a 205 km da Florianópolis (SC).



Cerca de 2.000 crianças participam de um projeto para salvar a espécie *Bufo ictericus*, que é atacada por carrapatos.

"O aumento da temperatura e a quantidade de sapos criam boas condições para a explosão desses parasitas", diz a coordenadora Elza Wochl.

As crianças saem à procura de sapos que estejam infestados de carrapatos.

Crianças pesquisadoras observam sapos *Bufo ictericus*.

"Quando encontramos um sapo, medimos o tamanho, verificamos o sexo e tiramos os carrapatos", diz Juliana Sadowsky, 14. Tudo é anotado em uma ficha.

Cristiane da Silva, 11, que antes de participar do projeto tinha "hoje" dos anfíbios conta que já salvou nove sapos. "Eles são importantes para o equilíbrio da natureza."

Paulo Hirvetchip, 10, diz que seus pais também estão preocupados com os sapos. "A cidade toda quer ajudar."

(Folhinha, 7/4/2001)

25. O texto foi retirado de

- (A) uma enciclopédia.
- (B) um dicionário.
- (C) um livro de ciências.
- (D) um jornal.

26. O texto fala de

- (A) um grupo de crianças que decidiu tratar dos carrapatos em sapos.
- (B) um projeto para salvar uma espécie de sapos que é atacada por carrapatos.
- (C) crianças que tinham nojo de sapos antes de desenvolverem um projeto.
- (D) problemas causados pelo aumento de sapos com carrapatos.

27. A cidade de Corupá localiza-se em

- (A) São Paulo.
- (B) Paraná.
- (C) Santa Catarina.
- (D) Goiás.

28. No trecho "As crianças saem à procura de sapos que estejam infestados de carrapatos. o termo sublinhado pode ser substituído por

- (A) carentes.
- (B) estragados.
- (C) doentes.
- (D) carregados.

29. O número de carrapatos cresceu porque

- (A) aumentou a temperatura e existem muitos sapos.
- (B) existem muitos sapos e as pessoas têm nojo deles.
- (C) aumentou a temperatura e as crianças pararam de matar os sapos.
- (D) existem muitos sapos e as pessoas pararam de matá-los.

4ª - T 12

FETIÇOS

PARA FICAR INVISÍVEL

Traga este seu sapo para
me ficar invisível no
sua próxima aula.
Só os magos sabem disso.
E hoje que eu sou aprendiz...



Fizeste um resplício em todo mundo junto com uma nova
feitiço por 7 minutos. Fiquei tão feliz, mas
não adivinha de muitas coisas estranhas. Hoje é mago e
você, mago, vai querer ser meu de perto.

(Malcon Bird, Manual Prático de Bruxaria em onze lições,
Ed. Ática, p. 48/9)

30. No texto, quem usa o feitiço

- (A) desaparece para sempre do lugar em que estava.
- (B) fica tão feio que todos se afastam e ninguém mais vai vê-lo.
- (C) torna-se transparente ao vestir as roupas encantadas.
- (D) não é mais visto por outras pessoas, mesmo estando presente.

PROVA DE REDAÇÃO

Instituição especializa para a Redação:

1. Faça um resumo de 15 a 20 linhas.
2. Passe o resumo a limpo com letra regular e legível.
3. Como você sabe, uma narrativa é contada por um narrador em 1ª pessoa (eu), personagem principal ou não, ou em 3ª pessoa (não é personagem). Você pode também criar diálogos, que tornem o seu texto mais rico.
4. Escreva uma história sobre o tema abaixo.

TEMA:

UMA GRANDE SURPRESA

4ª - T 13

ANEXO – E

ENTREVISTAS COM COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Entrevista 1

Entrevista com a PCP (Professora Coordenadora Pedagógica) *Célia Maria Bonete Evangelista*

Data: 18/09/2003

Escola: E. E. Prof. Dante Guedine Filho

1.P- Pesquisadora- O trabalho de alfabetização, nas 1^{as} séries, segue mais a visão tradicional ou a visão construtivista?

PCP-A visão construtivista.

2.P- Como os professores se preparam para esse trabalho?

PCP-Participando de treinamentos, recebendo orientações.

3.P- Qual a sua participação?

PCP-Dou orientações nas HTPC e faço intervenções individuais, quando necessárias.

4.P- Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) são utilizados para orientar o trabalho dos professores?

PCP-Sim. Usamos principalmente nos planejamentos.

5.P- Você é *formadora* do programa “Letra e Vida” da SE/SP. Como isso reflete no trabalho de alfabetização aqui na escola?

PCP-Várias professoras participam do programa. Isso facilita muito. Antes, eu trazia orientações, informações, mas agora, muitas orientações e informações

são recebidas no *Programa* e aqui podemos, na prática, ir acompanhando a aplicação da teoria.

6.P- Nas HTPC, a orientação sobre alfabetização é passada somente para os professores de 1ª série?

PCP-Não. Para todos, da 1ª a 4ª série.

7.P- Isso faz diferença?

PCP-Sim, muito. Há 4 anos, quando comecei aqui na escola, 20% das crianças da 4ª série na conseguiram ler e escrever satisfatoriamente. Hoje são 5%.

8.P- Você atribui isso ao seu trabalho?

PCP-O meu trabalho faz parte dessa conquista, mas o grupo de professores é comprometido com ela. Daí o resultado.

9.P- Há apoio da DE (Diretoria de Ensino) para os professores alfabetizadores, além do “Letra e Vida”?

PCP-Sim. Há um programa novo, da própria DE – Franca, o *Alfabetizando Sempre*, destinado a trabalhar com os alunos, de todas as séries do Ensino Fundamental, que estão em defasagem quanto à leitura e à escrita. Os professores de Recuperação de Ciclo têm encontros bimestrais com a ATP (Assistente Técnico-Pedagógica) da DE, para orientações. Também há as OT’s (Orientações Técnicas) para os professores da *Correção de Fluxo*, de 5ª a 8ª série. Não é o caso da nossa escola, que é de 1ª a 4ª série, mas a *Correção de Fluxo* é outro programa que lida com o mesmo assunto, a defasagem.

10.P- Enquanto conversávamos, você teve que atender a um aluno que apresentou problema de disciplina. Existem muitos problemas desse tipo na escola?

PCP-Não. E os que surgem não têm causas pedagógicas, mas sociais.

11.P- Você havia começado a me falar sobre o Projeto de Leitura. Como funciona?

PCP-Todos os dias, no início da aula, trabalhamos com leitura. Isso é feito de várias formas: leitura silenciosa, a professora lê, um aluno lê para os outros, a Coordenadora lê ao microfone (quando ainda estão no pátio), as estagiárias lêem, etc.

12.P-Obrigada, Célia.

PCP-Fique à vontade aqui na escola.

Obs.1. “Letra e Vida” é um programa com base no PROFA – Programa de Formação de Alfabetizadores, do MEC.

