

MARY RUTH ALBINO

O TEXTO NO PERÍODO DA
ALFABETIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM
FONOGRAFICA

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Marília

1997



MARY RUTH ALBINO

CLASS: 372.6
A 336 t
TOMBO: 809



**O TEXTO NO PERÍODO DA ALFABETIZAÇÃO : UMA
ABORDAGEM ETNOGRÁFICA**

1410000809



Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Universidade Estadual
Paulista, Campus de Marília, como
exigência para obtenção do título de
Mestre em Educação, sob a orientação

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
1997

BANCA EXAMINADORA

Orientador

Prof.^a Dr.^a Cleide Marly Nébias

Membros titulares: Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como exigência para obtenção de título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cleide Marly Nébias.

Prof. Dr. Dagoberto Buiatti Arena

A Deus, Pai de Infinito Amor, peço bem mais precioso, a vida.

Aos diretores, coordenadores pedagógicos, professoras e alunos das escolas e turmas pesquisadas, sejam bem os votos a recitura deste texto e deste trabalho não se produziria.

A Maria Cecília Matoso Ramos, que ter acreditado em mim e permitir meu ingresso neste curso.

A Cleide Marly Nébias que segura, anegável e prestativamente, colocou-se como primeira leitora deste texto, orientando-me no processo de reescritas e incentivando-me à conclusão desta produção.

A Sônia Aparecida Duarte Grego e Dercir Pedro de Oliveira, pelo diálogo estabelecido com as primeiras intenções de escrita e, sobretudo, pelas valiosas sugestões ofertadas.

BANCA EXAMINADORA:

Ao CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pela contribuição financeira.

Orientadora: _____

Profª Drª Cleide Marly Nébias

E a todos que direta e indiretamente de alguma forma colaboraram para que este texto fosse produzido.

Membros titulares:

Carinhosamente, agradeço.

Prof. Dr. Dercir Pedro de Oliveira

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

A Deus, Pai de Infinito Amor, pelo bem mais precioso: a vida.

Aos diretores, coordenadoras pedagógicas, professoras e alunos das escolas e turmas pesquisadas, sujeitos sem os quais a tecitura deste texto e deste trabalho não se produziria.

À Maria Cecília Matoso Ramos, por ter acreditado em mim e permitir meu ingresso nesse curso.

À Cleide Marly Nébias que segura, amigável e prestativamente, colocou-se como primeira leitora deste texto, orientando-me no processo de reescritas e incentivando-me à conclusão desta produção.

À Sônia Aparecida Duarte Grego e Dercir Pedro de Oliveira, pelo diálogo estabelecido com as primeiras intenções de escrita e, sobretudo, pelas valiosas sugestões ofertadas.

Ao CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pela contribuição financeira.

E a todos que direta e indiretamente de alguma forma colaboraram para que este texto fosse produzido.

Carinhosamente, agradeço.

Resumo

Nesta Dissertação de Mestrado, mediante pesquisa de caráter autobiográfico, discute-se o espaço e o papel do texto no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, realizado com alunos de uma escola pública de São Paulo.

Mãe querida, amiga, companheira, exemplo de garra, dignidade, cidadania e esperança, com simplicidade, mostrou-me como lutar e a labutar, ética e obstinadamente, por um mundo melhor e, ciosa de seus deveres maternos, indicou-me o “mundo” da leitura, ofertando-me, na infância, verdadeiros “tesouros”: meus primeiros livros, incentivando-me quanto à necessidade de evolução intelectual, sem descuidar da sublimação dos sentimentos.

Vânia, Sandra, Maísa, irmãs, amigas, cúmplices dessa jornada de aprendizagens na luta pela vida.

Carolina, filha amada, Natália, Caio Henrique e Ana Luísa, sobrinhos queridos, presentes de Deus para iluminar, aquecer, impulsionar e dar sentido à vida construída.

A vocês, com amor, dedico.

Palavras-chave: 1. Texto no período de alfabetização. 2. Leitura e produção de textos na alfabetização. 3. Ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na escola. 4. Alfabetização.

Resumo

Nesta Dissertação de Mestrado, mediante pesquisa de caráter etnográfico, discute-se o espaço e o papel do texto no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, realizado por duas turmas de alfabetização de duas escolas públicas estaduais de Três Lagoas/MS, objetivando situar, compreender e interpretar o significado do texto (que texto?) no/para o trabalho alfabetizador e/ou as consequências do emprego de pseudotextos nesse processo. Analisando-se os dados obtidos, constatou-se que na maior parte do tempo de aula dessa fase inicial de contato com a modalidade escrita da língua na escola, pseudotextos cartilhescos têm absorvido e ocupado o lugar de verdadeiros e instigantes textos, prejudicando o desenvolvimento do letramento, isto é, a formação de sujeitos leitores e autores de textos, para a perpetuação da produção de decifradores e codificadores dos modelos, destituídos de textualidade, oferecidos. Assim sendo, conclui-se que a institucionalização das elaborações acadêmicas, que concebem o ensino de língua escrita sob a perspectiva da linguagem, em uma dimensão interlocutiva, ainda, não determinou mudanças conceituais significativas na prática alfabetizadora desenvolvida em sala de aula.

Palavras-chave: 1. Texto no período de alfabetização. 2. Leitura e produção de textos na alfabetização. 3. Ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na escola. 4. Alfabetização.

SUMÁRIO

Introdução

Capítulo 1

NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO: AS CARACTERÍSTICAS CONSTRUÍDAS (E EM CONSTRUÇÃO)

Abstract

1.1 O Projeto Nova Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (SE/MS)

1.1.2 Textos e a Busca por uma Metodologia de Ensino

Inside this mastership dissertation, by ethnography feature rearch, is discussed the place and the play part of the text on a teaching-learning process of writing made by two classrooms of read and write learning of two state public schools from Três Lagoas - MS, wanting with this to play, to understand and to play the text meaning (what text?) on/for the teacher work and/or the result of the fake texts using in this process. Analysing the given datas, it has been noticed that most part of this initial class time in contact with the written form of the language at school, fake text have taken the place of real and interesting texts, damaging the development of the write, or, the construction of the readers and writers citizens of texts, immortalizing the translators and codifyers of spelling books models offered. By this way we noticed that the academic feature establishment, that deal the write language teaching by a view of the own language, on a discussion dimension, had not made definements changings on the teaching practice developed in the classroom yet.

2.4 Análise de Dados

Keywords: 1. The text on the read and write teaching time. 2. Reading and writing texts feature on the read and write teaching. 3. Teaching-learning of the read and of the write on the school. 4. Read and write teaching.

Capítulo 3

PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

3.1 Adoção do Referencial Teórico

3.2 Concepções Adotadas na Pesquisa

3.3 Quando um "Texto" é um Texto ou a Textualidade de um Texto

3.4 O Professor e a Linguagem - "Relações de Ensino" e "Tarefas de Ensinar"

3.5 A Língua como Contexto de Ensino da Língua - Leitura e Produção de

SUMÁRIO

Introdução.....	1
O CONTEXTO HISTÓRICO-EDUCACIONAL.....	68
Capítulo 1	68
NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO: APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS	70
(E EM CONSTRUÇÃO).....	6
1.1. O Projeto <i>Nova Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa</i> (SE/MS) ...	6
1.1.2. Trajetória de Participação no Projeto.....	7
1.1.3. Aprendizagens e Novas Buscas.....	9
1.2. A Proposta de Geraldi	13
1.2.1. A Prática de Leitura de Textos.....	15
1.2.2. A Prática de Produção de Textos.....	17
1.2.3. A Prática de Análise Linguística	18
1.2.4. A Avaliação na Proposta.....	22
Capítulo 2	91
A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	23
2.1. Escolha do Método.....	23
2.2. Seleção dos Sujeitos.....	24
2.3. Coleta de Dados.....	26
2.4. Análise de Dados.....	28
Capítulo 3	103
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	30
3.1. Adoção do Referencial Teórico.....	30
3.2. Concepções Adotadas na Pesquisa.....	36
3.3. Quando um “Texto” é um Texto ou a Textualidade de um Texto	42
3.4. O Professor e a Linguagem - “Relações de Ensino” e “Tarefa de Ensinar”....	44
3.5. A Língua como Conteúdo de Ensino da Língua - Leitura e Produção de	143

Textos na Escola.....	46
3.6. A Formação de Leitores e Escritores de Textos.....	51
3.7. A Formação do Letramento desde a Alfabetização.....	55
3.8. Ensino-Aprendizagem da Língua e Alfabetização a Partir de 1980.....	60
Capítulo 4	
O CONTEXTO HISTÓRICO-EDUCACIONAL.....	68
4.1. A “História” da Escola 1	68
4.1.1. A Diretora 1	70
4.1.2. As Coordenadoras Pedagógicas 1 e 2.....	71
4.1.3. A 1ª Série 1	72
4.1.3.1. Os Alunos da 1ª Série 1.....	74
4.1.4. A Professora 1.....	77
4.2. A “História” da Escola 2	81
4.2.1. O Diretor 2.....	83
4.2.2. A Coordenadora Pedagógica 2.....	84
4.2.3. A 1ª Série 2.....	85
4.2.3.1. Os Alunos da 1ª Série 2.....	86
4.2.4. A Professora 2.....	88
4.3. As Escola 1 e 2 e as Diretrizes Curriculares.....	91
4.3.1. Diretrizes Gerais - Ensino de Pré-Escolar e 1º Grau (1989).....	93
4.3.2. A Série Diretrizes Curriculares - Uma Proposta para Mato Grosso do Sul (1992).....	95
4.3.3. Diretrizes Curriculares-Ensino de Português 1 grau,V.2, (1992)	96
4.3.4. Série Subsídios: Alfabetização- Séries Iniciais (1993).....	98
4.3.5. Repercussões das Diretrizes Curriculares na Escola?.....	103
Capítulo 5	
A ESCOLA E O TEXTO NO PERÍODO DA ALFABETIZAÇÃO.....	112
5.1. O “Texto” na 1ª Série 1.....	123
5.1.1. “Textos” do Livro Didático “Adotado”.....	124
5.1.2. “Textos” de “Outras” Fontes.....	142
5.1.2.1. “Textos” Registrados nos Cadernos e em “Fichas” de Leitura.....	143

5.1.2.2. O “Texto” de Literatura na 1ª Série 1.....	155
5.1.3. “Textos” Produzidos pelos Alunos da 1ª Série 1.....	157
5.2. O Texto na 1ª Série 2.....	177
5.2.1. O “Texto” do Livro Didático “Adotado”.....	178
5.2.2. “Textos” de “Outras” Fontes.....	187
5.2.3. O “Texto” de Literatura na 1ª Série 2.....	191
5.2.4. “Textos” Produzidos pelos Alunos da 1ª Série 2.....	194

Capítulo 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS: E COMO FICA O TEXTO NO PERÍODO

DE ALFABETIZAÇÃO.....	204
6.1. O Texto na 1ª Série 1 da Escola 1.....	204
6.2. O Texto na 1ª Série 2 da Escola 2.....	205
6.3. A Absorção do Espaço do Texto por Pseudotextos nas 1ª Séries 1 e 2.....	206
6.4. Ainda Alguns Considerandos.....	211

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	213
----------------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	221
-------------------------------	-----

Anexo 1

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE TRÊS LAGOAS - MS.....	224
--	-----

Anexo 2

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DAS 1ª SÉRIES 1 E 2.....	227
---	-----

Anexo 3

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM ALFABETIZADORES PESQUISA- DOS.....	229
--	-----

Anexo 4

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM DIRETORES E COORDENADO- RES PEDAGÓGICOS.....	231
--	-----

Anexo 5

RELAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS EM USO PELA 1ª SÉRIE 1.....	232
---	-----

Anexo 6

RELAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS DISPONÍVEIS NA ESCOLA 2.....	235
--	-----

Introdução

Com esta pesquisa pretendo verificar se persiste nas salas de aula de alfabetização o emprego de “textos sem textualidade”, resultantes da utilização de técnicas “facilitadoras”¹ para, supostamente, tornar o texto acessível à criança em fase de aquisição da leitura e da escrita.

Busco, pois, estender minha reflexão sobre os prejuízos de uma alfabetização artificial, que nega a funcionalidade dos atos de leitura e de escrita. Isto se dá se a criança é impedida de interagir com textos verdadeiros, bem escritos, e significativos e só lhe é permitido travar contato com pseudotextos², ou “textos” e histórias mutiladas ou especialmente elaboradas para o exercício de determinadas sílabas ou letras ou para facilitar a compreensão da leitura.

Como resultado dos trabalhos e da discussão acadêmica sobre o tema, as propostas curriculares de diversos estados da Federação para o ensino de língua e, conseqüentemente, para a alfabetização, têm apresentado uma concepção de linguagem como forma de interação, cujos pressupostos teóricos, remetem à Teoria da Enunciação de Bakhtin, entre outros. É o caso das Diretrizes Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa de Mato Grosso do Sul. Estes documentos sugerem que o ensino de língua deva ser trabalhado da perspectiva da linguagem, além de ressaltarem a importância do texto como núcleo do trabalho lingüístico para uma prática pedagógica que tenha como conteúdo da língua a própria língua. Por isso, vejo a pertinência de uma reflexão que pretenda investigar até que ponto a oficialização de um discurso acadêmico provoca mudanças no dia-a-dia da sala de aula.

¹ Refiro-me com esse termo ao conjunto de procedimentos empregados pelos professores para hipoteticamente facilitar a leitura e a escrita: ênfase na palavra, vocabulário reduzido, conteúdo infantilizado e pouco significativo, repetições excessivas, pseudotextos etc.

² Supostos “textos”, especialmente elaborados para o aprendizado de determinadas letras ou sílabas. Mera justaposição de palavras e frases, repletas de repetições, muitas vezes sem coesão e coerência, que não constituem uma unidade de sentido.



Todavia, a hipótese que formulo é de que as “novas” idéias, presentes nesses documentos e, a partir da década de 80, veiculadas no meio educacional brasileiro, por uma vasta literatura, apresentando uma rica produção de material voltado às discussões atuais no campo da alfabetização, ainda não alteraram significativamente a prática da maioria dos professores alfabetizadores em nosso Estado.

Desta forma, penso que o texto, visto aqui como uma unidade de sentido, espaço em que ocorre o processo de construção de significados e a constituição de sujeitos históricos, encontra-se ausente do processo de alfabetização. O lugar destes textos ou de verdadeiros textos continua a ser ocupado por pretensos “textos”, quando não por fragmentos de textos. Comumente, a adoção de tal postura costuma ser justificada com o argumento da necessidade de adequação dos materiais textuais às limitações das crianças que iniciam o domínio da modalidade escrita da língua.

Há anos e anos, isto vem sendo feito pelos autores das cartilhas ao construírem os “textos” destes materiais. Igualmente, há autores de livros literários infantis, destinados especialmente à fase inicial de alfabetização, que utilizam tais recursos, no que, suponho, estejam sendo acompanhados por muitos professores alfabetizadores. Estes docentes, por influência das novas teorias divulgadas ou por força de um programa oficial, ao se sentirem obrigados a abandonarem os manuais didáticos, limitam-se a reprodução de seus modelos de “textos” e de seus exercícios. Continua-se, assim, para a criança, a negação de seu direito de construir social, ativa e significativamente seu conhecimento de leitura e de escrita.

Esta minha preocupação com o trabalho com textos para o ensino de língua surgiu durante minha prática pedagógica no ensino de Português de quinta a oitava séries, com a descoberta de que nestas aulas, tradicionalmente utilizadas para o ensino exclusivo da teoria gramatical, deve-se ensinar a língua por meio de práticas efetivas da leitura e da escrita de textos. Posteriormente, trabalhando, também, estas práticas com o 2º grau, constatei que, assim como no 1º grau, os alunos encontravam muita dificuldade para se libertarem dos modelos “textuais” a que foram submetidos no período de alfabetização. Eles conservavam em seus escritos, problemas de



textualidade, cujas raízes, acredito, encontram-se na influência exercida pelos pseudotextos trabalhados, no início da escolarização, como modelos de produção escrita escolar.