2. Esta entrevista foi realizada oralmente e a pesquisadora redigiu as respostas.
3. A entrevista foi realizada antes da observação da sala de aula.
4. A Prof^a. Célia tem experiência docente de 1^a a 4^a série.

Entrevista 2

Entrevista com a PCP (Professora Coordenadora Pedagógica) *Neide Cordero Crisol*

Data: 05/03/2004

Escola: E. E. Prof. Benedito Eufrásio Marcondes

1.P- Há quanto tempo você está na escola?

PCP-Há 1 ano.

2.P- Você me disse que a escola não tem um número grande de alunos. Como é constituída a clientela?

PCP-De crianças do bairro e de outros bairros também.

3.P- Como é a relação da escola com a comunidade?

PCP-A comunidade apóia, mas quase não participa.

4.P- Como é desenvolvido o processo de alfabetização?

PCP-Dentro da visão tradicional, em sua maior parte.

5.P- Os professores alfabetizadores recebem orientações?

PCP-Sim. Nas HTPC e quando necessário.

6.P- Há professoras participando do programa “Letra e Vida”?

PCP-Sim, duas da 2ª série e uma da 3ª série. Nenhuma da 1ª série.

7.P- A escola obteve um bom resultado no SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) de 2002, razão pela qual foi selecionada para esta pesquisa. Quais seriam os fatores do sucesso?

PCP-O comprometimento e entrosamento dos professores. Também o número não muito grande de alunos facilita. Permite um melhor atendimento.

8.P- Também agora em 2003 o resultado do SARESP foi bom, não é?

PCP-Sim. Penso que melhor. Em 2002 tivemos 13 alunos retidos na 4ª série. Este ano, só um e assim mesmo por faltas.

9.P- Existem salas de *Reforço*?

PCP-Sim. Duas de alfabetização e duas que trabalham com os alunos das outras séries.

10.P- Isso também é um fator do bom resultado?

PCP-Sim; não houve Recuperação de Ciclo.

11.P- Obrigada, Neide.

PCP-Disponha do que você precisar.

Obs.1. A entrevista foi feita oralmente e a pesquisadora redigiu as respostas.

2. A entrevista realizou-se antes da observação da sala de aula.

3. A Professora Neide é formada em Matemática e não lecionou em séries iniciais.

ANEXO – F

ENTREVISTA COLETIVA

Escola: E. E. Prof. Dante Guedine Filho

Data: 01/12/2003

Participantes: A pesquisadora, a coordenadora pedagógica, as professoras da escola e as estagiárias

A entrevista foi feita em duas etapas:

- Com as professoras das 1^{as} e 2^{as} séries.
- Com as professoras de 3^a e 4^a séries.

Foi realizada durante a HTPC.

Perguntou-se às participantes:

- 1- Quando um aluno está alfabetizado?
- 2- Quais os fatores do sucesso na alfabetização, nesta escola, considerando-se o resultado do SARESP/2002?

A entrevista foi gravada e optou-se por registrar aqui apenas a síntese das respostas às duas questões propostas.

As repostas das professoras à 1^a questão “quando um aluno está alfabetizado?”.

Professoras da 1^a série

Tânia: — *Lê e interpreta; escreve com significado.*

Nalzira: — *Resolve problemas de linguagem.*

Lucélia: — *É um processo longo...*

Aparecida: — *Percebe que a escrita representa a fala.*

Denise: — *Lê, interpreta, escreve pequenos textos.*

Estagiária: — *Lê e escreve, sem exclusão.*

Professoras da 2ª série

— *Lê, interpreta, escreve pequenos textos.*

Professoras de 3ª e 4ª séries

— *No final da 1ª série, lê e compreende o que lê; escreve pequenos textos.*

— *Na 4ª série, lê e interpreta, escreve com maior correção ortográfica.*

As repostas à 2ª questão “quais os fatores de sucesso?”.

Professoras de 1ª e 2ª séries

- 1- A escola é um conjunto.
- 2- Temos orientação.
- 3- Trabalho responsável de cada professor.
- 4- As aulas de Reforço.
- 5- O trabalho das estagiárias.

Obs.: Surgiu uma questão a respeito de o tipo da clientela contribuir para o sucesso. Algumas professoras disseram que sim, alegando que os alunos têm um nível sócio-cultural médio-baixo e que a escola é bem localizada. Outras professoras não concordaram. Disseram que há muitas crianças de outros bairros, de nível sócio-cultural baixo e que cabe à escola suprir muitas carências. No dizer de uma professora “quase tudo é feito na escola” (referindo-se ao trabalho educativo).

Professoras de 3ª e 4ª séries

Apontaram os mesmos fatores indicados pelas professoras da 1ª e 2ª séries.

Surgiram dois dados novos:

- 1- Este ano, apenas dois alunos não se alfabetizaram ao final da 4ª série.
- 2- Uma professora da 3ª série, que tinha dois alunos não alfabéticos, conseguiu alfabetizá-los. Interrogada sobre como o conseguiu, disse que contou com a ajuda dos pais e usou uma cartilha.

Obs.: Esta entrevista foi realizada após a observação da sala de aula.

ANEXO – G

SARESP 2009

RESULTADOS DA ESCOLA
LEITURA E ESCRITA

Escola : 907790 - CELSO TOLEDO PROF

DE : FRANCA

Coordenadora : CEI

ENSINO FUNDAMENTAL

RESULTADOS POR HABILIDADE - 1ª SÉRIE - TARDE

ITEM	HABILIDADE	DESCRIÇÃO	% DE RESPOSTAS			
			ESCOLA	DE	COORD	ESTADO
1	Escrever seu próprio nome	Escreve o nome e sobrenome	98,2	88,4	84,4	80,6
		Escreve somente o nome	1,8	9,1	12,6	19,0
		Escreve de forma não reconhecível	0,0	1,1	1,4	1,5
		Ausência de resposta/anulada	0,0	1,5	1,6	1,9
2	Compreender o funcionamento e as regras de geração de escrita – Ditado de palavras	Escreve com correspondência sonora alfabética e ortografia regular	73,6	55,2	56,5	47,9
		Escreve com correspondência sonora alfabética	13,6	24,1	23,0	25,6
		Escreve com correspondência sonora ainda não alfabética	1,8	10,1	8,9	11,2
		Escreve aparentemente sem correspondência sonora	8,2	7,5	8,2	10,1
		Ausência de resposta/anulada	2,7	3,1	3,5	4,2
3	Compreender o funcionamento e as regras de geração de escrita – Ditado de carta	Escreve com correspondência sonora alfabética e ortografia regular	70,0	49,5	46,6	39,3
		Escreve com correspondência sonora alfabética	19,1	28,7	25,6	27,9
		Escreve com correspondência sonora ainda não alfabética	0,9	3,4	3,4	11,2
		Escreve aparentemente sem correspondência sonora	9,1	11,0	12,4	14,6
		Ausência de resposta/anulada	0,9	3,4	6,0	7,1
4	Segmentar texto em palavras	Segmenta o texto em palavras	86,4	68,1	59,9	54,1
		Presença de hiposegmentação e/ou hipersegmentação	4,6	19,6	19,9	20,9
		Não segmenta o texto em palavras	4,6	7,2	11,6	14,4
		Ausência de resposta/anulada	4,6	5,1	8,7	10,6
5	Usar pontuação e maiúsculas	Presença sistemática de pontuação e maiúsculas	25,5	19,6	27,9	22,2
		Alguma presença de pontuação e/ou maiúsculas usadas em posições possíveis	40,9	27,0	23,1	21,4
		Presença de sinais de pontuação e/ou maiúsculas usados de forma aparentemente aleatória	12,7	11,3	15,6	17,4
		Ausência de resposta/anulada	20,9	41,9	33,4	39,0
6	Localizar palavras em texto memorizado - Partida	Marcou pelo menos quatro das palavras citadas	86,4	63,6	79,9	74,4
		Marcou pelo menos duas das palavras citadas	1,8	7,5	8,2	9,6
		Marcou aleatoriamente	10,0	6,7	8,5	11,1
		Ausência de resposta/anulada	1,8	2,1	3,4	4,9
7	Localizar palavras no texto informativo	Localizou palavras	78,2	67,4	72,4	70,6
		Não localizou palavras	20,0	27,2	20,5	21,9
		Ausência de resposta/anulada	1,8	5,4	7,1	7,5
8	Localizar palavras no texto informativo	Localizou palavras	67,3	58,4	62,8	61,3
		Não localizou palavras	40,9	32,9	27,6	28,3
		Ausência de resposta/anulada	1,8	8,7	9,6	10,4
9	Localizar palavras no texto informativo	Localizou palavras	73,6	64,3	69,1	67,3
		Não localizou palavras	25,5	27,1	20,9	21,7
		Ausência de resposta/anulada	0,9	8,7	10,0	11,1
10	Escrever final de história (produção escrita)	Presença das idéias principais em texto produzido com características da linguagem escrita	38,2	22,9	22,2	17,3
		Presença das idéias principais sob forma de texto com algumas características da linguagem escrita	21,8	24,0	19,1	17,9
		Presença da maioria das idéias principais	3,6	14,7	16,8	18,3
		Presença de escrita, mas não o solicitado	34,6	31,4	31,4	34,9
		Ausência de resposta/anulada	1,8	7,1	10,5	11,6

**DESEMPENHO GERAL DA ESCOLA
LEITURA E ESCRITA**

Escola: 907790 - CELSO TOLEDO PROF

DE: FRANCA

Coordenadoria: DEI

ENSINO FUNDAMENTAL
RESULTADOS POR SÉRIE - PROVA OBJETIVA

série	período	ESCOLA			DE			COORDENADORIA			ESTADO		
		% de acerto	média	desvio padrão	% de acerto	média	desvio padrão	% de acerto	média	desvio padrão	% de acerto	média	desvio padrão
3ª	manhã	62,7	18,8	6,0	64,8	19,4	6,1	61,1	18,3	6,5	58,3	17,5	6,8
	tarde				58,3	17,5	6,2	57,3	17,2	6,4	55,1	16,5	6,6
4ª	manhã	60,8	18,3	5,3	60,8	18,2	5,7	59,4	17,8	5,9	57,7	17,3	6,0
	tarde				61,0	18,3	5,6	60,3	18,1	5,9	59,0	17,7	6,0
5ª	manhã				48,0	14,4	5,2	48,1	14,4	5,1	47,3	14,2	5,1
	tarde				48,0	14,4	4,5	46,0	13,8	4,7	45,1	13,5	4,7
	noite							39,0	11,7	4,4	39,8	11,9	4,3
6ª	manhã				51,7	15,5	5,2	51,6	15,5	5,2	50,7	15,2	5,2
	tarde				52,0	15,6	4,5	49,8	14,9	4,6	49,1	14,7	4,6
	noite							42,5	12,7	4,6	43,4	13,0	4,8
7ª	manhã				45,7	13,7	4,4	45,0	13,5	4,5	43,9	13,2	4,5
	tarde				52,8	15,9	5,2	50,7	15,2	5,2	50,0	15,0	5,2
	noite							44,9	13,5	4,9	44,1	13,2	4,8
8ª	manhã				55,9	16,8	4,5	54,2	16,3	4,7	52,9	15,9	4,8
	tarde				57,1	17,1	4,8	58,0	16,8	4,9	55,5	16,7	4,9
	noite				42,0	12,6	2,5	44,7	13,4	4,2	44,0	13,2	4,2

Obs.: As provas são compostas de 30 itens.

ENSINO MÉDIO
RESULTADOS POR SÉRIE - PROVA OBJETIVA

série	período	ESCOLA			DE			COORDENADORIA			ESTADO		
		% de acerto	média	desvio padrão	% de acerto	média	desvio padrão	% de acerto	média	desvio padrão	% de acerto	média	desvio padrão
1ª	manhã				57,9	26,1	6,5	56,7	25,5	6,8	55,6	25,0	6,9
	tarde				60,1	26,4	6,8	57,3	25,2	7,1	57,3	25,2	7,1
	noite				54,5	24,0	6,9	51,2	22,5	7,0	50,3	22,1	7,1
2ª	manhã				62,3	28,0	5,5	59,5	26,8	6,0	56,7	26,4	6,1
	tarde				59,6	26,8	5,5	58,5	26,3	6,2	56,7	26,4	6,2
	noite				59,9	27,0	5,8	57,6	25,9	6,2	56,5	25,4	6,4
3ª	manhã				58,7	26,4	5,7	55,6	25,0	6,1	55,4	24,9	6,2
	tarde							43,7	17,0	4,6	44,1	17,2	4,6
	noite				47,8	21,5	5,8	46,1	20,7	5,8	45,6	20,5	5,9

Obs.: As provas são compostas de 45 itens, com exceção da 1ª série (tarde e noite) com 44 itens e da 3ª série (tarde) com 39 itens.