Foram estes embates que travei, juntamente com meus alunos, em nossos processos de ensino/aprendizagem, em uma tentativa de situar estes processos no âmbito da interação e da interlocução, que me trouxeram a compreensão de que seria necessário situar o ensino da língua em um movimento amplo, contínuo e integrado ao longo do processo de escolarização. Movimento esse que levasse os alunos a experimentarem as várias possibilidades da linguagem em todas as etapas ou séries de sua vida escolar.

Ao apontar aqui, que, ao longo dos anos em que atuei como professora de Língua Portuguesa, concluí que muitas das dificuldades encontradas pelos alunos para produzirem seus escritos teriam sua origem em algumas práticas realizadas no período de alfabetização, não quero imputar a culpa pelo fracasso escolar ou pela falência do ensino de língua, exclusivamente ao professor alfabetizador.

Logicamente, tenho clareza de que o fracasso na alfabetização em nosso país decorre de um intrincado conjunto de fatores e que somente seria possível enumerá-los e compreendê-los numa perspectiva histórica, procedendo à análise de seus condicionantes sociais, políticos, ideológicos e econômicos. Nesse trabalho, porém, não pretendo discutir a alfabetização de forma ampla, mas sim, dar uma contribuição que possa ser somada às produções que buscam a mudança e melhoria do atual cenário da educação pública no Brasil, no que tange ao ensino de língua, mais especificamente em relação à leitura e à escrita de textos.

Desse modo, esta pesquisa surgiu do desejo de contribuir para a discussão que se realiza sobre o ensino da língua. Isto porque entendo que o professor que alfabetiza ensina língua. E que “para ser professor que ensina língua, não basta ser usuário da língua, é preciso também tomar a língua como objeto de estudo e conhecimento”. Optei, assim, por deter esta minha reflexão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, na 1ª série do 1º grau ou no chamado período da alfabetização.

Aceitei, portanto, o desafio em que se constitui o estudo do fenômeno da alfabetização, que apesar de perscrutado por inúmeros estudiosos, mediante os



mais diversos enfoques, ainda registra uma história de fracassos, apresentando muitas questões a serem investigadas para maior compreensão deste complexo e multifacetado processo.

Para a discussão aqui proposta, tendo em vista a delimitação da temática, inicialmente, foram selecionados alguns aspectos a serem abordados, a partir de alguns questionamentos: as crianças em fase de alfabetização interagem com textos na escola? Para quê? Por quê? Quando? Como? Quais? Que textos? Quais as conseqüências para elas do contato (ou não) com textos ou com determinados tipos de "textos"? Permite-se o uso social da leitura e da escrita e o contato com livros verdadeiros - livros para ler e não só para estudar? E o direito de escrever textos vem sendo desfrutado? Como são os textos que escrevem? A formação do professor alfabetizador vem contribuindo para uma prática de intervenção produtiva no processo de construção de conhecimento sobre a leitura e a escrita?

Recorri à linha metodológica do estudo de caso etnográfico, para responder a estas indagações, por considerar as contribuições que este tipo de investigação pode proporcionar para o estudo da escola, ao possibilitar, com esta reflexão, uma compreensão do problema estudado e, mais amplamente, da prática educativa como um todo.

Assim sendo, o primeiro capítulo deste trabalho, *Rememorações de Aprendizagens - Escolha de Novos Caminhos*, foi dividido em duas partes. Na primeira, revejo a minha trajetória de participação no Projeto da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul para uma nova metodologia do ensino de Português de quinta à oitava séries. Ao revisitar estas minhas experiências, recupero algumas aprendizagens que me levaram a escolher os atuais caminhos. Na segunda parte, registro a proposta metodológica de João Wanderley Geraldi, assumida pela Secretaria de Educação de MS no projeto anteriormente citado.

No segundo capítulo - *A Construção do Objeto de Estudo*, explico a metodologia empregada. O terceiro capítulo - *Pressupostos Teóricos* - destino à fundamentação teórica. Exponho, pois, o pensamento de autores que considero essenciais para a discussão de um trabalho efetivo de linguagem, já no período de alfabetização, com textos inteiros, bem escritos, sem mutilações.



Início o quarto capítulo, intitulado *O Contexto Histórico-Educacional*, esboçando a “história” das escolas e das turmas pesquisadas. Analiso, brevemente, as Diretrizes Gerais para o ensino do 1.º grau em Mato Grosso do Sul para o ensino de Português. Comento, ainda, as orientações para o ensino de língua para a 1ª série do 1º grau, contidas no volume da Série Subsídios, editado pela SE/MS. Em seguida, discuto as repercussões das Diretrizes Curriculares na escola, mais precisamente nas turmas, objetos desta pesquisa.

A partir dos dados coletados nas entrevistas, questionários, demais documentos obtidos e observações realizadas e com base na perspectiva teórico-metodológica assumida, realizo, no quinto capítulo, denominado *A Escola e o Texto no Período de Alfabetização*, a análise dos materiais “textuais” obtidos, discutindo as questões levantadas na pesquisa e os principais problemas encontrados.

No sexto capítulo, *Considerações Finais: E como fica o texto no período de alfabetização?*, busco situar e caracterizar o espaço, o papel e que textos estiveram presentes no processo alfabetizador desenvolvido nas (e pelas) turmas de alfabetização pesquisadas, relacionando questões e aspectos apontados nos capítulos anteriores. Registro, ainda, algumas observações a respeito da experiência do desenvolvimento desta pesquisa e escrita deste texto e os “últimos” considerandos. A seguir, apresenta-se as referências bibliográficas e bibliografia consultada, além dos anexos que compõem esta Dissertação.



Capítulo 1

NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO: APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS (E EM CONSTRUÇÃO)

1.1. O PROJETO NOVA METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (SE/MS)

Discorrerei, inicialmente, sobre algumas vivências e aprendizagens ocorridas em minha prática pedagógica como professora de Língua Portuguesa, para a recuperação de algumas etapas de minha trajetória profissional, que podem explicitar as opções e caminhos atualmente percorridos.

Reportar-me-ei, a princípio, a 1987, meu terceiro ano de docência, quando me encontrava extremamente insatisfeita com os resultados do trabalho realizado, uma vez que não conseguia levar meus alunos a ler e muito menos a escrever. Suas redações eram confusas, sem coesão e coerência, com inúmeros problemas, especialmente de textualidade, além de outros: sintáticos, semânticos, ortográficos etc. Demonstravam, portanto, a não apreensão dos conteúdos gramaticais trabalhados.

Um acontecimento, contudo, trouxe-me novas perspectivas para o ensino da língua: fui convidada, juntamente com outras duas professoras de rede estadual de Mato Grosso do Sul, de nossa cidade, a participar de um Projeto da Secretaria de Estado de Educação, para experimentação de uma “nova” proposta para o ensino de Língua Portuguesa de 5ª à 8ª séries. Participando desse Projeto, descobri ser possível, sim, “ensinar” e “aprender” a ler e a escrever nas aulas de Português.

Esse Projeto¹, intitulado “Nova Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa”, doravante denominado “Projeto”, assessorado por seu autor, Professor

¹ Os princípios norteadores desta proposta metodológica estão expressos em: Unidades do Ensino de Português, in: GERALDI, J.W. (org.). *O texto na Sala de Aula: Leitura & Produção*. Cascavel: ASSOESTE, 2ª edição, 1984, p. 49-69.



João Wanderley Geraldi (UNICAMP), postulava que o ensino de língua ocorresse mediado por três práticas: leitura, produção e análise lingüística de textos, ou como nos dizia o referido professor, “através de verdadeiras atividades de linguagem”. Ele exigia, portanto, o abandono da antiga crença de que o ensino exclusivo da metalinguagem leva ao domínio da linguagem ou das habilidades de leitura e de escrita; o reconhecimento da existência das variedades lingüísticas em sala de aula; e, principalmente, a substituição dos conteúdos “prontos” do livro didático pela construção de um novo conteúdo de ensino, com as três práticas citadas, nucleadas pelo texto, que passa a ser considerado essencial para as atividades lingüísticas realizadas.

1.1.1. TRAJETÓRIA DE PARTICIPAÇÃO NO PROJETO

Esse Projeto fora iniciado no ano anterior (1986), nas Agências Regionais de Educação- AREs², mas a ARE de Três Lagoas, por problemas internos, apenas nele se engajou, em 1987, na sua etapa de aplicação³. Procurando superar a defasagem ocasionada pela não participação nas etapas (assessorias) já desenvolvidas, assumimos (as professoras que o aplicariam e a responsável pela área de língua na ARE) a leitura da bibliografia estudada, para iniciarmos, em sala de aula, a “nova metodologia” ainda no último semestre daquele ano.

A princípio, nós (as três professoras da ARE de Três Lagoas) assumimos, cautelosamente, a experimentação da Proposta em apenas uma de nossa turmas de quintas séries. Ao voltarmos do recesso escolar, no primeiro dia de aula do segundo semestre de 1987, apresentamos a nossa visão sobre os princípios fundamentais de “nova” metodologia aos alunos e os convidamos a experienciá-la conosco. A minha turma, uma 5ª série de alunos, em sua maioria repetentes, da Escola Estadual de Pré-Escolar e 1º grau “João Dantas Filgueiras”, do Bairro Ipacarái de

² Órgãos com funções similares às das Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo.

³ Ao todo 18 (dezoito) Agências-AREs de todo o Estado participavam do Projeto. (Cf. PINTO, M. L. *Mudar a Prática de Ensino - História de Buscas para o Ensino de Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul*- (1986 -1993) . Campo Grande , 1993. 133 p., (p. 51). Dissertação (Mestrado em Educação) - C.C.H. e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.



Três Lagoas, pela minha exposição entusiasmada da metodologia, resolveu aceitar aquelas aulas “diferentes” e o “novo” jeito de aprender Língua Portuguesa.

Foi imediata e evidente a transformação daqueles alunos de apáticos, desinteressados para “animados” e “engajados” nos pequenos projetos, atividades, leituras, produções. É claro que nem tudo foi sucesso, houve inúmeros problemas, mas o resultado foi positivo. Percebia-se os progressos nos textos produzidos e reestruturados. Criou-se uma biblioteca, a princípio da classe, depois, do próprio colégio, a partir de pequenas promoções em conjunto com a direção da escola. Estes e muitos outros momentos vividos com aqueles alunos da 5ª série A: a Suzana, o Marcos, a Josanya, o Aramísio e tantos outros que com suas histórias de vidas, trazidas para a nossa sala de aula, nossas dúvidas, certezas, descobertas (sempre partilhadas) a respeito do ensino-aprendizagem da língua, deixaram-me esperançosa da possibilidade de ensinar e aprender a ler e a produzir textos.

Em março de 1988, tivemos uma Assessoria em Campo Grande com os técnicos da Secretaria de Estado de Educação e com João Wanderley Geraldi, para troca de experiências, avaliação e auto-avaliação do trabalho. Levei comigo (e foi um sucesso) os “livrinhos”(artesanais) que meus alunos haviam produzido com os textos e histórias contadas, escritos por eles em sala de aula - era o nosso “projeto da turma”⁴. Neles registraram, após muito trabalho e dedicação, seus textos, suas histórias - vividas ou criadas - por suas mentes fervilhantes de imaginação, a partir de diversos momentos de interações em sala de aula com as temáticas apresentadas, lidas, discutidas - para ofertá-las a outros leitores, doando-os à biblioteca da escola.

A produção deste material estimulou no ano seguinte a realização de uma “feira” para a exposição à comunidade das produções dos alunos, desenvolvidas como “projetos da turma” em salas de aula de 5ª a 8ª séries das diversas escolas da cidade. A quantidade e, especialmente, a qualidade dos textos reunidos em forma de “livros”(artesanais), para tornar públicas (histórias individuais ou coletâneas das turmas) garantiu o sucesso desse evento e a sua realização passou a ser anual.

Em 1988, convicta de que a metodologia para o ensino de língua materna com as três práticas: leitura, produção e análise lingüística de textos permite, efetivamente, aos alunos o aprendizado da leitura e escrita de textos, além de conscientizá-los sobre a existência da exclusão social e de seu papel na construção

⁴ Nessa proposta metodológica, o autor, para fugir da situação artificial de emprego da língua, sugere que os textos sejam produzidos tendo em vista um para quê, um destino. GERALDI, J.W. Unidades Básicas do Ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (Org.) *O texto na sala de aula: Leitura & Produção*. Cascavel: ASSOESTE, 2ª edição, 1984, p.54-55.



(individual e coletiva) do conhecimento, estendi a proposta metodológica às minhas outras turmas de Língua Portuguesa.

A partir daí, passei a trabalhar, arduamente, com a metodologia citada. Digo “arduramente”, porque apesar de a cada dia ter certeza de ser aquele um caminho possível para o ensino de língua materna, as concepções teóricas norteadoras dessa proposta exigiam muito estudo para as profundas mudanças necessárias. Não se tratava simplesmente da substituição da nomenclatura das atividades realizadas e dos procedimentos de ensino, era preciso assumir outras concepções de educação, de ensino, de linguagem, de língua etc. Somadas a estes fatores as condições de trabalho em nosso estado dificultam a consecução de qualquer novo projeto pelos professores: além das escolas mal aparelhadas e da parca remuneração, o número de horas pagas pelo estado para o estudo e preparação destas aulas é ridiculamente insuficiente. Para cada cargo de 22 horas, são 18 horas-aula em sala e 4 horas-atividade, destinadas à preparação das aulas.

Vale esclarecer que a despeito desses problemas, o Projeto expandiu-se no estado a partir de abril de 1988, quando em 11⁵ dos 18 municípios-sede das AREs, a Proposta foi apresentada aos demais professores da sede e das jurisdições, envolvendo 398 professores, sendo criados 20 grupos de estudo. Estes grupos tinham a incumbência de se reunirem em suas respectivas cidades para estudar a bibliografia da Proposta e reflexão para superação das dificuldades encontradas na prática.

O Projeto foi interrompido com a mudança do Secretário de Estado de Educação. O Decreto nº 4.712 de 10/8/88 determinou o fechamento de 7 AREs. A nova gestão remanejou, demitiu muitos professores, priorizou a elaboração de Diretrizes Curriculares para MS e suspendeu as atividades previstas para o Projeto em 1988, alegando o envolvimento da equipe com a elaboração destes documentos. A partir daí o trabalho com a Proposta prossegue, apenas com os professores com ela comprometidos, sem a participação da Secretaria de Educação (Pinto, 1993).

1.1.2. APRENDIZAGENS E NOVAS BUSCAS

Confesso que, a princípio, resolvi aceitar o convite para participação naquele Projeto, vendo-o como uma “tábua de salvação” para os inúmeros problemas

⁵ Professores de 07 (sete) Agências optaram por não expandir a proposta naquele ano, transferindo esta expansão para 1989, devido a problemas ocorridos no período de aplicação da proposta no segundo semestre de 1987. Cf. PINTO, M.L. Op. cit., p. 64.



enfrentados em sala de aula. Mas, as leituras da sua bibliografia mostraram-me que o Projeto era mais do que isso. Permitiram-me, inclusive, a compreensão do porquê da própria divisão social do trabalho, que determina também a divisão do conhecimento, da Ciência e aliena o homem através do Sistema Educacional, ao lhe fornecer, em doses parceladas, apenas uma parte do conhecimento produzido pela humanidade.

Compreendi, ainda, que isto contribui para a existência de um sistema educacional sempre em crise, com cursos de formação de professores que não formam esses professores. E mais, que essa situação é agravada pelas péssimas condições de trabalho dos docentes; que não lhes permite a dedicação e a interação para a construção de um projeto comum de escola.

A esse respeito, comentou Geraldini em uma das assessorias ao Projeto “O professor atua como um motorista de táxi. Ele precisa realizar muitas corridas para garantir o seu sustento”. Esta imagem retrata fielmente o dia-a-dia destes profissionais no país e demonstra que tal estado de coisas não permite, aos educadores, condições para assumir a construção de uma prática pedagógica própria.