RESULTADOS DA ESCOLA
LEITURA E ESCRITA

Escola : 907790 - CELSO TOLEDO PROF

DE : FRANCA

Coordenadora : CEI

ENSINO FUNDAMENTAL**RESULTADOS POR HABILIDADE - 2ª SÉRIE - MANHÃ**

ITEM	HABILIDADE	DESCRIÇÃO	% DE RESPOSTAS			
			ESCOLA	DE	COORD	ESTADO
1	Escrever seu próprio nome	Escreve o nome e sobrenome	100,0	94,7	93,1	90,9
		Escreve somente o nome	0,0	3,9	5,4	7,0
		Escreve de forma não reconectível	0,0	0,9	0,5	0,7
		Ausência de resposta/anulada	0,0	0,6	0,9	1,4
2	Compreender o funcionamento e as regras de geração de escrita – Ditado de palavras	Escreve com correspondência sonora alfabética e ortografia regular	90,9	79,1	79,0	71,4
		Escreve com correspondência sonora alfabética	3,0	12,6	12,8	16,9
		Escreve com correspondência sonora ainda não alfabética	0,0	4,4	3,3	4,6
		Escreve aparentemente sem correspondência sonora	3,0	1,7	2,9	4,2
		Ausência de resposta/anulada	3,0	2,1	2,2	2,8
3	Compreender o funcionamento e as regras de geração de escrita – Ditado de carta	Escreve com correspondência sonora alfabética e ortografia regular	87,9	72,5	65,0	58,5
		Escreve com correspondência sonora alfabética	6,1	16,6	22,0	25,0
		Escreve com correspondência sonora ainda não alfabética	3,0	3,9	4,3	5,6
		Escreve aparentemente sem correspondência sonora	3,0	4,1	4,6	6,2
		Ausência de resposta/anulada	0,0	2,8	4,0	4,7
4	Segmentar texto em palavras	Segmenta o texto em palavras	100,0	80,9	77,7	72,8
		Presença de hiposegmentação e/ou hipersegmentação	0,0	13,6	13,1	14,9
		Não segmenta o texto em palavras	0,0	2,5	4,4	6,2
		Ausência de resposta/anulada	0,0	3,0	4,9	6,1
5	Usar pontuação e maiúsculas	Presença sistemática de pontuação e maiúsculas	72,7	51,0	46,7	40,0
		Alguma presença de pontuação e/ou maiúsculas usadas em posições possíveis	15,2	22,4	24,4	23,1
		Presença de sinais de pontuação e/ou maiúsculas usados de forma aparentemente aleatória	0,0	10,2	11,0	14,3
		Ausência de resposta/anulada	12,1	16,5	17,9	22,6
6	Localizar palavras em texto memorizado - Parêntese	Marcou pelo menos quatro das palavras dadas	33,9	93,4	91,3	87,2
		Marcou pelo menos duas das palavras dadas	0,0	3,0	4,0	5,5
		Marcou aleatoriamente	6,1	2,1	2,9	4,3
		Ausência de resposta/anulada	0,0	1,5	1,8	3,1
7	Localizar palavras no texto informativo	Localizou palavras	90,9	88,1	86,9	84,5
		Não localizou palavras	9,1	10,3	9,6	11,1
		Ausência de resposta/anulada	0,0	1,7	3,5	4,5
8	Localizar palavras no texto informativo	Localizou palavras	97,0	78,7	79,2	75,7
		Não localizou palavras	3,0	18,5	16,2	18,4
		Ausência de resposta/anulada	0,0	2,8	4,6	5,9
9	Localizar palavras no texto informativo	Localizou palavras	81,8	75,5	76,7	74,0
		Não localizou palavras	18,2	21,6	18,3	19,5
		Ausência de resposta/anulada	0,0	3,0	5,0	6,5
10	Escrever final de história (produção escrita)	Presença das idéias principais em texto produzido com características da linguagem escrita	57,6	48,5	39,2	33,3
		Presença das idéias principais sob forma de texto com algumas características da linguagem escrita	12,1	26,3	25,7	25,4
		Presença da maioria das idéias principais	0,0	7,5	13,7	16,0
		Presença de escrita, mas não o solicitado	24,2	13,3	14,6	17,6
		Ausência de resposta/anulada	6,1	4,4	6,8	7,8

RESULTADOS DA ESCOLA
LEITURA E ESCRITA

Escola : 907790 - CELSO TOLEDO PROF

DE : FRANCA

Coordenadora : CEI

ENSINO FUNDAMENTAL **RESULTADOS POR HABILIDADE - 2ª SÉRIE - TARDE**

ITEM	HABILIDADE	DESCRIÇÃO	% DE RESPOSTAS			
			ESCOLA	DE	COORD	ESTADO
1	Escrever seu próprio nome	Escreve o nome e sobrenome	98,8	97,2	93,5	91,7
		Escreve somente o nome	1,2	2,2	4,9	6,3
		Escreve de forma não reconhecível	0,0	0,2	0,5	0,6
		Ausência de resposta/anulada	0,0	0,4	1,0	1,4
2	Compreender o funcionamento e as regras de geração de escrita – Ditado de palavras	Escreve com correspondência sonora alfabética e ortografia regular	93,0	83,9	78,6	72,4
		Escreve com correspondência sonora alfabética	2,3	8,5	12,6	16,1
		Escreve com correspondência sonora ainda não alfabética	3,5	2,9	3,5	4,4
		Escreve aparentemente sem correspondência sonora	0,0	2,0	3,2	4,5
		Ausência de resposta/anulada	1,2	2,8	2,1	2,7
3	Compreender o funcionamento e as regras de geração de escrita – Ditado de carta	Escreve com correspondência sonora alfabética e ortografia regular	89,5	75,3	65,7	58,9
		Escreve com correspondência sonora alfabética	3,5	15,7	21,2	24,2
		Escreve com correspondência sonora ainda não alfabética	1,2	2,9	4,3	5,4
		Escreve aparentemente sem correspondência sonora	4,7	3,4	4,9	6,2
		Ausência de resposta/anulada	1,2	2,7	3,9	4,3
4	Segmentar texto em palavras	Segmenta o texto em palavras	96,5	85,9	78,1	74,9
		Presença de hiposegmentação e/ou hipersegmentação	2,3	9,4	12,7	13,9
		Não segmenta o texto em palavras	0,0	1,4	4,3	5,5
		Ausência de resposta/anulada	1,2	3,4	4,9	5,7
5	Usar pontuação e maiúsculas	Presença sistemática de pontuação e maiúsculas	53,5	49,2	45,7	40,6
		Alguma presença de pontuação e/ou maiúsculas usadas em posições possíveis	24,4	29,4	24,3	23,4
		Presença de sinais de pontuação e/ou maiúsculas usados de forma aparentemente aleatória	10,5	8,5	12,3	14,8
		Ausência de resposta/anulada	11,6	13,0	17,7	21,2
6	Localizar palavras em texto memorizado - Parêntese	Marcou pelo menos quatro das palavras citadas	93,0	94,0	90,7	87,8
		Marcou pelo menos duas das palavras ditas	0,0	3,3	4,3	4,9
		Marcou aleatoriamente	4,7	1,2	3,0	4,3
		Ausência de resposta/anulada	2,3	1,5	2,1	3,0
7	Localizar palavras	Localizou palavras	80,2	82,5	81,9	80,2
		Não localizou palavras	18,6	14,8	14,7	15,9
		Ausência de resposta/anulada	1,2	2,8	3,5	4,0
8	Localizar palavras no texto informativo	Localizou palavras	81,4	77,3	76,1	74,1
		Não localizou palavras	16,3	19,3	19,6	20,9
		Ausência de resposta/anulada	2,3	3,5	4,3	5,0
9	Localizar palavras	Localizou palavras	81,4	81,5	81,0	77,1
		Não localizou palavras	15,1	14,8	14,2	17,2
		Ausência de resposta/anulada	3,5	3,8	4,8	5,7
10	Escrever final de história (produção escrita)	Presença das idéias principais em texto produzido com características da linguagem escrita	57,0	46,0	37,1	32,9
		Presença das idéias principais sob forma de texto com algumas características da linguagem escrita	25,6	31,3	26,5	26,1
		Presença da maioria das idéias principais	3,5	5,6	14,0	15,8
		Presença de escrita, mas não o solicitado	10,5	12,5	15,7	18,3
		Ausência de resposta/anulada	3,5	4,5	6,7	6,9