Refletindo sobre estas questões e sobre o papel dos educadores, concluí que, dependendo da perspectiva histórica assumida e da ação pedagógica realizada, tanto pode-se levar os alunos à exclusão ou ao acesso ao conhecimento historicamente produzido, para um ensino como reprodução ou como produção de conhecimentos. Resolvi, pois trabalhar com a formação de professores e, em 1991, passei a fazer parte do corpo docente do CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, em Três Lagoas, assumindo as aulas de Língua Portuguesa das duas turmas iniciantes desse curso. Continuei, porém, com as aulas de 5ª a 8ª séries. No ano seguinte, com a ampliação das turmas e a exigência de dedicação exclusiva ao Projeto CEFAM, passei a trabalhar integralmente neste último até junho de 1993, quando obtive junto ao Estado um afastamento para estudo para a realização do Mestrado.

O meu interesse pelo trabalho com textos para o ensino da língua surgiu, pois, durante minha prática pedagógica de professora de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries. Felizmente descobri, no meu quarto ano de atuação docente, que nas aulas de língua, tradicionalmente, utilizadas para o ensino da teoria gramatical, deve-se ensinar a própria língua, com uma prática efetiva de leitura e de escrita de textos. Esse interesse foi aumentando à medida que me esforçava, mas nem sempre



consequia, trabalhar o ensino da língua, por esta perspectiva, isto é, mediado pelas “três práticas”, interligadas pelo texto, no curso de formação de professores.

Ao ingressar no Mestrado, buscava um aprofundamento teórico para essa tentativa (em desenvolvimento) de reflexão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita de textos. Inicialmente, porém, eu pretendia estudar nesse curso, a relação do professor de língua com a escrita. Isto é, investigar se os problemas encontrados para que o professor leve seus alunos a produzir textos não resultaria da dificuldade que o próprio professor de língua encontra para escrever seus próprios textos. Mas, no final do segundo semestre de 1993, ao encerrar a disciplina “Tópicos Especiais em Alfabetização”, abandonei a idéia inicial e defini o meu objeto de estudo, delimitando meu tema no chamado período da alfabetização, na 1ª série do 1º grau.

Contudo, confesso que as reflexões efetuadas nesse curso, levaram-me à descoberta da falta de consistência teórico-conceitual na ação pedagógica, até, então, praticada. Assim, por exemplo, acreditava estar adotando uma concepção interacionista de linguagem no processo de ensino-aprendizagem da língua, mas, contraditoriamente, para a consecução do objetivo de Língua Portuguesa: ensinar e aprender a ler e a produzir textos assumia um conceito de texto, formulado a partir da Teoria da Comunicação. Texto era visto, pois, como a parte material do discurso, utilizada para a veiculação da mensagem, estruturada em uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.

Desse modo, se nas aulas, praticava-se a produção e a análise lingüística de textos, nem sempre o ler e escrever estavam interligados em um mesmo “movimento”. Muitas vezes, estas práticas eram ligadas apenas pela temática. Lia-se textos “curtos”(informativos, poéticos, literários etc) para a discussão de um assunto, escolhido pelos alunos. Escrevia-se textos sobre a temática lida e discutida. Extraía-se dos escritos, os problemas textuais e gramaticais a serem trabalhados. Às vezes, elaborava-se, a partir dos textos dos alunos, exercícios similares aos dos livros didáticos (abolidos da sala de aula). E, por fim, reescreviam, individualmente, os textos produzidos. Posteriormente, novas leituras eram realizadas, para a “ruptura” com as idéias de senso comum”, emergentes nas leituras e discussões, culminando em



mais escritas e reescritas de textos. Ou seja, inconscientemente, a escrita e a leitura de textos continuavam a ser praticadas com fins exclusivamente escolares.

No entanto, foi no trabalho efetuado no CEFAM, que se evidenciou esta situação. Buscando no estudo elementos para a superação do conflito estabelecido, comecei a perceber que as mudanças necessárias, de fato, não haviam sido concretizadas. Os textos nucleavam, é verdade, as atividades desenvolvidas, mas não constituíam, ainda, verdadeiramente, o objeto de estudo e conhecimento.

Todavia, a tomada de consciência dessa situação só pôde aflorar com a reflexão da prática pedagógica realizada, fundamentada pelas leituras efetuadas no Mestrado. As aprendizagens conquistadas (e em conquista) indicaram (e têm indicado) na refacção dos caminhos trilhados, e na construção dos novos caminhos percorridos (e pretendidos), a necessidade do abandono de velhas concepções para a assunção, mais consciente, de que educação, escola, professor, aluno, linguagem, língua, leitura, escrita e texto pretende-se desenvolver.

Por isso, julguei pertinente o resgate destas memórias. Nelas, revela-se a importância do meu comprometimento no Projeto citado, em meu processo de formação de sujeito/professor. Foi, a partir dele, que se instaurou, para mim, a necessidade de estudar, pesquisar e, quem sabe, contribuir para a reflexão que se faz a respeito do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. O trabalho coletivo levou-nos (o grupo do Projeto) a desejar, a buscar e a produzir alguns avanços. Se as almejadas mudanças não foram mais profundas, não produzindo a tão desejada melhoria das condições de trabalho e não garantiram nem mesmo a reivindicação - dos grupos de professores das diversas cidades de MS - de tempo para formação no trabalho, alguns pequenos progressos (pessoais e coletivos) foram alcançados.

Pelas repercussões dessa Proposta na minha vida profissional e porque ela está presente como proposta para o ensino de língua em Mato Grosso do Sul nas Diretrizes Curriculares Gerais para o ensino de Língua Portuguesa no Estado, apresentarei, no item seguinte, seus princípios e fundamentos metodológicos.



1. 2. A PROPOSTA DE GERALDI

Geraldi(1993) declara que, com esta proposta, originalmente, teve a intenção de “indicar caminhos” para o ensino de língua na escola. Contudo, revela que esta preocupação de estabelecer a ponte entre o discurso acadêmico e as aulas de Língua Portuguesa na escola somente surgiu ao “segurar o pepino” de dar aulas de Práticas de Ensino no curso de Letras, em Ijuí, 1979. Até então, considerava ser essa função da área pedagógica, vista por ele como menor, mas, por força das circunstâncias, descobriu que não era uma tarefa assim tão simples. E confessa:

Literalmente livre da turma no final do semestre, voltei, já não tão confiante, aos meus cursos de atualização para professores. Num deles, alguém provocou: e se você fosse professor de 1º grau, o que faria? De repente, via que uma pergunta destas poderia estar querendo um resposta e não uma receita. O desdém do passado se torna dúvida (Geraldi, 1993, p. XXIII - XXIV).

Procurando responder à dúvida instalada, Geraldi apresenta a sua proposta como sugestões de atividades, práticas, para servirem de subsídios para o professor, demonstrando, na prática, a articulação entre a atividade da sala de aula e a concepção interacionista de linguagem. Antes, porém, de explicitar as três práticas que compõem a proposta, convém retomar alguns aspectos abordados pelo autor, na mesma coletânea citada, em capítulo que precede a apresentação da proposta.

Neste texto, o autor ressalta que previamente a qualquer discussão sobre ensino, deve ocorrer uma reflexão sobre “para que ensinamos o que ensinamos?” e “para que as crianças aprendem o que aprendem?”. Será a resposta a esse questionamento - que envolve uma concepção de linguagem e de educação - que poderá fornecer as diretrizes básicas para a prática pedagógica, determinando-se, então, o “o quê”, o “quando”, o “como”, o “onde” ensinar.

Aponta, pois, três concepções de linguagem: “a linguagem é expressão do pensamento”, “a linguagem é instrumento de comunicação” e “a linguagem é uma forma de inter-ação”. Situando essa discussão no interior da terceira concepção de linguagem, explicita-a:



mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (Geraldi, 1984, p. 43).

Acrescentando que sob este ponto vista a língua só tem existência na relação interlocutiva, no interior do seu funcionamento, para o autor, a opção por essa concepção implica “numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam **sujeitos**”.

Para este autor, portanto, estudar a língua significa estudar as relações estabelecidas entre os sujeitos no momento em que falam, em situações concretas de interação. E isto acarreta a tomada de um posicionamento quanto as variedades lingüísticas, ou seja, exige o reconhecimento da presença na escola de falantes de diferentes dialetos. Exige também a conscientização de que o dialeto padrão foi eleito como o padrão culto devido a fatores históricos (econômicos e políticos), evidenciando que a imposição lingüística é, na verdade, uma imposição social, isto é, as diferenças lingüísticas revelam a existência de diferenças sociais.

Dessa maneira, Geraldi estabelece que o professor, consciente dessa situação e assumindo uma nova postura, deveria oportunizar o domínio do dialeto padrão aos seus alunos sem que tal objetivo leve à depreciação dos dialetos por eles utilizados em seu grupo social. Salienta que mais do que isso, a escolha por um ensino que considere as relações humanas que ela perpassa exige, principalmente, o ensino da própria língua e, subsidiariamente, da metalinguagem.

Isto porque segundo ele:

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (Geraldi, 1984, p. 47).



Reafirmando que a reflexão sobre “o para quê” do ensino exige uma reflexão sobre o próprio fenômeno da linguagem, sugere que para o ensino da língua no 1º grau, as atividades devam girar em torno da própria língua, isto é, devam ser verdadeiras atividades/práticas linguísticas. Assim, tendo-se em vista que a língua deva ser ensinada na escola para que o aluno aprenda a realizar a leitura e a escrita de textos, propõe Geraldi que o ensino de língua ocorra mediado por três práticas interligadas: a prática da leitura da textos, a prática de produção de textos e a prática da análise linguística.

Resumirei, a seguir, as sugestões metodológicas do autor a serem desenvolvidas com as práticas. Procurarei deter-me, porém, em seus princípios fundamentais, sem reproduzir as indicações de atividades por série (de 5ª a 8ª).

1.2.1. A PRÁTICA DA LEITURA DE TEXTOS

Conceituando leitura como um processo de interlocução entre leitor/autor, mediado pelo texto, em que o leitor é o sujeito que busca significações, reconstruindo o texto e atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação, Geraldi (1984) aponta quatro possibilidades de leituras ou interlocuções possíveis ante o texto:

- a) leitura - busca de informações;
- b) leitura - estudo do texto;
- c) leitura do texto - pretexto;
- d) leitura - fruição do texto.

No primeiro caso, o leitor lê o texto com o objetivo de **extrair do texto** uma **informação** atendendo, evidentemente, a um para quê. Este para quê decorre dos projetos, ações, interlocuções com o objeto de estudo. O sujeito realiza a leitura de textos diversos (científicos, informativos, literário etc) para complementar leituras anteriores, esclarecer dúvidas, saber mais etc, enfim, para dela fazer uso. Assim, com a “**leitura-busca-de-informações**”, foge-se ao artificialismo das atividades de leitura sem objetivo, para nada, ou melhor, para responder às chamadas questões para “interpretação”.



No segundo caso, o leitor procura, **estudar o texto** para “escutá-lo”, para descobrir o que o texto tem a oferecer ou o que ele, enquanto leitor, pode perceber com a sua leitura. A **“leitura-estudo-do-texto”** pode possibilitar ou desenvolver as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor.

Já no terceiro caso, o da **“leitura-pretexto”**, o leitor recorre ao **texto** para usá-lo **como pretexto** para outras atividades (dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de novos textos etc). Antecipando-se a qualquer polêmica sobre o fato do texto ser utilizado como pretexto, o autor enfatiza que prefere discordar do pretexto e defende a dessacralização do texto por meio de uma frequência de leituras.

E, finalmente, no quarto caso, pretende-se uma interlocução gratuita com o texto: o ler por ler, o ler pelo prazer de ler. É a **“leitura-fruição”**. Segundo o autor, este tipo de leitura ocorre se houver: a) **respeito ao caminho do leitor**, possibilitando liberdade para escolher o livro que vai ler, finalizar a leitura ou abandonar os livros que não gostar, sem cobranças ou interferências; b) **o circuito do livro** entre os alunos, permitindo-se que leiam por curiosidade, por indicações de colegas, pela capa, pelo título etc, além de rodízios de livros entre alunos, bibliotecas (de sala, escolar, pública etc); e a consciência de que **não há leitura qualitativa no leitor de um livro só**: a qualidade da interlocução de um leitor com um texto depende de suas leituras anteriores. Devendo, pois, ser oportunizado aos alunos o maior número possível de leituras, “a quantidade pode gerar a qualidade”.

O professor Geraldi, concebendo a leitura a partir dos princípios ilustrados, propõe uma prática de leitura, em sala, abrangendo dois tipos de textos e dois níveis de profundidades: **a leitura de textos “curtos”** (contos, crônicas, reportagens, lendas etc.) e **a leitura de narrativas longas** (romances e novelas).

Assim, a prática da leitura de narrativas longas deveria ocorrer durante o horário de aula, reservando-se, para isso, o dia e o horário específicos na semana (o horário de uma aula). Nesta atividade, o enredo é fundamental: “é o enredo que enreda o leitor” já que o que se busca é o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Para essa prática, seriam selecionados os romances, preferencialmente um acervo composto por títulos diferentes, sempre em número superior ao número de alunos da turma. Na aula de leitura deste material, os alunos teriam liberdade de



escolha de um livro para leitura individual, realizada nessa aula, reservada para essa atividade, concluindo-a em casa, se necessário.

A leitura de textos curtos, feita em maior nível de profundidade, corresponderia à chamada interpretação de textos: atividade desenvolvida em grande grupo, por professores e alunos para desencadear, servir de pretexto, para produção de texto. O texto seria lido e interpretado, servindo sua temática para discussões e produção de um novo texto pelos alunos.

O professor poderia aproveitar esta atividade para provocar a “ruptura” do senso comum no processo de compreensão da realidade, propondo a partir de uma temática lida, outras leituras, de outros textos que permitissem à criança re-interpretar a história, tema da aula anterior, ou simplesmente discutir o texto lido ou a história narrada, tomando alguns de seus aspectos para debate com os alunos, isto é, realizando a leitura em profundidade.

1.2.2. A PRÁTICA DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Na escola, para fugir do artificialismo do exercício de redação, escrita para um único leitor (o professor, que corrigirá o texto para atribuir-lhe uma nota), Geraldi propõe um outro destino (conhecido pelos alunos já no início do ano letivo) para os textos escritos. Apresenta, para cada série, sugestões para a circulação do material produzido entre outros leitores.

Metodologicamente, a prática de produção de textos partiria da leitura de textos curtos: orais e escritos, que forneceria o assunto para a atividade de escrita. O texto seria utilizado como pretexto para a produção de um novo texto. Assim, textos seriam lidos, ouvidos (o autor aponta o ouvir como uma das atividades básicas do ensino de língua) e discutidos, antes de se partir para a atividade da escrita, pois “sem **texto** não é possível estudar textos. E sem estudar textos, ninguém aprende a produzir textos...” (Geraldi, 1984, p. 63).

Logo, a prática de leitura de textos correlaciona-se estreitamente com a prática de produção de textos, isto é, com a primeira produz-se o material (assunto, idéias) para a segunda prática, facilitando-se para o aluno o seu trabalho de escrita.



Assim: “Em vez de colocarmos o aluno perante duas dificuldades (criar e escrever), terá apenas uma : **escrever** (p. 56)”.

A proposta do autor contém ainda sugestões de como produzir texto e tipos de textos a serem produzidos, partindo-se basicamente da narrativa (histórias familiares) na quinta série para a dissertação, mas o processo de construção do texto dissertativo se completaria apenas na oitava série. Isto não significa que os tipos de textos, de atividades e temáticas propostos para uma série não possam ser retomados na série seguinte ou que não se possa ir além do sugerido para determinada série, mas sim que a temática sugerida nuclearia as atividades e temas da série.