ANEXO – H

ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

Entrevista 1

Escola: Escola Estadual Professor Dante Guedine Filho

Data: 26/11/2003

Professora: Da sala observada

Série: 1^a

1. Para você, qual é a função da escola?

R. É educar, transmitir conhecimentos, ajudar a construir a cidadania.

2. O que é alfabetizar?

R. Ensinar a ler e escrever; mas não simplesmente ler e escrever; ler e interpretar, escrever com significado e coerência.

3. Para alfabetizar, que teoria(s) e que metodologia(s) você usa?

R. Tenho procurado aplicar as teorias construtivistas, mas não totalmente. O aprendizado dessa maneira de alfabetizar é um processo. Estou caminhando nele.

4. Como você inicia o processo de alfabetização?

R. Com os nomes das crianças, o alfabeto, pequenos textos, músicas. Não uso cartilha. Depois de um tempo, uso o livro de leitura, como apoio.

5. O que você faz para suprir as diferenças de letramento das crianças, no início e no decorrer do processo?

R. Procuo oferecer oportunidades de leitura e dar uma atenção especial a essas crianças.

6. Quais os maiores desafios ao alfabetizar?

R. É ver algumas crianças que apresentam muitas dificuldades. Este ano, eram poucas; agora, todas conseguiram avançar, mesmo que umas ainda tenham dificuldade.

7. E as maiores conquistas?

R. É quando eles começam a ler. É um momento mágico! Para eles é uma satisfação tão grande! O Igor mesmo, eu não vou esquecer nunca o dia em que ele começou a ler. Ele disse: “Agora eu já aprendi a ler!”. E folheava o livro e lia e lia...

Obs.: O Igor é um dos garotos que apresentavam muitos desafios no início do ano.

8. Você tem, ou recebe, ou busca conhecimento específico sobre língua para alfabetizar?

R. Não tenho conhecimento teórico específico de língua. Recebo orientações nas HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Conjunto). A *prática* é que realmente me ensina. Quando eu fiz o Magistério, estudei várias teorias, inclusive Emília Ferreiro. Mesmo assim eu tinha medo de alfabetizar. Preferia lecionar em outras séries. Agora, com o *Letra e Vida* estou vendo coisas que já sei e tendo outras informações.

Obs.: *Letra e Vida* é um programa MEC/SE para professores alfabetizadores.

9. Todos seus alunos deste ano estão alfabéticos? Todos lêem compreendendo o que lêem?

R. Nem todos. A maioria sim. Nem todos lêem e compreendem o que lêem.

10. E na 2ª série, como é a continuação do trabalho? Também segue a linha construtivista?

R. Eu não acompanho muito de perto; mas é feito um trabalho com os que estão defasados. Os que ainda não lêem quase nada, não sei como ficam: todas aquelas atividades iniciais seriam feitas? Os que estão silábicos, tudo bem; mas os outros... é bem complicado para o aluno e para o professor.

11. Esses alunos vão para o *Reforço*?

R. Sim. Aí se pode fazer um trabalho específico.

Obs.: *Reforço* é um programa da SE/DE para alunos que se encontram em defasagem, com relação à série que cursam.

12. Muito obrigada, professora.

R. Por nada. O que você precisar...

P.S.1. A entrevistada é formada em Matemática. Há 5 anos é alfabetizadora. Leciona só na classe pesquisada.

2. Esta entrevista foi feita em duas etapas: até a questão 5, oralmente; a pesquisadora ia escrevendo as respostas. Da questão 6 em diante a entrevista foi gravada e transcrita.

Entrevista 2

Escola: Escola Estadual Professor Benedito Eufrásio Marcondes

Data: 16/04/2004

Professora: Da sala observada

Série: 1^a

1. Para você, qual é a função da escola?

R. Preparar o cidadão para o futuro. Hoje a escola está meio “perdida”. Aumentou a quantidade e a qualidade caiu.

2. O que é alfabetizar?

R. Ensinar não só ler e escrever, mas também orientar para a vida, nas oportunidades que tem.

3. Para alfabetizar, que teoria(s), metodologia(s) você usa?

R. Método sintético-analítico. Ensino tradicional. Projetos propostos pela escola e pela DE (Diretoria de Ensino). Vou entrando no construtivismo.

4. Como você inicia o processo de alfabetização?

R. Com crachás (nomes das crianças); o alfabeto; exercícios de coordenação motora.

5. O que você faz para suprir as diferenças de letramento das crianças, no início e no decorrer do processo?

R. Uso a afetividade. Também faço o trabalho diferenciado: volto ao início (vogais, exercícios de coordenação). E peço ajuda aos pais.

6. Quais os maiores desafios ao alfabetizar?

R. Desigualdade social, por exemplo, criança com fome. Desestruturação familiar. Falta de apoio da família. A progressão “automática”. Problemas de saúde, psicológicos.

Obs.: A progressão “automática” a que a professora se refere é o dispositivo da SE denominado *progressão continuada*.

7. E as conquistas?

R. As crianças saem lendo, escrevendo, criando textos.

8. Como você pretende, daqui para a frente, trabalhar com as crianças que não estão acompanhando o ritmo da classe?

R. Vou dividir a sala em dois grupos. Farei novamente a *sondagem* (avaliação diagnóstica).

9. Você tem, ou recebe, ou busca conhecimento específico sobre a língua, para alfabetizar?

R. Tenho 16 anos como alfabetizadora. Pesquiso. Faço, atualmente, o PEC (Programa de Educação Continuada/SE). Aproveito as sondagens que faço para o PEC. Também recebo orientações nas OTs (Reuniões de *Orientações Técnicas/DE*).

10. E da Coordenadora Pedagógica?

R. Ela veio para cá em 2003 e já está se transferindo. É professora de 5ª a 8ª série. É muito atenciosa quando solicitada.

11. Em 2003, quantos alunos estavam alfabéticos no final do ano? Este ano você espera conseguir o mesmo resultado?

R. Em 2003 só três alunos não estavam alfabéticos. Este ano o número dos que não estão acompanhando é maior; mas espero recuperar pelo menos 50%.

12. A que você atribui essa diferença?

R. Às dificuldades sociais e aos problemas de saúde, psicológicos.

13. O trabalho, nas outras séries, segue a mesma tendência pedagógica que a sua, ou seja, o ensino tradicional?

R. Sim.

14. Obrigada, professora.

R. Se você precisar de algo mais...

P.S.1. O PEC – Programa de Educação Continuada/SE tem a duração de 2 anos.

2. A entrevista foi oral e a pesquisadora escreveu as respostas e leu as mesmas para a professora, no final da entrevista.

Entrevista 3

Escola: Escola Estadual Professor Celso Toledo

Data: 02/06/2004

Professora: Da sala observada

Série: 1^a

1. Para você, qual é a função da escola?
R. No sentido geral? Da sociedade, das crianças? A escola tem sido a instituição mais bem sucedida, na própria sociedade. Você vê como ela (a sociedade) está: conflitos, inclusive na família. A escola é mais estruturada. A educação tem vindo da escola. O meu papel, nesta escola, é dar o melhor para essas crianças, para que elas se tornem cidadãos influentes nessa sociedade.

2. O que é alfabetizar?
R. É mostrar o mundo da leitura e da escrita para a criança, fazer com que ela faça parte desse mundo; que esse mundo tenha sentido para ela; que ela possa utilizá-lo da melhor maneira possível para se comunicar, para viver melhor no mundo.

3. Para alfabetizar, que teoria(s) e que metodologia(s) você usa?
R. Este ano eu fiz uma virada na minha maneira de alfabetizar. Eu já havia iniciado essa virada, mas este ano eu deixei mesmo a silabação. Comecei com os nomes das crianças e o alfabeto. Nós temos, na escola, os projetos e a partir deles eu trabalho as atividades de alfabetização. Eu não sou totalmente construtivista, porque eu preciso estudar mais, compreender melhor os processos de desenvolvimento das crianças.

4. E como você tem adquirido esses conhecimentos que você tem usado?

- R. Através de oficinas da DE, através de leituras que a Coordenadora passa e conhecimento que eu mesma procuro, por exemplo, textos sobre alfabetização da revista *Nova Escola*.
5. A Coordenadora a que você se refere veio para a escola há pouco, este ano. A Coordenadora anterior trazia temas específicos de alfabetização?
- R. As orientações eram gerais, para todos os professores. Não havia muitos temas específicos de alfabetização; eram mais recomendações para não ficar só na alfabetização tradicional, só na cartilha, pois seria melhor para as crianças um processo mais construtivista.
6. E se dizia *como* fazer este outro caminho?
- R. Não. “Procure um caminho que você chegue ao final”.
7. Agora a escola conta com uma nova Coordenadora. Ela está trazendo alguma orientação sobre alfabetização?
- R. Sim. A orientação é totalmente voltada para a alfabetização. Traz técnicas bem construtivistas, orientações muito boas, mas de mudanças bem radicais. Ela sempre diz, entretanto, que não devemos “jogar fora” o que temos, que a mudança vai se fazendo aos poucos; isso tende a nos ajudar. Aquilo que fazemos tem muito valor e, ao mesmo tempo, nos mostra que precisamos aprender mais. É preciso que as crianças não cheguem à 4ª série sem saber ler.
8. No processo de alfabetização, quais materiais e estratégias você usa?
- R. O alfabeto, sempre. Os recortes de palavras, jogos e principalmente os projetos; sobre estes é que se desenvolve a maioria das atividades. Trabalhamos a alfabetização e os valores também. Há vários tipos de projetos, mas os essenciais são os de leitura (um por bimestre).

9. O que você faz para suprir as diferenças de letramento das crianças, no início e no decorrer do processo?

R. No 1º bimestre é mais um trabalho de diagnóstico. Depois eu falo com os pais, a atenção deles é muito importante. Na sala, procuro dar uma atenção especial aos que estão mais defasados. Os próprios colegas ajudam os que têm mais dificuldade. Por isso venho desenvolvendo mais, agora, o trabalho de grupo.

10. Você não diferencia tarefas? Pelo que observei, você procura dar uma atenção maior aos que apresentam dificuldades, mas a tarefa é a mesma para todos. É isso?

R. Sim. A partir do 2º semestre eu trabalho com atividades diferenciadas, porque o grupo está mais adiantado e a atividade única não vai ter muito significado para a criança que está com dificuldade em acompanhar. Até agora, as atividades são significativas para todos. No 2º semestre, as atividades diferenciadas são feitas em casa e em classe. Uso textos menores, mais fáceis de interpretar. Fiz assim o ano passado e deu certo. As crianças, que estão hoje na 2ª série, superaram as dificuldades. Nas férias (julho/2003) eu também trabalhei com essas crianças o caderno de atividades. Nós fizemos uma reunião com os pais e propusemos o caderno. Foi uma atividade de *sucesso*. Pretendo repeti-la este ano. E no 2º semestre, os alunos com defasagem têm o *Reforço*.

11. Quais os maiores desafios ao alfabetizar?

R. Foi muito bom para mim trabalhar com esta nova modalidade. Eu me sinto mais *alegre*, o trabalho parece que fica mais encarnado na gente. As crianças sentem quando estamos felizes.

12. Eles também ficam mais felizes?

R. Sim. Eles também. Ficam mais participantes. Às vezes eles ficam agitados, mas você observa que eles estão falando sobre a atividade. *É muito bom*. Você vê o resultado do seu trabalho. Eu nem penso muito nos desafios que ainda

vou ter. Tenho certeza que vou ter que estudar muito ainda. O trabalho em grupo é um desafio, porque você tem que coordenar a atividade, tem que ajudar nos grupos e estar atenta à disciplina; a disciplina é importante, tem que haver *limites*; mas eu acho que vou conseguir; o trabalho em grupo dá muito resultado. No início, mesmo em grupo, cada um fazia individualmente o seu trabalho e estar no grupo – para eles – era para conversar. Agora não; você percebe que eles estão se ajudando. Eles são incentivados a prestar ajuda aos colegas. O maior desafio ainda é estudar mais o construtivismo.

13. E o *Letra e Vida*?

R. Vou começar agora, no 2º semestre.

Obs.: *Letra e Vida* é um programa do MEC/SE para professores alfabetizadores. A Coordenadora atual (que era Assistente Técnico-pedagógica da DE) é que desenvolverá o programa junto aos professores.

14. Dos seus 31 alunos, quantos hoje já estão alfabetizados?

R. Uns 10. E mais uns 10 que já estão caminhando para isso; lêem, mas não interpretam bem ainda, estão mais na decodificação. Mas eu vou incentivando a leitura; eles lêem muitos livrinhos; tudo o que eu peço para copiar, peço para ler várias vezes. Ajuda em casa: sempre digo para pedirem ajuda. Os outros estão pré-silábicos (poucos) e silábicos.