Nesse sentido, segundo Geraldi (1993), a escolha de estratégias para a produção de textos ou dos tipos de textos (por professores e alunos) depende: “da definição de interlocutores”, de “razões para dizer”, de “ter o que dizer”. Estes princípios precisam ser contemplados se a pretensão é por um ensino centrado na produção de textos, isto é, se o professor se faz interlocutor do aluno, leitor de seus textos, questionando-os, apresentando sugestões, caminhos possíveis para que ele fale o que quiser falar, da maneira que escolheu.

1.2.3. A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Para melhor precisar os princípios que fundamentam esta prática, vale ressaltar algumas formulações de Geraldi sobre linguagem e o trabalho lingüístico. Ele esclarece: “há ações que os sujeitos fazem com a linguagem e ações que fazem sobre a linguagem; no agenciamento de recursos expressivos de sistemas de referências pode-se dizer que há uma ação da linguagem” (Geraldi, 1993, p. 16).

Segundo ele, estes três tipos de ações se entrecruzam e se concretizam nos recursos expressivos, permitindo a linguagem, tais ações por sua característica de “reflexividade” - o poder de remeter a si mesma.

Refere-se o autor com a expressão análise lingüística às atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto, ou seja, a linguagem remetendo a si própria: “com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também, sobre como falamos” (p. 189).



Acrescenta que no interior das **atividades lingüísticas** (que se referem ao assunto em pauta, permitindo a sua progressão) distinguem-se as **atividades epilingüísticas** (reflexão sobre a linguagem objetivando o uso de recursos expressivos em função das atividades lingüísticas que estão sendo realizadas), das **atividades metalingüísticas** (reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar estes recursos, produzindo uma metalinguagem que permite falar sobre a linguagem: seu funcionamento, configurações textuais e no interior delas, o léxico, as estruturas morfosintáticas e entonacionais). Assim sendo, as atividades lingüísticas referem-se ao uso da língua; as atividades epilingüísticas, à reflexão efetuada sobre esse uso no próprio processo interlocutivo, como manifestações nas negociações de sentido; as atividades metalingüísticas, à análise/descrição da linguagem como construção de conceitos, classificações etc.

Geraldi sublinha que as atividades metalingüísticas para ter significado, precisam ser precedidas pelas epilingüísticas. Logo, estas últimas são pensadas como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem, como uma “ponte” para a sistematização lingüística. Aí está a diferença, a prática da análise lingüística não se limita simplesmente à catalogação de dados, ao mero conhecimento de uma linguagem, ou ao reconhecimento de uma nomenclatura. Isto é o que comumente é realizado na escola, quando se parte de noções já prontas e, após exemplificá-las, realizam-se exercícios de fixação. Propõe-se algo diverso disso, uma reflexão sobre os discursos: manifestações efetivas do fenômeno lingüístico.

Para atingir esse intento, o autor recomenda a substituição do trabalho rotineiro e exclusivo com a metalinguagem pela prática de aprofundamento da compreensão dos fatos de que se fala e das estratégias pelas quais se fala, isto é, um trabalho produtivo de correção e autocorreção dos seus textos pelos próprios alunos. Todavia, as atividades e possibilidades indicadas para a compreensão do fenômeno lingüístico por alunos e professores precisam ser compreendidas a partir das seguintes considerações. Segundo o autor:

- a) a análise lingüística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros



didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno;

b) a preparação das aulas de prática de análise lingüística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;

c) para cada aula prática de análise lingüística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta querermos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;

d) fundamentalmente, a prática de análise lingüística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para re-escrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;

e) o material necessário para as aulas de prática de análise lingüística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;

f) em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;

g) fundamenta esta prática o princípio “partir do erro para a auto-correção (Geraldi, 1984, p.63).

Coerentemente com os princípios defendidos, o autor sugere que a prática de análise lingüística deva ser realizada em um “crescendo de dificuldades”, considerando-se as necessidades e objetivos de cada série, retomando-se os textos produzidos pelos alunos e agindo sobre os possíveis problemas de compreensão que estes textos possam apresentar no processo interlocutivo de leitura.

Para esse trabalho de retomada e reestruturação dos textos dos alunos, apesar de advertir da impossibilidade de uma previsão de todas as atividades de análise lingüística que podem ter lugar numa sala de aula, o autor oferece um caminho. Evidencia atividades lingüísticas possíveis, a partir de uma categorização de problemas que, emergentes destes textos, poderiam orientar tais atividades, comparando-se os recursos expressivos empregados pelos alunos e aqueles mais próprios da chamada língua culta. Indica, pois, quatro categorias de problemas a serem considerados para possíveis reflexões sobre as produções dos alunos⁶:

1. problemas de ordem estrutural, que levantariam questões relativamente à configuração do texto como um todo, suas seqüências, seus objetivos etc;

⁶ Esta categorização foi apresentada pelo autor em trabalhos anteriores, conforme nota 1 da página 6



2. problemas de ordem sintática, centrados na reflexão sobre as diferentes formas de estruturação dos enunciados e as correlações sintagmáticas do tipo concordância, regência e ordem dos elementos no enunciado,
3. problemas de ordem morfológica, centrados nas diferentes possibilidades e construção de expressões referenciais (por exemplo, uma descrição definida versus um nome próprio), os processos de flexão e de construção de itens lexicais etc;
4. problemas e ordem fonológica, que vão desde as formas de inscrição na escrita das entonações da oralidade até as convenções ortográficas (Geraldi, 1993, p. 193-194).

Aprofundando a discussão sobre a análise lingüística, o autor enfatiza que a construção de um texto se dá por “operações discursivas” com as quais, utilizando-se de uma língua, que é uma sistematização aberta (relativamente indeterminada), o locutor faz uma “proposta de compreensão” a seu interlocutor. Entendendo as operações discursivas como “atividades de formulação textual”, ressalta que a formulação de textos, geradores de universos de referência, se dá à medida que há razões para a constituição de relações interlocutivas.

Salienta, ainda, que esta proposta de compreensão, oferecida ao enunciatário com a formulação do texto, é resultante de inúmeras “atividades menores”, cada uma delas, na terminologia do autor, uma operação discursiva. Assim sendo, procura mostrar a ocorrência destas operações discursivas, tanto no discurso de escolares como no discurso científico, como recursos empregados pelo enunciador para se construir a compreensão do enunciatário.

Com o intuito de precisar melhor estas atividades de formulação textual, Geraldi (1993, p. 196-216) discute quatorze operações discursivas, procurando demonstrar como a atitude de reflexão sobre o fenômeno lingüístico, partindo dos textos dos alunos e culminando com a reescrita destes textos, num movimento de comparação de diferentes formas de se produzir textos, leva os sujeitos que aprendem a escrever textos a compreenderem a existência das múltiplas configurações textuais e das diferentes variedades lingüísticas. Esta prática propicia também a construção de um aprendizado de novas configurações textuais e de uma nova variedade lingüística, no caso, a variedade padrão.

Desse modo, a análise lingüística, mais do que simples atividades de correção gramatical, é concebida como um movimento de retomada dos textos



produzidos pelos alunos, trabalhando-se os possíveis aspectos ou problemas que estes textos possam apresentar para a sua leitura ou compreensão. É por isso que faz sentido propor que a reflexão sobre a linguagem ocorra tomando-se as atividades epilingüísticas como fonte para outras reflexões. Esta prática possibilita, enfim, uma reflexão sobre os recursos expressivos empregados, as implicações, que a forma escolhida para se dizer o que se pretende dizer acarretou, junto aos interlocutores, além de ampliar o universo de possibilidade lingüísticas para novos dizeres ou para reformulações do que já foi dito numa primeira versão.

1.2.4. A AVALIAÇÃO NA PROPOSTA

A avaliação, nessa proposta, não é “do produto, mas do processo”. Avaliam-se os alunos, considerando-se sua caminhada de leitor/escritor, comparando-se, quantitativamente, suas primeiras leituras com as últimas e, qualitativamente, seus primeiros escritos com os últimos.

A verificação do aspecto quantitativo para avaliação da leitura ocorre com a leitura dos textos “longos”: combina-se com a turma a quantidade de obras que deveria ser lida durante o bimestre para o atendimento do objetivo de formar leitores na escola e fora dela. Além disso, lembra o autor que “o aspecto qualificativo das leituras realizadas pelos alunos dependerá, logicamente, da seleção de obras feitas pelo professor” (Geraldi, 1984, p. 51).

Foge-se, assim, de questões de ordem ideológica, ou da correção conteudística, ou meramente formais, ou da correção ortográfica etc. Os alunos seriam avaliados não mais pelas famigeradas “provas” ou “fichas de leituras”, mas pelas leituras realizadas e por sua produção, comparando-se cada texto produzido com os anteriores, verificando-se progressos e necessidades de mais trabalho para novos avanços, isto é, considerando-se o processo de aprendizagem efetivamente realizado.



Capítulo 2

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

2.1. ESCOLHA DO MÉTODO

Busquei, com esta pesquisa, investigar como, juntos, professores e alunos enfrentam o desafio da alfabetização e como a instituição escolar se situa em relação ao processo de construção de conhecimento sobre a leitura e a escrita, para compreender o significado e conseqüências do texto ou dos pseudotextos para as crianças que se alfabetizam. Julgando, pois, ser mais adequado a realização de um estudo de realidade específica, por permitir uma maior compreensão e interpretação da realidade, o método escolhido foi o estudo de caso com abordagem etnográfica. Ludke & André(1986) e André(1995) forneceram o embasamento teórico necessário.

André(1986) entende que a etnografia em Educação possibilita um contato com os sujeitos investigados, em seu contexto natural, para a tentativa de compreensão do significado expresso e oculto na sua caminhada. Além de permitir: a reconstrução dos processos e relações que configuram a experiência escolar cotidiana; documentar os encontros e desencontros presentes no dia-a-dia da prática escolar; descrever ações e representações dos atores sociais; recuperar formas de comunicação e significados por eles criados e recriados no seu fazer pedagógico diário. Sendo, porém, para isso, necessário entender a escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e afastamento e onde são criados e recriados conhecimentos, valores e significados (1995).

Segundo esta autora, o estudo de caso etnográfico fornece elementos que permitem conhecer e melhor compreender o papel da escola, seus problemas e suas relações com as demais instituições sociais, já que “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (André, 1986, p. 17).

Contudo, faz-se necessário esclarecer que a pretensão inicial desse estudo era investigar como é tratado o texto nas instituições públicas e privadas de ensino de



Três Lagoas - MS (em uma turma de alfabetização de uma escola pública da periferia e de uma escola particular). Mas, encontrei resistências quanto à realização da pesquisa em estabelecimentos particulares de ensino, sob a alegação de que se temia a repercussão de eventuais críticas que eu pudesse fazer ao “negócio”. E, julguei ser pertinente rever e modificar o universo a ser investigado, ao concluir que a pesquisa não seria bem recebida nos estabelecimentos privados de ensino. Pois, de acordo com André(1986), o pesquisador, desde os contatos iniciais, deve ter a preocupação de se fazer aceito. Além disso, sabe-se que a escola pública apresenta problemas, temas, merecedores de análises, discussões e aprofundamentos.

2.2. SELEÇÃO DOS SUJEITOS

As duas escolas públicas estaduais do município de Três Lagoas - MS foram escolhidas por sua singularidade: a primeira escola eleita, EEPEPSG “Edwards Corrêa e Souza”, doravante escola 1, situa-se em um bairro localizado entre o centro e a periferia e, em 1995, atendia a alunos do centro e de diversos bairros da cidade; já a segunda, EEPEPG “José Ferreira”, doravante escola 2, pertencente a um bairro de pescadores, a doze quilômetros da cidade, limitava-se ao atendimento dos alunos do próprio bairro, apresentando uma situação diferenciada, de uma comunidade peculiar.

Com a investigação dessas duas unidades tão distintas, buscou-se elementos para a verificação das conseqüências das variáveis apontadas para o processo de alfabetização. Isto por considerar que o fenômeno educacional ocorre sempre em um contexto social, em uma realidade histórica, influenciado pelas determinações desta realidade dinâmica e complexa.

Para a escolha das turmas (professores e alunos), sujeitos da pesquisa, parti do critério fundamental de que os professores aceitassem a situação de pesquisa, isto é, de que se dispusessem, quando necessário, a : ter suas aulas observadas; conceder entrevista gravada; fornecer documentos (planejamento, trabalhos dos alunos etc).

Na escola 1, a diretora, em nosso primeiro contato, indicou uma professora alfabetizadora, que, segundo ela, além de extremamente competente, era muito acessível e, certamente, colaboraria comigo. Coincidentemente, ao se discorrer sobre as pretensões deste estudo, essa professora, prontamente, concordou em se tornar



sujeito da pesquisa, juntamente com seus alunos, ao contrário dos demais alfabetizadores, que se esquivaram.

Na escola 2, a receptividade da situação da pesquisa também foi assegurada, no entanto, o processo de aproximação ocorreu de forma diversa. Os primeiros contatos foram efetuados diretamente com uma de suas alfabetizadoras, que eu já conhecia do meio sindical de nossa categoria profissional. Informada sobre as exigências da situação da pesquisa, a professora aceitou dela participar. Com a sua anuência, procurei a direção e coordenação pedagógica para formalizar e dar início à investigação.

Não declino, aqui, nomes destes sujeitos por um princípio ético. Assim, ao me referir à professora da escola 1, chamá-la-ei de professora 1. Da mesma forma, a professora da escola 2 será chamada de professora 2. Por, também, terem sido sujeitos da pesquisa os diretores das escolas pesquisadas e as coordenadoras pedagógicas que trabalharam com as turmas escolhidas, a exemplo do ocorrido com os professoras, serão também denominados: a diretora da escola 1, de diretora 1, e as coordenadoras desta mesma escola, por serem duas, coordenadora 1.1 e coordenadora 1.2. Do mesmo modo, o diretor da escola 2 será chamado de diretor 2 e a coordenadora, de coordenadora 2.

Ainda foram sujeitos da pesquisa os 27 alunos da 1ª série “1”¹ da escola 1 e os 13 alunos da 1ª série “2” da escola 2. Todavia, para o aprofundamento ou para a discussão da temática aqui enfocada, foram destacados três alunos de cada uma destas turmas (um “fraco”, um “médio” e um “bom”), segundo classificação efetuada pela professora, a pedido da pesquisadora durante o período de observações. Para preservar o sigilo sobre a identidade desses sujeitos, eles foram identificados, neste trabalho, pelas iniciais de seus nomes.

Considereei a pertinência de uma classificação dos alunos, procurando representar grupos diferentes, os considerados “fracos”, os “médios” e os “bons”, ao constatar, durante o período de observações, que esse tipo de “julgamento” ou “rótulo” era estabelecido pelos professoras a respeito do seus alunos. Tal situação evidenciava-se pelo relacionamento e pela postura destes docentes com as crianças e mesmo por

¹ Para preservar também o sigilo sobre a identidade dos sujeitos pesquisados, as séries (turmas) não serão identificadas pelas respectivas letras do alfabeto que as designam, mas, a exemplo das escolas, pelos numerais “1” e “2”, de acordo com a identificação da escola.



pequeno comentários, que me foram por eles confidenciados, classificando os pequenos aprendizes com base em seu rendimento em algumas atividades.

Apesar de não ser objetivo primordial deste estudo, com esta análise por contraste dos materiais produzidos pelos alfabetizandos, procurou-se a verificação das consequências da tal “rotulação” para as ações, intervenções e interações destes professores com seus alunos, destes com o objeto de estudo, com seus pares e com os próprios professores. Além disso, esse tipo de análise pode “permitir uma visão mais apurada dos processos de exclusão e manutenção dos alunos na escola, pois eles, de fato, se constituem no cotidiano escolar” (Pinto, 1994, p. 26).

2.3. COLETA DE DADOS

Como é comum em uma abordagem etnográfica de pesquisa, foram combinados vários métodos de coletas de dados: questionários, entrevistas, observações e análise documental.

Os questionários aplicados, para a complementação de informações, foram dois (anexos 1 e 2). Um deles foi realizado com os professores alfabetizadores da rede pública estadual da cidade, incluindo-se os professores das turmas pesquisadas, na tentativa de situar estes últimos em relação aos primeiros, isto é, contextualizando a prática desses professores no cenário educacional do município. Com o outro questionário, aplicado com os alunos das duas turmas, sujeitos da pesquisa, buscou-se o levantamento de sua situação sócio-econômica.

Foram realizadas entrevistas, semi-estruturadas, gravadas em fita cassete, com a duração média de 110 minutos, com as duas professoras das turmas pesquisadas, com as coordenadoras pedagógicas que trabalharam com essas turmas e com os diretores, em suas respectivas escolas. Recorri também a observações, por constituírem, assim como as entrevistas, um dos instrumentos principais do tipo de investigação adotado, pois permitem ao pesquisador aproximar-se mais da realidade pesquisada e identificar a ótica sob a qual os sujeitos interpretam o processo que vivenciam. O observador, pelo contato pessoal com estes sujeitos, “pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (Ludke, op. cit., p. 26).



Desse modo, foram observadas aulas de Português nas duas turmas pesquisadas, de junho a novembro do ano letivo de 1995, de acordo com as tabelas a seguir, em que estão registradas, por escola, o número de dias e de semanas do ano letivo em que foram realizadas as observações, além, evidentemente, da totalização de horas: no dia (e , nos dias) da semana (por exemplo, às segundas, às terças etc), em cada semana , além do total geral de horas-aula observadas.

Tabela 1 - Observações (Escola 1 -1ª série 1):

Semanas	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	Horas/Sem.
1ª de junho	19 (2h35)	20 (2h35)	21 (2h35)	22 (4h)	23 (2h30)	14h15
2ª de julho	24 (2h30)	25 (4h)	26 (2h30)	27 (4h)	28 (2h30)	15h30
3º jul/ago	07 (2h35)	08 (4h)	09 (2h35)	10 (2h35)	11 (2h35)	14h20
4ª de setembro	04 (4h)	05 (4h)	06 (4h)			12h
5ª de outubro	16 (2h35)	17 (2h35)	18 (4h)	19 (2h35)	20 (2h30)	14h15
6ª de novembro	06 (2h35)	07 (2h35)	08 (4h)	09 (3h30)	10 (2h30)	15h15
7ª de novembro	20 (4h)	21 (4h)		23 (4h)	24 (2h35)	14h 35
Horas/dias	20h50	23h45	19h40	20h40	15h15	
Total Geral	Número de semanas observadas:					7
de	Número de dias letivos observados:					32
Observações	Número de horas observadas :					100h10

Tabela 2 - Observações (Escola 2 - 1ª série 2) :

Semanas	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	Horas/Sem.
1ª de junho	05 (3h)	06 (3h)	07 (3h)	08 (3h)	09 (2h20)	14h20
2ª de junho	26 (3h)	27 (3h55)	28 (3h)	29 (3h55)	30 (2h20)	16h10
3º jul/ago	31 (3h55)	01 (3h)	02 (3h55)	03 (3h55)	04 (2h20)	17h05
4º ago/set	28 (3h55)	29 (3h)	30 (3h)	31 (3h)	01 (2h20)	16h15
5º setembro	11 (3h)	12 (3h)	13 (3h55)	14 (3h55)	15 (2h20)	16h10
6º outubro	02 (3h)	03 (3h)	04 (3h)	05 (3h)	06 (2h20)	14h20
7º novembro	13 (3h55)	14 (3h55)		16 (3h05)	17 (2h20)	13h15
Horas/Dias	23h45	22h50	20h50	23h50	16h20	
Total geral	Número de semanas observadas:					7
de	Número de dias letivos observados:					34
Observações	Número de horas observadas :					107h35

Convém ressaltar que, de início, pretendia-se observar as aulas, mantendo um distanciamento, isto é, sem envolvimento com as atividades desenvolvidas. Logo, constatei ser inviável esse propósito, pois, a observação das aulas foi assumindo os contornos de uma observação participante. As professoras pediam para eu “tomar conta” da turma (eventualmente), olhar os cadernos, as atividades dos aprendizes, auxiliasse na



“pesquisa” (recorte e colagem de letras, sílabas e palavras). As próprias crianças também aproximavam-se para conversar, mostrar o que haviam feito, solicitar ajuda, realizar alguma leitura (a pedido das mestras ou espontaneamente) etc. Assim, nas duas turmas, logo sendo aceita pelo grupo, sempre, tive acesso aos cadernos, cartilhas, livros e outros materiais produzidos pelos alunos.

Os registros das aulas observadas (em cadernos destinados para isso) ocorriam na medida do possível, no momento mesmo em que as ações, interações se davam ou em momento imediatamente posterior. Ao iniciar cada registro, procurei indicar a data e o horário. Foram registradas, além das atividades desenvolvidas, as falas dos sujeitos, professores, alunos ou outros que, eventualmente, interferiram ou se manifestaram durante a aula observada, além de observações pessoais.

Os documentos coletados para a análise constituíram desde textos oficiais das Diretrizes Curriculares do Estado, que devem nortear as práticas pedagógicas dos professores até seus planos de ensino, diários de classe, livro didático adotado, materiais textuais de leitura (cópia desses “textos”), relação com títulos e nomes dos autores utilizados para a leitura de obras de literatura infantil, além do material produzido pelas crianças (cadernos e produções de texto).

2.4. ANÁLISE DE DADOS

Buscando captar os diferentes pontos de vista dos sujeitos e as diversas facetas do fenômeno, com a interpretação do material coletado, tentou-se alcançar os aspectos e circunstâncias peculiares do meio em que estavam inseridos, através de suas manifestações nas diversas atividades, documentos e situações de interação.

No entanto, a fim de tornar mais produtiva a exploração das várias possibilidades metodológicas empregadas para interpretar a realidade, foi necessário reduzir o fenômeno em seus aspectos mais relevantes. Foram, pois, selecionados, de cada uma das turmas, três “textos” das cartilhas adotadas (trabalhadas em classe ou apenas distribuídas para os alunos), três “textos” (de outras fontes), utilizados para a leitura e três textos, produzidos pelos três alunos destacados de cada turma (um “fraco”, um “médio” e um “bom”).



Estes materiais textuais foram analisados e discutidos, em uma tentativa de compreensão das circunstâncias e condições em que foram lidos/produzidos. Para tanto, observou-se as interações dos sujeitos pesquisados (professor e alunos) com esses “textos” e, evidentemente, em suas relações interpessoais (professor/aluno; aluno/professor; aluno/aluno).

Neste sentido, procurou-se refletir se as interações destes sujeitos com os “textos” constituíram verdadeiras atividades lingüísticas, por meio das três práticas propostas por Geraldi, presentes nas Diretrizes Curriculares (e nos planejamentos semestrais formulados pelo grupo de professores alfabetizadores, entregues aos coordenadores pedagógicos).

Pretendeu-se, pois, observar se os “textos” foram realmente utilizados para leitura, produção e análise lingüística, buscando-se a recuperação de seu fio condutor: a) Foram lidos/produzidos/analísados para quê? b) Por quê? c) Quando? d) Onde? e) Como? f) Como? etc. Isto, porque, de acordo com as concepções e o referencial teórico adotado, estes são princípios fundamentais para um ensino de língua, cuja especificidade seja a formação de leitores e escritores de textos.

Verificou-se portanto, o grau de textualidade destes “textos”, isto é, se este “textos” constituíam uma unidade de sentido, produzidos por um sujeito (autor de livro didático, professor, aluno ou outros) para um interlocutor (ouvinte/leitor), em uma determinada circunstância, visando a um para quê, atendendo a um por quê. Observou-se, assim, a sua configuração textual (os propósitos que presidiram a sua produção), além dos aspectos lingüísticos, gramaticais, temáticos, ideológicos² e as condições de produção e interações dos sujeitos pesquisados com esses materiais discursivos.

Esta pequena amostragem de dados de realidades específicas, mas historicamente situadas, coletadas na busca da compreensão do tipo de texto e do papel que estes vêm ocupando no trabalho lingüístico efetuado por professores alfabetizadores e crianças em fase inicial de desenvolvimento de leitura e da escrita, não pretendeu, logicamente, o esgotamento do assunto.

² A discussão a respeito do conteúdo ideológico presente nos “textos” a que os alfabetizados foram submetidos baseou-se em Bonazzi, M. & Eco, U. *Mentiras que parecem verdade*. São Paulo: Summus, 1980, 133p.



Capítulo 3

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

3.1. ADOÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

No cenário educacional da década de oitenta, as discussões sobre o ensino da língua passam a nortear-se por “novos” enfoques teóricos, recebendo contribuições de diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, a Sociologia, a Antropologia, a Fonoaudiologia, a Lingüística, a Psicologia etc. Isto, porque o contexto político-social brasileiro permitiu uma maior divulgação, já no final da década de setenta, de diversos trabalhos de autores estrangeiros, que estabeleciam novas abordagens sobre a questão da linguagem e sobre a aquisição da escrita e da leitura ou o desenvolvimento do letramento. Este momento histórico propiciou o aparecimento de novas pesquisas voltadas para os problemas do processo de alfabetização, que têm utilizado como suporte teórico as idéias de Piaget, Vigotsky, Bakhtin, entre outros.

Dentre outros trabalhos fundamentados nas teorias desses autores, destacam-se as investigações e reflexões de Emília Ferreiro, pelo fato de que essa pesquisadora oferece a fundamentação teórica a um projeto educacional, lançado pela ONU, por intermédio da UNESCO, para a América Latina - O Projeto Principal. As principais metas desse projeto seriam oferecer a todas as crianças em idade escolar uma educação geral mínima de 8 a 10 anos de duração, além da melhoria e eficácia dos sistemas educativos (Arena, 1991).

O trabalho de Ferreiro, apoiado em teorias psicolingüísticas e na epistemologia genética de Piaget, amplamente divulgado no Brasil, a partir desse período, inegavelmente, contribuiu para as reflexões estabelecidas a respeito da aquisição da escrita. Não se pode questionar a importância da repercussão da publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro & Teberosky (1985), nas reflexões para o enfrentamento - e isto não quer dizer solução - do problema da alfabetização escolar brasileira. As pesquisas que realizaram demonstram que os métodos de alfabetização, baseados em concepções adultas, não correspondem aos processos de aprendizagem e



de desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita e, principalmente, que a criança, longe de receber passivamente o conhecimento transmitido, aprende pensando.

O reconhecimento da importância de se conhecer as noções que as crianças possuem a respeito da leitura e da escrita trouxe significativos avanços para a relação ciência/escola/alfabetização. Levou, também, ao questionamento de um ensino mecanicista, ganhando espaço a idéia de um ensino que não exclui a criação de conceitos, de significados e que provoca a necessidade da pesquisa tanto para a compreensão desse processo como para a construção do conhecimento. Estas contribuições, a meu ver, se vistas da perspectiva de um ensino como produção do conhecimento, podem auxiliar a explicitar o objeto de estudo da língua na fase inicial da escolarização da criança, desvelando a necessidade de construção de novos procedimentos que facilitem para o aprendiz a reconstrução do sistema de escrita.

No entanto, não me deterei na discussão das idéias de Ferreiro, que, aliás já vêm sendo exaustivamente discutidas. E como ressalta Moraes (s.d.), Emília Ferreiro não é uma pesquisadora do texto, mas do sistema alfabético da língua. Seu objeto de pesquisa é o sistema de notação, não o texto, não a língua escrita. Acredito, porém, que à escola, cabe o papel de promover a escrita, integrando língua escrita e sistema de notação, e que só poderá promover essas relações de integração social. Também pouco apresentarei as teorias de Piaget e Vygotsky - embora reconheça a relevância de suas elaborações para a educação e para a forma como têm sido visto o processo de alfabetização. Igualmente entendo, que as formulações destes dois teóricos do conhecimento e do desenvolvimento infantil têm sido alvo constante de reflexões.¹

É bom registrar, porém, que, para este estudo, importa, sobretudo, as formulações de Vygotsky (1989, 1991), autor para quem a linguagem, desde o início, é social e socializada, configurando-se a sua existência pela troca e compreensão de significados. Assim, em um processo (ativo, criador, repleto de afetividade), de troca com o outro, o sujeito (cultural, social e histórico) internaliza essa linguagem social e

¹ Vale destacar aqui uma dessas reflexões efetuada por Nunes, R.M.F. & Kramer, S. Teorias do Conhecimento e alfabetização: o bebê e a água do banho. In: *Cadernos ESE* (1992, p.83-88). Neste artigo, as autoras relacionam, comparam e discutem algumas das idéias centrais desses dois estudiosos, mostrando os aspectos convergentes e divergentes entre elas, e suas contribuições para o tema da alfabetização. Preocupam-se, ainda, em dirimir dúvidas e distorções, resultantes de divulgações e aplicações "apressadas e levianas" dessas teorias.



socializada e vai constituindo-se como sujeito, organizando sua consciência. Para esse teórico, portanto, o outro (adulto ou criança) exerce um papel fundamental para a criança, nesse processo.

Compreendendo, pois, o caráter social, interativo da linguagem e pensando a alfabetização em termos de interação de interlocução, apoia-se, também, este trabalho na perspectiva apontada por Bakhtin (1988), autor que trouxe novos paradigmas para a discussão acerca do fenômeno da linguagem, vista por ele como dinâmica, viva, produzida na e pela interação dos sujeitos.

Segundo Bakhtin (1988), a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, através da enunciação ou das enunciações. Portanto, só pode ser considerada como um sistema abstrato de formas normativas, como produto de uma reflexão. Na prática lingüística real, como o locutor serve-se da língua para atender às necessidades enunciativas concretas, importa a nova significação que essa forma adquire no contexto, isto é, aquilo que a torna um signo adequado. Já para o receptor importa a sua compreensão, a percepção de seu caráter de novidade num contexto preciso. Assim, pelo fato de que a forma lingüística se apresenta sempre no contexto de enunciações precisas, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p. 95).

Logo, em virtude do caráter histórico da língua e da natureza social da enunciação, a língua como sistema de formas normativas não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos vivos, de uma língua viva. Isto porque qualquer ato da fala ou enunciação constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta, pois, “a língua vive e evolui historicamente **na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes**”(Bakhtin, 1988, p. 124).

Tomando por base as formulações bakhtinianas, a língua passa a ser analisada, a partir de sua realidade concreta ou do que representa para o seu usuário. Desse modo, as condições em que se produz a interação verbal, isto é, o contexto histórico-social, a situação e os próprios interlocutores, determinam a escolha dos signos utilizados, nas relações entre os sujeitos.



Considerando o aspecto das condições de interação social, das relações de ensino e da linguagem como constitutiva do conhecimento, vejo que é no texto enquanto unidade de sentido, que o significado se estrutura como língua. Assim, a discussão, aqui travada, encontra respaldo teórico nos princípios filosóficos da proposta para o ensino de Português de Geraldi (1984, 1989, 1993), em que o texto é considerado essencial para o trabalho com a linguagem.

A adoção das idéias de Geraldi (contidas na proposta metodológica apresentada no capítulo I), demanda a assunção de uma “postura educacional diferenciada”(1984, p.4), ou a compreensão de que as atividades interlocutivas realizadas em salas de aula só adquirem sentido se situadas no acontecimento, no funcionamento da linguagem. E isto implica que o processo de ensino-aprendizagem da língua, especialmente, em sua modalidade escrita, na escola, ocorra mediante interlocuções com o texto, eleito como objeto de estudo e conhecimento. Isto porque considera-se que o objetivo do ensino da língua seja ensinar o aluno a ler e a produzir textos.

Perseguindo essa perspectiva, este estudo fundamenta-se também em Magnani (1993), que, também, produziu novas contribuições para a discussão do ensino de Português, norteado pelas práticas de leitura, produção e análise linguística de textos. Esta autora discutiu a formação de professores, valendo-se de seu próprio processo de constituição de sujeito/professor no desenvolvimento do ofício de ensinar. Dentre inúmeras reflexões, destaca que uma proposta de formação de professores (no ensino regular ou em serviço) implica a produção de uma proposta de ensino, a partir de um projeto. E, coerentemente, com os preceitos formulados em seu trabalho de sujeito/professor envolvido com a formação de outros sujeitos professores, sistematiza uma proposta de ensino de Português, embasada nos princípios e pressupostos daquela idealizada por Geraldi.