15. A que você atribui essa defasagem?

R. Alguns são imaturos. Outros é por causa da displicência da família em ajudar, em dar atenção.

16. Essas famílias não ajudariam por que não querem, ou por que não têm condições para isso? As condições sócio-culturais seriam empecilhos?

R. Uma parcela não tem condições, mas outra é falta mesmo de colaboração com a criança.

17. Todos seus alunos fizeram a pré-escola?

R. Sim. E como na pré-escola eles trabalham muito o alfabeto, o reconhecimento das letras, eu continuo esse trabalho; tenho que aproveitar o que eles já trazem. Muitos fazem só um ano de pré. Acho que não é suficiente. Faria bem, para eles, mais tempo, haveria mais contato com a leitura.

18- Você tem uma estimativa com relação à recuperação dos 11 alunos que estão mais defasados?

R. Não. Ainda não. Mas desses 11 uns 5 já melhoraram, com as atividades diferenciadas, com atenção individual, com a colocação deles mais próximos de mim na sala de aula; passaram do nível pré-silábico para o silábico. Os outros, mesmo sem essa mudança, já estão mais organizados, já se conscientizaram de que têm que fazer as tarefas de casa, participam com mais atenção das atividades. Tudo isso a gente tem que considerar como *progresso*. Eu tenho dois casos de alunos que estão freqüentando novamente a 1ª série. Com um deles eu já estou super contente: há 50% de melhora; não só na alfabetização, mas também na questão do comportamento, da auto-estima, da visão que outras pessoas tinham desse aluno, que a escola tinha desse aluno. Isso já é um ganho muito grande, tanto para mim quanto para ele. O outro caso, pedi para a mãe procurar um psicólogo e um pediatra. O que não foi feito no ano passado... E foi visto que a criança precisa mesmo de ajuda psicológica. Quanto à alfabetização, ainda não houve grande avanço, mas em nível de auto-estima, de segurança, já melhorou bastante. Também a participação e a convivência melhoraram, o que tende a facilitar o processo da leitura e da escrita.

19. As professoras da 2ª série também trabalham nessa mesma perspectiva, dentro de uma visão mais construtivista?

R. Não. A maioria não.

20. E as crianças, como ficam?

R. As que têm mais facilidade, mais apoio em casa, continuam bem; mas as outras, às vezes, permanecem com as mesmas dificuldades que apresentavam. A gente vê, porque as mesmas crianças fazem (em geral) o *Reforço* durante os 4 anos. Percebe-se também que as professoras que trabalham já nessa maneira nova conseguem suprir um pouco essas dificuldades. Os meus alunos de uns dois anos para cá têm ficado com uma professora mais construtivista. E o resultado que se vê é que as crianças, que no ano passado freqüentaram o *Reforço*, este ano não precisaram mais freqüentá-lo.

21. Muito obrigada! A gente vai continuar conversando...

R. Que bom!

ANEXO - I

Redação 1 - Escola A

Gramma, 26 de novembro de 2008
 nome: Caíque Cleoliva Alves 1ª série E

Eu sou um vizinho um pintor que adorava pintar quadros
 e ele tinha muitos quadros de gente, só de gente mais
 queria um quadro diferente, de bicho.

Quando um dia chegou ele foi para a floresta mas
 antes tinha que comprar.

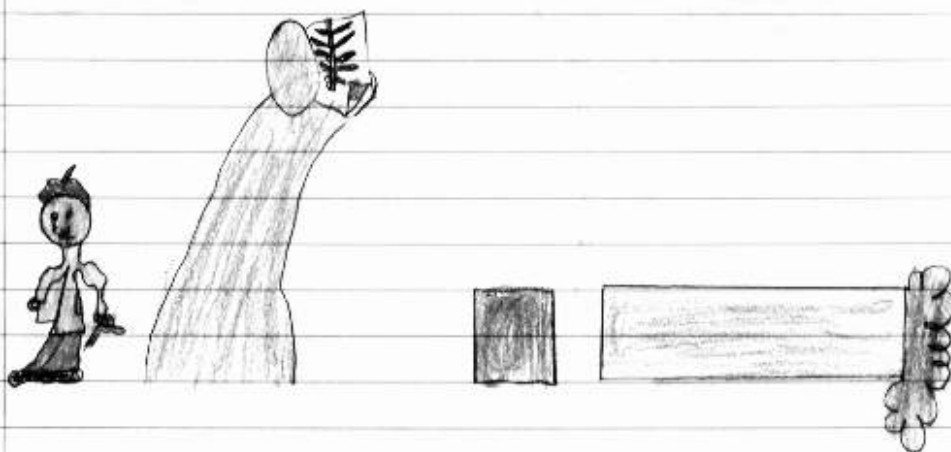
Logo depois de comprar foi à floresta e ali um urso
 ficou aborrecido das árvores mais um caçador e o matou
 assim BANG a seta no peito.

Ele ficou triste muito triste e ele tinha que fazer
 outro quadro.

Ele procurou outra coisa que não morra.

Ele achou uma árvore linda e desamou mais os
 lenhadores estavam as madeiras, ele deu o quadro
 de cabeça para baixo.

E o caçador comprou o quadro e a pele
 do urso ele fez um tapete.



Redação 2 - Escola A

escrita, 10 de 7 minutos, de 2002.
 nome, história mais - escrita 1º sécul E

~~O caçador do urso~~

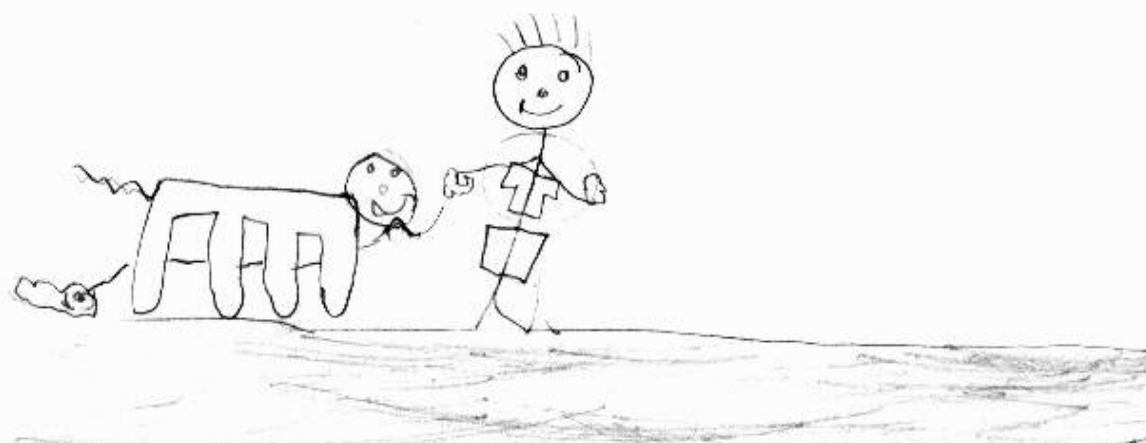
O caçador mata a natureza e
 o urso mata a água do tanto e o caçador
 mata o urso e põe o topo do urso
 a cabeça no pé do urso e coloca que
 o urso não morre do urso.