Nessa proposta, segundo ela mesma registra, procurou aliar “uma reflexão sobre o que já se disse sobre o ensino de Português com aspectos fundamentais - teóricos e práticos - que possam auxiliar o professor no seu trabalho em sala de aula e o futuro professor no seu processo de formação básica específica”(Magnani, 1993, p.263).



Longe, porém, de oferecer aos seu interlocutores “soluções milagrosas” para os problemas do ensino de língua, tece uma análise bastante consistente para auxiliar no processo de constituição de outros sujeitos/professores capazes de produzir suas próprias propostas, atendendo às especificidades do ensino de língua e aos seus anseios humanos, sociais e históricos. Assim, para a discussão aqui empreendida, cabe destacar algumas das formulações desta autora - além daquelas que dizem respeito à questão do texto, apresentadas mais adiante.

Magnani, sobre o papel da linguagem na escola e no ensino de Português, observa:

a linguagem é instrumento/ação em todas as disciplinas na escola. Em Português, além de instrumento/ação, a linguagem assume também o caráter de conteúdo de ensino, selecionado com base em um objeto de estudo. Mas em ambos os casos, o conhecimento não é algo pronto e acabado; é também um processo/produto de trabalho conjunto de produção, mediado pela linguagem.[...] produzido no jogo das interações de sala de aula (Magnani, 1993, p.267).

Delineados estes princípios, assegura a autora que o específico do ensino de Português consiste em:

produzir conhecimentos **de, com e sobre** a linguagem, em particular na sua manifestação verbal e escrita. Em outras palavras, eleger o **texto** como **objeto de estudo** (e não apenas “instrumento”) a partir do qual selecionam-se os conteúdos de ensino, em Português. Desfazer a dicotomia forma X conteúdo: não se trata de pensar sobre quais temas e conteúdo deveriam versar os textos da disciplina Português. Os critérios de seleção baseiam-se na clareza quanto à especificidade fundante acima (Magnani, 1993, p.269).

A respeito da especificidade e diversidade de textos nessa produção de conhecimentos (**de, com e sobre** a linguagem), ilustra que quando tratado como obra de linguagem, qualquer texto é importante para a consecução de nossos objetivos, não existindo, pois, bons e maus textos. Para ela importa, “saber **onde** se pretende chegar e **para que** se vai trabalhar”. Ou ainda: “Como o professor pode interferir para propiciar o avanço para atingir os objetivos a que a educação e o ensino de Português se propõem?”E, prossegue ressaltando, pois, que se trata de:

colocar a questão da concepção, execução e avaliação do trabalho de professores e alunos, articulado a um **PROJETO**. O professor tem que



planejar seu trabalho, a partir dos interesses e necessidades dos alunos e dos objetivos/conceitos que propõe que o aluno produza através de sua interferência crítica (Magnani, 1993, p.274).

Respalhada nesses princípios, assevera que o objetivo da escola na área da linguagem é “oferecer condições para alunos e professores avançarem na compreensão das diferentes configurações do texto a partir do desenvolvimento de um processo de leitura, produção e análise lingüística de textos (Magnani, 1993, p.275).

De acordo com este ponto de vista, acredito que este objetivo não pode ser fixado apenas como uma meta estabelecida para ser atingida no final da escolarização. Não se trata de uma visão de ensino como preparação para uma vivência (futura) de leituras e de escritas, após a escola, para a vida. Mas sim, de uma concepção de ensino que propicie uma vivência de leituras e produção de escritos na vida da escola, que não pode separar-se da “outra” vida, a “real”. Pelo contrário, tais práticas deveriam servir para o atendimento das necessidades existenciais, em um processo de vivência, análise e reflexão sobre os fatos lingüísticos constitutivos dos textos lidos ou escritos para a produção de significados. Isto porque, na minha opinião, a escola atual, comumente, pelos seus rituais e regras (estranha ao modo de vida do aluno) tem se tornado motivadora do fracasso escolar.

Como consequência da adoção de tais conceitos, este estudo aproveita, ainda, as reflexões de Smolka (1989) que concebe a alfabetização como um processo discursivo, no qual se potencializa a função transformadora da linguagem e faz emergir na escola espaços de negociações de diferentes formas de perceber e de dizer, possibilitando o “fluir do significado”. Desse modo, segundo ela,

a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a **constituição do sentido**. Desse modo, implica mais profundamente, uma **forma de interação com o outro pelo trabalho de escrita** [...] (Smolka, 1989, p.69)

Entendendo também a questão por esse prisma, penso que o trabalho de construção de conhecimentos sobre a leitura e a escrita, desde a alfabetização, deve (e pode) ocorrer por meio de práticas lingüísticas reais, ou de verdadeiras ativi-



dades de leitura e de escrita (produção) de verdadeiros textos, realizadas por professores e alunos.

3.2. CONCEPÇÕES ADOTADAS NA PESQUISA

Entendo que a educação ocorre em um contexto histórico, social e político e apresenta contornos definidos por esse contexto. Assim, de acordo com o referencial teórico adotado não importa apenas a reflexão e conclusão de que há a quem interesse a constituição de um povo incapaz de ler a organização social em que vive e de escrever a sua história e a de sua coletividade. Também se faz necessário não ignorar que para a transformação desta organização social injusta, a luta deve ser por uma educação que não promova e perpetue a acomodação, a subserviência e a manutenção desta sociedade tal como se apresenta.

Consequentemente, se a opção não é por uma educação que apenas reproduza as relações capitalistas de produção da vida material e mantenha as desigualdades sociais, a escola desejada não pode limitar-se somente à transmissão do conhecimento elaborado. Entende-se que lhe cabe parte da responsabilidade de promover a transformação social. Considerando-se, ainda, que a realidade é dinâmica e os movimentos histórico-sociais são geradores de conflitos e contradições, fornecendo espaços em que se torna possível um esforço para a transformação dessa realidade, a escola, aqui concebida, visa a um ensino como produção de conhecimentos.

Considera-se, pois, professores e alunos como sujeitos sócio-históricos e não como “cristalizações imutáveis”, já que:

os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo; ao modificar as crenças pela incorporação de novas categorias e, até mesmo, ao modificar a linguagem com que falamos e representamos o mundo e as relações dos homens neste mundo (Gerald, 1993, p. 280),

entende-se, ainda, que nesse processo, esses sujeitos, que juntos exploram o objeto de estudos na construção do conhecimento, possuem papéis bem definidos. Cabe ao



professor ser um interlocutor do aluno, um mediador entre o objeto de estudos e a aprendizagem realizada. Dado que o conhecimento não é algo concluído, mas historicamente produzido, a contribuição do professor não pode ser considerada como “verdade” definitiva e inquestionável.

Dessa forma, para que a intervenção do professor contribua efetivamente no processo de construção de conceitos por parte dos alunos, é preciso que ele domine o objeto de estudos, que reconheça que os estudantes já dominam saberes e proponha a construção de novos conhecimentos, considerando aqueles por eles já produzidos, tendo sempre em vista “para que”, “por que”, “para quem” ensinar, “o quê” ensinar, além do “como” e do “quando” ensinar.

Nesse sentido, o aluno é aquele que conduz o seu processo de aprendizagem, em um processo interlocutivo. Todavia, tal conceito implica que se assuma também como locutor, com direito à palavra e com contribuições a oferecer na exploração do objeto de estudos. Logo, deve ser encarado e respeitado como alguém que vive neste mundo e sobre ele pensa. E à escola aqui concebida, que reconhece que esse aluno real possui um conhecimento prévio ao seu ingresso nessa instituição, cabe a compreensão de que sua fala, mesmo que não seja aquela de maior prestígio social, deva ser vista como uma das inúmeras variedades lingüísticas existentes.

Assim entendida, precisa ser tomada como ponto de partida para que ele possa falar também por intermédio da modalidade escrita da língua. Para isto, torna-se necessário oportunizar o acesso e domínio às convenções da escrita e ao conjunto de variedades lingüísticas, dentre elas a “padrão”, aliado à reflexão do valor social atribuído a uma e outras. Considera-se este domínio fundamental para acessar-se o conhecimento universal historicamente produzido, bem como para se pensar crítica e criativamente soluções para os problemas do cotidiano, compreendendo/desvelando/modificando a realidade circundante.

A concepção de alfabetização, aqui adotada, é aquela que a vê como um “processo discursivo”, de desenvolvimento do letramento (domínio da leitura e da escrita), mediante uma inserção real² no mundo letrado. Ou seja, considerando-se o

² A aparente redundância é intencional. A expressão “real” destaca a necessidade de práticas lingüísticas efetivas para o ensino da língua e se contrapõe às encenações de atividades lingüísticas (baterias de exercícios gramaticais e simulações de leitura e de escrita etc.)



aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita, o alfabetizando precisa estar em contato com verdadeiros e variados textos, realizando reais atividades de leitura e de escrita para atender a reais necessidades. Para aprender a ler e a escrever/produzir textos, o aprendiz precisaria, então, praticar atos de leitura e de escrita nos quais utilizaria e aprimoraria os conhecimentos que já possui para construir novos conhecimentos.

Deste ponto de vista, a alfabetização deixa de ser apenas o aprendizado de uma habilidade técnica ou o período em que somente se prepara para a leitura e para a escrita. Passa a ser o aprender “a ouvir, a entender o outro pela leitura” e o aprender “a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita) (Smolka, 1989, p.63). Mas é evidente que tal situação de aprendizagem só pode ocorrer em um contexto em que seja possível a interação que pode instaurar e constituir a produção de conhecimentos na/pela escrita, ou se a alfabetização for vista como “um fenômeno socialmente construído” (Cook-Gumperz, 1991, p.11).

A concepção de linguagem a embasar esta concepção de alfabetização, é aquela formulada por Geraldi (1984, p. 44), que a concebe como uma forma de interação, como interlocução, por isso dinâmica, sempre em estruturação, isto é, instituída na interação e nela constituída. Trabalho coletivo e histórico de sujeitos, cujos significados não estão prontos, são constituídos no momento em que se enuncia, no interior de seu funcionamento. Por intermédio da linguagem, o sujeito pratica ações, estabelece compromissos, vínculos que não se estabeleceriam se a linguagem não fosse utilizada.

Reconhecer a linguagem como condição fundamental no desenvolvimento do homem e na construção conceptual que lhe possibilita a compreensão do mundo em que vive, para nele atuar conscientemente, é admitir o papel de mediação realizado pela linguagem no trabalho de produção do conhecimento (inter e extra-escolar). Isso implica que o ensino de língua materna seja pensado da perspectiva da linguagem, já que aí a linguagem é também o conteúdo de ensino. Acarreta, ainda, a não aceitação da concepção equivocada de língua que, tradicionalmente, embasa as



práticas escolares, que a considera um conjunto de signos que se combinam de acordo com determinadas regras, isto é, como um código a ser transmitido.

Possenti (1984) declara que língua não é um conceito óbvio. Apresenta uma definição que se contrapõe tanto à concepção citada quanto àquelas que embasam a teoria estruturalista, que a define como meio de comunicação e à Gramática Gerativa, que a concebe como espelho do pensamento. Aponta também os equívocos de tais concepções: a primeira recobre apenas a variedade mais prestigiada socialmente; para a segunda, não há interlocutores, mas emissores e receptores, codificadores e decodificadores e a última, exclui todas as outras funções da linguagem ao privilegiar o valor de verdade dos enunciados. Contrapondo-se a estes conceitos, o autor apresenta a noção de língua como um conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade e reconhecidas como heterônimas de uma língua, diversas entre si, mas que pertencem à mesma língua.

As concepções de linguagem e língua, aqui assumidas, implicam a adoção de uma outra postura em relação ao ensino de língua. Comumente, confunde-se estudar a língua com estudar gramática, ignorando-se que o aluno traz consigo um conhecimento dos princípios lingüísticos ou uma gramática natural interiorizada na prática enquanto usuário dessa língua. “Ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa, é a própria prática da linguagem” (Geraldi, 1993, p.121). É o estudo da linguagem em funcionamento, utilizada pelos usuários como ação constitutiva e transformadora da realidade social em que estão inseridos. É a interação com uma língua viva, para resolução de problemas reais por meio de práticas reais de leitura e de escrita como constituição de sentidos.

Sendo a leitura ao mesmo tempo atividade de linguagem e prática social, ao ser tomada como objeto de estudo, desde a alfabetização, não deve ser entendida apenas como decifração de sinais, de repetição do já dito, mas como um processo interlocutivo de produção de sentidos. Logo, a recepção de um texto não pode ser um ato passivo ou mera decodificação.

Segundo Geraldi (1989), a interação leitor/texto ocorre desde a gênese do texto. Isto porque o autor ao escrever, orienta seu discurso pressupondo sempre um leitor (real ou virtual). Assim, no próprio ato de leitura, realizada em uma relação



interlocutiva, o leitor dá “concretude” ao texto em um movimento criativo de elaboração de significações. Nesse trabalho de produção de sentidos, o leitor se constrói e o trabalho de leitura o constitui leitor. Por estar presente no próprio processo de produção de texto a ser lido, como leitor virtual, ele é co-enunciador da significação construída com sua leitura.

A escrita, vista como constituição de sentidos, ou seja, como produção de textos, distancia-se dos conceitos que, tradicionalmente, têm embasado as abordagens escolares, em que se privilegia, unicamente, o conhecimento de letras e sílabas que compõem palavras e frases para considerar-se o aprendiz apto a escrever. Contrapondo-se a esta visão, a concepção de escrita, aqui adotada, é aquela que ao tomá-la como objeto de estudos e de conhecimentos não trabalha apenas os seus aspectos mecânicos e estruturais, mas vincula seu aprendizado à práxis (ação-reflexão-ação), considerando-se a função social da escrita e a produção de sentidos.

Desta perspectiva, entende-se que as relações escolares com a escrita precisam ser alteradas. Como a escrita, além de objeto de conhecimento, constitui conhecimentos, em seu ensino não se pode reduzi-la apenas a uma técnica, a uma escrita sem função, sem sentido e serventia. Pelo contrário, precisa ser utilizada em contextos reais de funcionamento, possibilitando à criança o direito de dizer a sua palavra, a sua fala, produzindo seu texto, constituindo a autoria³, buscando interlocutores, produzindo significados e, principalmente, atendendo às necessidades reais.

Todavia, uma prática pedagógica que ocorra em movimentos de interação, de interlocução para a instauração e constituição do conhecimento sobre a escrita e pela escrita, precisa, desde a alfabetização, eleger o texto como objeto de estudo, para a partir dele, eleger também os conteúdos de ensino sobre a linguagem. Tradicionalmente, porém, ocorre o contrário, ensina-se primeiro letras e sílabas soltas e, eventualmente, “pseudotextos”, ou seja, “prepara-se” o aprendiz para futuras leituras e escritas. Mas prepara-se mesmo? Sabemos que são poucos os alfabetizados a tornarem-se leitores e autores de textos escritos.

³ A constituição da autoria é entendida aqui, segundo a formulação de Kramer (1994, p. 83,84) como o exercício do direito e responsabilidade de dizer a própria palavra, produzindo com e para o outro uma escrita viva e real, feita na e fazendo a história.



Pelas concepções de educação, de alfabetização, de linguagem - e demais concepções destas decorrentes - aqui assumidas, acredito que a aquisição da linguagem escrita (leitura, escrita) pode e deve ser desenvolvida, já no período de alfabetização em práticas de linguagem que tenham por base o texto (de todos os tipos), mas, fundamentalmente, o verbal (oral e escrito).

A concepção de texto aqui adotada baseia-se também em Magnani para quem texto é:

um enunciado que constitui um todo unificado e coerente, em determinada situação e com certas finalidades: um processo/produto de trabalho coletivo de construção de significações. Um texto pode ser constituído por uma palavra, uma frase ou uma sequência de frases. O que define um texto não é a sua extensão, mas o fato de que ele apresenta uma unidade de sentido. Assim sendo, o conjunto de frases que forma o texto só constitui um texto porque utilizado por um falante/escritor para se dirigir a um ouvinte/leitor numa certa situação e com certas finalidades. Ou seja, só é possível dizer que um conjunto de frases é um texto se esse conjunto de frases mantém relações entre si e com a situação em que são produzidas (Magnani, 1993, p.269).

Logo, além de contar com uma articulação ou encadeamento semântico de palavras e frases, por meio de recursos lingüísticos, lexicais e gramaticais, responsáveis por sua coesão e coerência, possui também um caráter dinâmico, uma dimensão discursiva, que só se realiza integralmente nas interações entre autor/leitor, isto é, com o ato da leitura. A significação, portanto, não é conferida apenas pelas características físicas ou de superfície do texto, mas pelo ato de leitura entendido como interlocução. É, na interação discursiva, em uma situação efetiva de comunicação, que se atribui significado ao texto.

Diante do exposto, se as concepções aqui assumidas, implicam a assunção do texto como núcleo e fim do trabalho lingüístico, exigem também o conhecimento do objeto de estudo e dos processos ocorridos na mente da criança no trabalho de construção dos conceitos para a graduação das atividades. Mas isto não significa, em hipótese alguma, ser necessário a adoção de técnicas "facilitadoras" - utilizadas para tornarem o texto acessível ao alfabetizando - que resultam na apresentação à criança de supostos "textos".



3.3. QUANDO UM “TEXTO” É UM TEXTO OU A TEXTUALIDADE DE UM TEXTO

Orlandi & Guimarães(1985), além de apontarem a importância da situação para a constituição do sentido de um texto, ressaltam que devam ser consideradas as condições de produção do discurso, isto é, as condições histórico-sociais-ideológicas nas quais se produz um texto. Advertem, também, que não se pode incorrer no equívoco de se acreditar que essa unidade possa ser garantida exclusivamente por procedimentos gramaticais. Segundo eles, “o que dá unidade ao texto não é a soma de seus segmentos, mas é o modo como organiza as diversas construções que orientam o sentido para uma mesma direção, dadas certas condições” (p.7) .

Desta perspectiva, consideram a coesão e a coerência recursos importantes para se garantir a unidade de sentido do texto. Por coesão se entende:

a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual[...] é explicitamente revelada através de marcas lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização seqüencial do texto[...]é sintática e gramatical mas também semântica[...](Kock & Travaglia, 1991, p.40).

Todavia, produzir um texto coeso não significa garantir a sua interpretabilidade. Citando Charolles, os autores argumentam:

os elementos lingüísticos da coesão não são nem necessários, nem suficientes para que a coerência seja estabelecida. Haverá sempre necessidade de recurso a conhecimentos exteriores ao texto (conhecimento de mundo, dos interlocutores, da situação, de normas sociais etc.) (p.42).

Portanto, apesar de aparentemente sem coesão há textos que podem apresentar coerência, apontada pelos autores citados, como diretamente ligada à possibilidade da construção de um sentido para o texto. Para estes autores, é a coerência:

que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global (Kock & Travaglia, 1991, p.21).

Segundo eles, a coesão auxilia a estabelecer a coerência ou esta última é determinada pela primeira e, nesse sentido, é a coerência que confere textualidade a um texto. Textualidade, portanto, é “aquilo que converte um seqüência lingüística em texto” (p. 45).

Contudo, a atribuição de sentido a um texto, no processo interpretativo não será conferida apenas pela coesão e coerência, dependerá também das condições de produção e de leitura do texto, ou seja, da própria relação interlocutiva. Para a compreensão ou a atribuição de sentido a um texto precisam ser mobilizadas as diversas estratégias compartilhadas por autores e leitores que vão delimitar a diversidade infinita de sentidos possíveis. Daí a importância da destinação do texto, ou seja, da existência real de um leitor, que precisa estar presente, ainda que, virtualmente, já no processo de produção do texto, pois, como ilustra Geraldi :

O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do **outro** que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção de um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de **pistas** para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor (Geraldi, 1993, p. 102).

Magnani (1993), acrescenta que na relação entre unidade de sentido e sua interpretabilidade, importa:

Como dizer o **que** quero, para atingir os **objetivos** que tenho, nas **condições** que tenho e **como** ler o **que** se queria dizer, para atingir os **objetivos** que se imaginam possíveis, nas **condições** que se supõem, tudo isso envolve também os conhecimentos que se vão produzindo sobre as diversas configurações do texto (Magnani, 1993, p. 272).

A autora, nesta mesma obra, apresenta seu conceito de configuração textual: o processo de articulação prevista entre opções (temas e procedimentos) e propósitos que presidem a produção e leitura do texto em determinada situação discursiva. Posteriormente, esmiuça mais este conceito, destacando que a configuração textual ou “conjunto de aspectos inter-relacionados, constitutivos” do texto:



referem-se às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado autor (quem?), que se apresenta como sujeito de um discurso produzido de um determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?) movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?) e visando a um determinado tipo de leitor (para quem?); e à circulação, utilização e repercussão logradas pelo projeto do autor, ao longo da trajetória...[do texto] (Magnani, 1996, p.2, apud Souza, 1996, p.35).

Magnani, ainda, reportando-se à interpretabilidade de um texto, acrescenta que a sua ocorrência também está condicionada:

a uma “frequência de leitura”, à produção de uma história de leitura do sujeito que busca no conhecimento das diferentes configurações (históricas) suas próprias opções e efeitos. Só se pode optar pelo que se conhece. A criança, na sua relação com o mundo, vai produzindo diferentes modos de contar, descrever, opinar e persuadir e distinguindo, intuitivamente, quais são os mais adequados para os efeitos que deseja (Magnani, 1993, p.273-274).

Com base nas formulações apresentadas, entendo que a textualidade será determinada pelas circunstâncias de produção e recepção do texto, determinadas pelos próprios interlocutores em uma dada situação ou contexto histórico-social, mobilizadas na/pela relação “falante/escrivente - ouvinte/leitor”, em um processo de trabalho coletivo de produção/construção de significados. Ressalta-se ou reconhece-se, assim, o caráter de incompletude do texto, cujo sentido (ou sentidos) é produzido/construído no processo interlocutivo.

3.4. O PROFESSOR E A LINGUAGEM - “RELAÇÕES DE ENSINO” E “TAREFA DE ENSINAR”⁴

Reconhece-se, aqui, o caráter social, interativo, dialógico, mediador e constitutivo da linguagem e a sua importância na alfabetização, vista como processo discursivo, em que se prioriza práticas discursivas de leitura e de escrita. Entende-se, ainda, que não é possível mais continuarmos “a arranjar formas de alfabetização que tornem nossos alunos e alunas leitores e escritores vivos se não pararmos para pensar

⁴ Para Smolka (1989), a relação de ensino constitui-se nas interações pessoais enquanto a tarefa de ensinar é instituída pela escola e vira profissão (ou missão).



que relação nós temos com a linguagem”(Nunes & Kramer, 1993, p.85). E isto demanda uma reflexão sobre a relação do professor com a linguagem já que será a atuação crítica do professor que poderá tornar exequível em sala de aula a vivência da linguagem, priorizando a realização de práticas discursivas de leitura e de escrita.

Desse modo, entendendo como Orlandi (1988) que o discurso pode ser visto como a instanciamento do modo de se produzir linguagem, isto é, a linguagem que é social, explícita, no processo discursivo, seu modo de existência, julgo pertinente, para este estudo, as elaborações desta autora acerca do discurso pedagógico. Segundo ela, este discurso é autoritário e circular, um dizer institucionalizado, dissimulado pela função de transmissão de informações supostamente científicas. E esta pseudocientificidade do discurso pedagógico é estabelecida pela metalinguagem e pela apropriação do cientista feita pelo professor, através de “um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento”(Orlandi, 1988, p.15-23).

A autora esquematiza, pois, a circularidade do discurso pedagógico através das formações imaginárias: um “quem”(= imagem do professor), “ensina” (= inculca), um “o quê” (= imagem do referente - metalinguagem - ciência/fato) a um “para quem” (= imagem do aluno) em um “onde” (= escola - aparelho ideológico). Mostra, assim, como ocorre a “elisão (ilusão?) do referente” através de mediações que se transformam em fins em si mesmas e que, nesse sentido, ensinar é “inculcar”.

Sabe-se que o autoritarismo não é exclusividade da escola ou do discurso pedagógico, está impregnado nas relações sociais. Aquela instituição, porém, cuja função seria propiciar aos alunos alternativas para a construção de conhecimentos, além de oferecer condições para que atuem criticamente em seu contexto social, em vez de espaço para a interlocução, impõe-se como a autoridade que transforma hipóteses científicas transitórias em verdades imutáveis. Assume, de forma aparentemente “legítima e neutra”, em sua “tarefa de ensinar”, o papel de “transmitir” conteúdos prontos, cristalizados, e nesse ensino de reconhecimento, contribui para a reprodução de uma organização social injusta, ao ignorar ou ocultar diferenças, que são também diferenças sociais.



No ensino-aprendizagem da língua, a produção dessa “ilusão” (inculcação) desenvolve-se quando se trata a leitura e a escrita como decifração e transcrição de sinais, cujo aprendizado seria conferido pelo simples reconhecimento de letras, sílabas e frases, que reunidas formariam os textos. Assim, embora a escola valorize a questão da leitura e da escrita, estabelecendo-a como objetivo a ser atingido, não trabalha assumindo-as enquanto práticas discursivas. E, apesar de o professor acreditar estar ensinando, o que ocorre, na realidade, é que o aluno não está aprendendo a ler e a escrever efetivamente.

Opostamente a concepções deste tipo, entendo que uma nova identidade há de ser assumida pelo professor alfabetizador, em um ensino que pretende formar letrados (leitores e escritores de textos). Dessa nova perspectiva, ele precisa tornar-se interlocutor do aluno, em um processo de interação com uma língua “viva”. Em tal “relação de ensino”, o conteúdo de ensino da língua passa a ser a própria língua utilizada socialmente, para atender às necessidades surgidas no uso dessa língua no interior da escola ou fora dela.

Nesse processo, ele deve agir/elaborar/propor atividades a serem desenvolvidas com o auxílio de sua intervenção crítica, a partir dos projetos, objetivos, conceitos e necessidades exigidas pelas situações de vida e de aprendizagem. Precisa, também, antes de mais nada, para que possa interferir criticamente e contribuir qualitativamente no processo de produção/contrução de conhecimentos de leitura e de escrita dos alunos, ser leitor e produtor de textos. Já que, dificilmente, um professor que não lê e não escreve textos pode formar leitores e escritores (Abaurre, 1988, Kramer, 1994, entre outros).

3.5. A LÍNGUA COMO CONTEÚDO DE ENSINO DA LÍNGUA - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

Desta perspectiva apontada, para que seja trabalhada na escola a “especificidade das aulas de língua: a leitura e produção de textos”, faz-se necessário que se tenha clareza sobre a natureza do texto ou que um texto, como diz Geraldi :



- a) se constrói numa relação entre um eu e um tu;
- b) opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo;
- c) inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade lingüística, a que apelam tanto o autor quanto o leitor.

O autor prossegue acrescentando que estas considerações precisam estar aliadas as seguintes complicações:

- d) diferentes instâncias de uso da linguagem operam em diferentes estratégias de produção e compreensão de textos;
- e) as comunidades lingüísticas não são homogêneas (antes pelo contrário, na nossa sociedade se debatem interesses antagônicos) e, portanto, operam tanto com diferentes formas de construção de enunciados (Geraldí, 1993, p. 104-105).

Geraldí, discutindo o texto como parte do conteúdo de ensino, esclarece que se o texto sempre esteve presente nas aulas de língua (mesmo com o predomínio do conteúdo gramatical) foi para servir de “modelo”- “objeto de leitura vozeada” (seguindo o modelo: a leitura do professor); “objeto de imitação”- para produção de textos e “objeto de uma fixação de sentidos”- o significado do textos ficava restrito à leitura privilegiada do professor ou dos críticos de sua preferência.

Salienta, porém, que a vulgarização das reflexões que apontam para a produção de sentidos, para a importância dos conhecimentos prévios do leitor, para “os espaços em branco” do texto, para suas virtualidades, provocou algumas mudanças, pelo menos em nível de proposta. Passou a admitir-se, na escola, que o sentido que vale para um texto é aquele atribuído pelo leitor, aparecendo mais uma fetichização: uma ideologia de que tudo vale.

Esta postura de que toda e qualquer leitura é válida, surgiu com o deslocamento da luz no cenário⁵ das “relações de ensino” que, antes, na concepção tradicional, assim se apresentava: no **centro**, sob a luz dos refletores, um mestre que “ensinava” ou desempenhava a “tarefa de ensinar”: a codificação e decodificação de letras, de sílabas, de palavras e de “textos”; **na zona escura**, os alunos que tinham

⁵ Esta imagem das “relações de ensino” com cena teatral foi apresentada por Kaufmam & Rodrigues, 1993, p. 12-13.



um papel passivo frente aos textos lidos. Eram receptores (decodificadores) de textos portadores de uma só interpretação, da mensagem codificada pelo autor, isto é, o sentido era determinado pelo texto e ao leitor cabia apenas recuperar a informação, a mensagem; **em parte nenhuma**, textos que circulavam no meio social. Em seu lugar, pseudotextos, textos literários (ou parte deles).

Com a mudança das teorias sobre a linguagem, ressaltando-se o papel ativo das crianças consideradas capazes de construções intelectivas na compreensão do sistema de escrita e também no ato de ler, mudam-se as posições dos atores no cenário, a partir de interpretações equivocadas do papel dos professores no processo. A cena passa assim a se constituir: **no centro** - alunos, agentes de sua aprendizagem, **na zona escura** - os professores (acompanhantes passivos da construção da aprendizagem pelos alunos). Se outros tipos de textos passam (passam?) a circular na sala de aula, os alunos são vistos como leitores ativos que usam o texto para construir significados, sejam eles quais forem. Admite-se tais posturas, argumentando-se que o texto tem lacunas de sentido a serem preenchidas pelo sujeito, permitindo a pluralidade de sentidos e que como os leitores não são iguais, as leituras também serão diferentes, determinadas pelas diferentes experiências do sujeito. Qualquer leitura passa a ser aceita, não se admite a ocorrência de leituras erradas⁶.

Para a correção destas distorções, entendo que no palco da sala de aula ou nas relações de ensino/aprendizagem, os sujeitos/atores (professor, alunos) e o objeto de conhecimento são todos personagens importantes, precisam, pois, ser iluminados igualmente pelos refletores. Logicamente, o trabalho intelectual dos alunos deve ser considerado e respeitado, mas isto não pode justificar desampará-los, condenando-os ao abandono de uma construção solitária do conhecimento. Isto seria renegar a importância do papel de professor e da escola neste processo.

Assim, nesta “nova” cena idealizada, o professor atuará produtivamente para a produção do conhecimento, para uma leitura crítica de textos propiciando situações de leitura, trabalhando construtivamente os erros, ou buscando entender porque um sentido foi construído e não outros. Trata-se, enfim, de procurar descobrir

⁶ POSSENTI (1990), dentre outros, discute esta questão no artigo “A leitura errada existe”.



os limites interpretativos do texto ou porque determinadas leituras podem ser consideradas inadequadas.

A questão já não é “corrigir” leituras com base numa leitura privilegiada e apresentada como única; mas também não é admitir qualquer leitura como legítima (ou legítima), como se o texto não fosse condição necessária à leitura e como se neste o autor não mobilizasse os recursos expressivos em busca de uma leitura possível. Trata-se agora de reconstruir em face de uma leitura de um texto, a **caminhada interpretativa** do leitor a partir das “pistas” fornecidas pelo texto (Geraldi, 1993, p. 112).