Limanda de André de T. 10 A

"Redação" 3
Escola B

CAO
GATA
MACAC
HIPOPÓTAMO
JACARÉ
ÁGUA-VIVA
COELHOS
GALO
BESOURO
URSO
MIMHOCA

leitura
de
H. 11



Em homenagem do Brasil
Redação 4
Escalão B

Dois da casa - o cão e o gato
dois e muito felizes e muito amorosos
muito muito felizes no fazendeiro
Tomás Talcaza



Redação 5 - Escola B

nome é Jéssica Gomes de Paula 9/11/2004

Chapeuzinho Vermelho.

Maria

Era uma vez uma menina que chamava chapeuzinho vermelho.

E a sua mãe pediu para o chapeuzinho vermelho leva uma doce para a vovó.

A mãe de chapeuzinho vermelho pediu para ela não sair da estrada.

E chapeuzinho vermelho encontrou o lobo finge de bonzinho.


O lobo correu bem rápido e chegou na casa da vovó.

O lobo bateu na porta e a vovó falou: entra o lobo e comeu a vovó.

O caçador matou o lobo e ele viveram felizes para sempre.

Redação 6 - Escola C

Nome: GUILHERME VINÍCIUS 1º B

Música: O BALÃO 

O balão vai subindo.
Vai caindo o garoto.
O céu é tão lindo
E a noite é tão boa
São João, São João
Quando a fogueira
Do meu coração



Redação 7 - Escola C

A CIGARRA e A FORMIGA

Vicência Sales Basso 14.B
23/10/07

A formiga está perguntando da:

✓

— E que você fez durante toda a semana?

— Durante a semana eu cantei — Disse a cigarrinha.

— E a formiga respondeu: — Muito bem, pois agora dance!



2007

Redação 3 - Escola C

E.S. Prof. Celso Toledo

Franco, 16 de novembro de 2004.

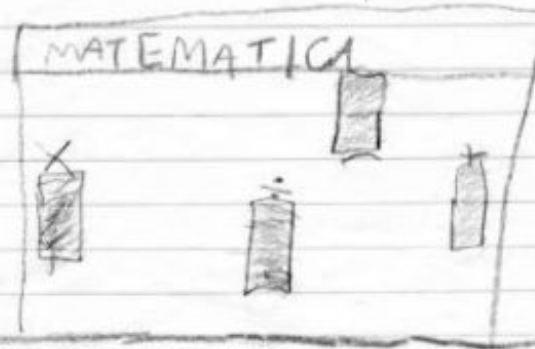
Nome: Guilherme Vinicius Passoni ✓/

idade 7 anos 1º série B

Produção de texto à vista de um gráfico
 autor: Guilherme Vinicius Passoni

Uma sala de aula diferente

Em cada mesa fico três fazem matemática contos,
 leitura e pintura no de matemática fico Gino, Neemiara
 Jorge e no de leitura ficavo Kaira, Eleno e Julice no
 de arte e Rafael, Gabriel e Andreio. E cada um
 faz uma atividade diferente.



Redação 7 - Escola C

E.E. Prof. Celso Toledo.

Somocó, 16 de novembro de 2004.

Nome: Luiza Aparecida Silva

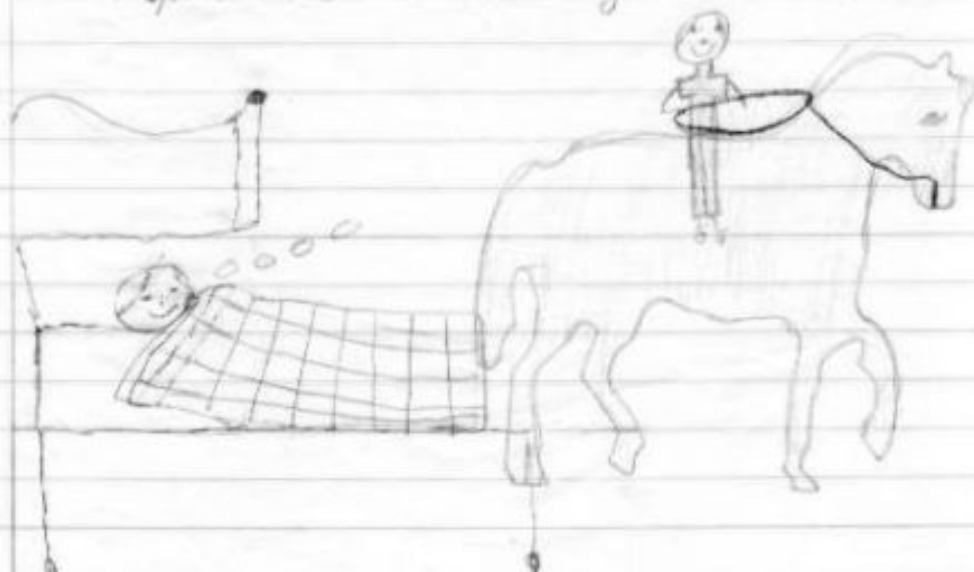
idade: 7 anos. 1ª série B

N/

Produção de texto a partir de um
apresentação

O sonho

Era uma vez uma menina que se chamava Junior. Ela estava adormecida de repente ela teve um sonho com um cavalo e ele que o cavalo teve brulados de uma montanha no meio de repente a mãe da Junior acordou ela.



Redação 10 - Escola C

CHAPEUZINHO VERMELHO

— Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho sendo dia sua mãe - lhe disse:
— Filha leva esses docinhos para a sua vovó.

— E no meio do caminho um lobo viu ela e vai correndo para a casa da vovó.

Quando chegou imitou a voz da Chapeuzinho Vermelho e a vovó disse:

— Entra minha netinha e o lobo entrou e comeu a vovó e se vestiu a roupa da vovó.

Quando Chapeuzinho Vermelho chegou entendeu e disse:

- Vovó mas que nariz tão grande você tem?
- é pra de cheirar melhor minha netinha!
- Vovó pra que esses olhos enormes que você tem?
- é pra de ver melhor minha netinha!
- Vovó mais que orelha tão grande que você tem?
- é pra de ouvir melhor minha netinha!
- Vovó mas que boca tão grande você tem?
- é pra de devorar.

E a Chapeuzinho Vermelho correu e um caçador que estava passando por lá ouviu a paguença e atirou no lobo e pegou a vovozinha e elas se aprazaram.

Nome: Vinícius Sales Bessa 10^o B 24/11/04