O autor defende, pois, a idéia de que a inserção do texto na sala de aula pode tornar-se uma via para a reapropriação por professores e alunos de seu papel produtivo. Mas para cumprir este alvo, torna-se imprescindível que cada aluno seja considerado como sujeito/leitor/autor de seus textos e a sala de aula, para se tornar espaço para a produção de sentidos e conhecimentos, vista como lugar de interlocução, de interação.

Com base nestas considerações, por entender como Osakabe (1991, p. 8), que “uma educação vista à luz da linguagem como processo interlocutivo, guarda uma **disponibilidade estrutural** para a mudança, na justa medida em que implica **dispor o sujeito** numa relação não estereotipada com a precariedade do próprio momento”, creio que a construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita, já no período de alfabetização, deve dar-se numa relação interlocutiva, permeada pelos usos, funções e vivências sociais da linguagem. A criança inserida no mundo letrado, isto é, lendo e escrevendo textos, vai produzindo sua história de leitura, constituindo a autoria e desenvolvendo o letramento.

Dessa forma, compreendendo o caráter dialógico da linguagem, se a alfabetização for vista como “processo discursivo”, que implica “a elaboração conceitual pela palavra” é preciso uma interação com textos significativos, já nesse período, utilizados, não com fins exclusivamente escolares, mas atendendo às funções sociais da leitura e da escrita.

Acredito, porém, que não seja essa a prática corrente na maioria de nossas escolas em todo o país. A despeito da fértil discussão e produção nos meios



acadêmicos, da veiculação dessas reflexões em publicações educacionais, a escola insiste em reduzir a leitura e a escrita a atos mecânicos, isolados e artificiais.

A maioria das crianças que desejam fazer parte do mundo letrado, no início de seu processo de escolarização, têm grande parte de seu tempo de escola ocupado com fragmentos de palavras, as chamadas famílias silábicas. O contato dessas crianças com a leitura e com a escrita, restringe-se à “leitura” e à cópia de vogais e consoantes isoladas, sílabas desagregadas, palavras que, por estarem descontextualizadas, nada significam, frases soltas ou justapostas, porém desarticuladas, repletas de repetições, sem coesão e coerência como são os chamados “textos” das cartilhas. Estas “histórias” mutiladas ou os amontoados de frases artificialmente criadas com o intuito de se ensinar determinadas sílabas, desprovidas de textualidade, certamente são incapazes de provocar reflexões sobre os fatos da língua, de promover o gosto pela leitura, além de se constituírem em péssimos exemplos para a escrita.

Todavia estes pseudotextos são colocados à disposição da criança como material de “leitura”, (na maioria das vezes, como o único), argumentando-se a necessidade de oferecer, aos alunos em fase de aquisição da leitura e da escrita, textos acessíveis, fáceis, simples. Obviamente não se pode esquecer as peculiaridades do leitor e do escritor iniciante, mas isto não pode significar considerá-lo idiota, subestimando-se suas capacidades intelectivas e desconsiderando suas necessidades lúdicas e estéticas, isto é, descuidando-se do aprimoramento ou educação de sua percepção e sensibilidade para fruição do belo.

Não se pode, também esquecer que esta criança, antes de ingressar na escola, esteve exposta ao mundo (e aos seus textos), às histórias dos desenhos animados, às novelas de televisão, que em suas brincadeiras criava histórias, enfim, vivia e lia o mundo à sua volta com perspicácia e vivacidade. Seria, portanto, oportuno, aproveitar estas vivências, a sua disposição para a fantasia e expô-la à histórias fantásticas ou não, mas inteiras, dotadas de significados e sentidos que estimulem ou exijam algum esforço intelectual da criança.

Por isso, é bom atentar para este alerta de Lajolo (1991, p. 59), que adverte: “as atividades que caracterizam o bom leitor, começam a nascer ou morrer a



partir dos sete anos, da alfabetização, nos primeiros contatos do aluno com o texto. Tudo o que vem depois é só reforço e terapia”.

Entretanto, pelos caminhos ou atalhos descritos anteriormente, parece certo que, pelas condições que a escola oferece, dificilmente alguma criança poderá tornar-se leitora, isto é, capaz de construir ou atribuir significados a um texto. Será treinada ou modelada apenas para decifrar o que o manual ou o seu autor ou a professora apregoam. Dificilmente, também, alguma criança poderá tornar-se capaz de escrever e elaborar seu próprio discurso. Será treinada para repetir a palavra do livro didático ou do seu autor ou da professora.

3.6. A FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES DE TEXTOS

Cook-Gumperz, 1991), concebendo a alfabetização como um “fenômeno socialmente construído”, explicita vislumbrar essa conceituação como “inseparável de circunstâncias específicas de nosso contexto histórico”(p. 29). Buscando compreender a alfabetização e sua equação com a escolarização, refere-se às tentativas de definição deste complexo fenômeno, realçando a dificuldade de se definir ou fazer julgamentos sobre o comportamento letrado ou alfabetizado. Mostra como a alfabetização, redefinida dentro do contexto de escolarização, transformou-se em uma alfabetização escolar, ou como diz a autora “um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através de desempenhos em testes”. E alerta, ainda, que “são as habilidades discursivas e não a linguagem como um fenômeno lingüístico abstrato que estão na base de nosso conhecimento cotidiano” (p.54).

Em uma investigação histórica, Cook-Gumperz mostra que a alfabetização e a escolarização mudaram de perspectiva no século dezoito, de uma idéia **pluralista** para a noção de **alfabetização escolar única**, estandardizada, do século vinte. Ressaltando o longo período de tempo necessário para esta mudança (todo o século dezenove), aponta ainda que a alfabetização naquele período atendia a diferentes finalidades e não a fatores econômicos como na sociedade contemporânea - sendo que os indivíduos manipulavam, amplamente, materiais de leitura. Diz ela:



estudos detalhados dos temas rotineiros e das atividades políticas do dia a dia mostraram que existia uma cultura letrada ativa, durante o século dezoito e bem antes do advento da escolarização em massa. Portanto, a introdução da escolarização deve ter tido, e certamente teve, outras finalidades além da alfabetização ... Muitos tipos de livros, folhetos e almanaques eram de uso comum nos ambientes urbanos e rurais (Cook-Gumperz, 1991, p. 35).

A autora ainda prossegue ilustrando como, inicialmente, a alfabetização era valorizada nas áreas sociais e recreativas da vida, ingressando apenas gradualmente na vida econômica das pessoas, argumentando que era bastante possível ganhar a vida, no século dezoito, sem habilidades de escrita e leitura. Declara ela:

Concluimos que havia um público para a literatura escrita e que este público era um catalisador para a ampliação da **cultura popular**. Esta cultura popular se baseava tanto em um material social quanto político. Cartazes, canções e panfletos políticos proporcionavam um meio importante para a discussão política e para a recreação (Cook-Gumperz, 1991, p. 36).

Dessa forma, esta autora, embora aponte a existência de leitores ou de pessoas que tinham acesso a uma base cultural letrada comum, busca definir o alfabetizado, mostrando que esse conceito modifica-se de acordo com o período histórico-social das comunidades, mas não se preocupa em conceituar o leitor. Todavia, sabe-se hoje, que a ênfase na escrita, ancorada em concepções e práticas equivocadas de linguagem, língua e escrita, não tem produzido escritores (autores do seu dizer), tampouco tem formado leitores.

Isto ocorreu como consequência das origens da escolarização, que, como assinala Cook-Gumperz, surgiu no século dezenove como meio controlador da alfabetização popular, considerada a serviço de um radicalismo perigoso. Além disso, o desenvolvimento sistemático da alfabetização, que acarretou uma nova divisão social, entre os escolarizados e não-escolarizados, provocou outro tipo de controle social, exercido através do currículo e da transmissão seletiva de conhecimento. O objetivo maior da escolarização em massa era, então, controlar a alfabetização e não promovê-la, baseando-se na necessidade de treinamento social para a transformação de trabalhadores domésticos ou rurais em força de trabalho operário. Explicita Cook-Gumperz (1991, p. 40-41) que: “a alfabetização aliou-se a um processo de ensino-



aprendizagem que salientava características comportamentais e morais, com a capacidade de decodificar e codificar símbolos escritos como um objetivo importante, mas secundário”.

Expressando uma preocupação com a formação de leitores, Foucault, em sua obra, *A leitura em questão* (1994), registra que a escola tem contribuído para manter seus alunos excluídos das condições de participação nas redes de circulação de impressos. Com esta prática alienada e alienante, a escola pode até alfabetizar, isto é, ensinar a decifração, mas não formar leitores ou letrados.

Situando o “saber-decifrar” como algo muito distante e diferente do “saber-ler”, o autor considera que o primeiro saber não leva à formação do segundo. Para ele, decifrar não é o mesmo que “mergulhar” na escrita. Declara ele que a alfabetização, que produz o “saber-decifrar”, foi financiada, no final do século passado pela burguesia através da imposição da escola primária à população para atender a seu projeto industrial e político. Com a industrialização, precisou-se que os cidadãos utilizassem “um pouco” a escrita para atenderem às necessidades dos meios de produção.

Este estudioso, na obra citada, realiza uma análise do porquê de muitos alfabetizados não se tornarem letrados. Mostra como, em uma sociedade marcada pela divisão desigual das riquezas e do poder, há uma estreita relação entre o uso da escrita e a posição social dos seus usuários.

Como o funcionamento social exclui do processo de decisão e poder entre 50 a 70% dos cidadãos, estes são excluídos também dos motivos para encontrar na escrita o que ela já tem de específico. Seu não-saber técnico revela-se como uma resposta equilibrada a seu estatuto de não-leitor (Foucault, 1994, p.18).

Este autor denuncia a existência, na França, de muitos decifradores e poucos leitores, apesar de ser esse um país de “alfabetizados”. Condena a alfabetização, vista como decifração e oposta à leitura. Propõe o abandono de práticas que visam a aquisição de regras de funcionamento do sistema alfabético, que levam as crianças a um comportamento alfabético, que fixa o hábito da oralização e, em contrapartida, conduz à não-leitura. Defende a idéia de uma nova organização escolar a partir do desenvolvimento de projetos de intervenção da escola na comunidade e uma prática educacional de vida cooperativa em que se possibilite a autogestão do espaço



e do tempo na escola pelas próprias crianças. Nessa proposta, a “biblioteca-centro-de-documentação”⁷, tem um papel fundamental, o de promover a circulação, produção de informação, de animação e consulta da escrita, com um dos meios para se “mergulhar na escrita” ou para se atingir a “leiturização”, desafio por ele defendido.

É inegável que tais problemas não são uma exclusividade da França. No Brasil, a escola também tem encontrado problemas para dar uma formação de leitor e escritor/autor a aqueles que por ela passam. A todo momento, em nossas relações de vida pessoal ou profissional encontramos pessoas, que a despeito de possuírem alguma escolarização, tendo concluído o 1º, 2º e até mesmo o 3º grau, são incapazes de participar ativamente do mundo letrado. Não é novidade que, mesmo entre os indivíduos portadores de diploma de curso superior, é mínima a parcela que utiliza cotidianamente a leitura e a escrita como meios de diversão e informação.

Em minha prática pedagógica constatei a dificuldade que muitos alunos de 7ª a 8ª séries do 1º grau e até do 2º grau encontravam para assistir a filmes com legendas. Ouvi diversas reclamações de estudantes, ao utilizar esse recurso em minhas aulas, de que as legendas eram exibidas muito rapidamente e por impossibilitava sua leitura ou de que era difícil acompanhar a ação e ler as legendas. Estas declarações evidenciam o comportamento do não-leitor, descrito pelo autor francês (op. cit., p. 15), que diante de um texto escrito, não o compreende diretamente, precisa, primeiramente transformá-lo em mensagem oral, em um trabalho demorado e difícil.

No Brasil, igualmente, a escola tem produzido “alfabetizados” e dentre esses muitos decifradores e poucos leitores. Contudo, a nossa situação é bem mais alarmante do que a realidade francesa. Foucambert escandaliza-se pelo fato de que 70% de pessoas sejam simplesmente alfabetizadas enquanto apenas 30% sejam efetivamente leitores. Aqui, o escândalo é ainda mais alarmante, a realidade é de um analfabetismo⁸ quase generalizado.

⁷ Foucambert propõe para a implantação da biblioteca-centro-de-documentação que em cada escola haja uma classe a menos do que o número de docentes, para que um professor assuma a biblioteca por um ano letivo.

⁸ Analfabetismo é visto aqui como o desconhecimento dos rudimentos da leitura e da escrita. Para o autor em questão, é o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita. Contrapondo o analfabetismo ao iletrismo - falta de familiaridade com o mundo da escrita, uma exclusão em relação ao todo (ou a parte) desse modo de comunicação, assinala a natureza diferente do analfabetismo atual (consequência do iletrismo) do de outrora (resultado da ausência da escolarização) (Idem, p. 18).



Como Foucambert, considero ser necessária a ampliação de espaços para a prática de leitura. Contudo, julgo pertinente o alerta de La Taille(1994), de que a situação francesa é de uma população que sabe ler e escrever para o atendimento de suas necessidades básicas, mesmo que a sua maioria seja apenas de decifradores, enquanto, no Brasil, grande parte das pessoas não possui nem a alfabetização básica. Este autor acrescenta que, na França, o papel da escola pode ser secundarizado e a leitura priorizada em detrimento da escrita (Foucambert pouco se refere a ela). Já, aqui, a escola continua sendo fundamental, devendo-se, porém, colocá-la em sintonia com as classes sociais a que atende, além de dar igualmente atenção à escrita, para que as pessoas não só tenham condições de se tornarem leitoras, mas também consigam expressar a sua voz por escrito, fazendo valer seu direito à cidadania.

Assim sendo, concordo com a tese do autor de que a leitura deva ser oportunizada às crianças desde o início de seu aprendizado na escola, para que dela saiam na condição de leitores e não mais como meros decifradores, considero, porém, a alfabetização essencial em nosso país, em um esforço de revisão da elevada taxa de analfabetismo. Como já esclareci, a concepção da alfabetização adotada não é a mesma do estudioso francês. Ao contrário deste, acredito que a formação de letrados (leitores e escritores/autores) possa ser iniciada já no período de alfabetização. Isto será possível se a escrita for encarada como espaço para o autor/escritor/aprendiz manifestar-se ativa e significativamente. Da mesma forma, ao leitor deverá ser possibilitado tornar-se sujeito do processo de ler, um co-enunciador capaz de agir de forma reflexiva sobre o texto e sobre o mundo.

3.7. A FORMAÇÃO DO LETRAMENTO DESDE A ALFABETIZAÇÃO

O processo de alfabetização, porém, pode ser visto por outro ângulo, o da interação, da interlocução, onde a construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita ocorra no movimento social, permeado pelos usos, funções e vivências sociais da linguagem, que, além de mediadora/constitutiva do processo de produção do conhecimento é também o objeto de estudo e conhecimento. Para isto, é necessário criar



condições para que as crianças utilizem e se apropriem da linguagem escrita desde o início da sua escolaridade, com ela interagindo pela leitura e pela escrita de textos.

Isto só pode ocorrer se a criança for colocada em contato com textos verdadeiros, significativos que permitam a interlocução, pois, como lembra Eco, um “texto quer que alguém o ajude a funcionar”, assim: “um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta como também da própria potencialidade significativa” (Eco, 1993, p. 55-56).

Assim sendo, não dá mais para acreditar ou alegar que primeiro é preciso aprender a ler e a escrever para depois ler e escrever. Não é admissível que se continue submetendo a criança a condicionamentos preparatórios para a leitura e a escrita para só após vencer a cartilha, receber o prêmio ou o direito de começar a ler, iniciando o contato com o que a escola chama de “texto” e leitura (Magnani, 1988).

O texto, portanto, deve estar presente na sala de aula de alfabetização, nucleando verdadeiras atividades de linguagem, para que a criança experiencie o ser leitor e o ser escritor. Mas isto só pode dar-se por meio de uma prática de leitura e de escrita como constituição de sentidos, o que implica que esta ocorra sempre como forma de interação, interlocução.

Todavia, de uma forma generalizada, os programas de alfabetização e cartilhas privilegiam a escrita ou o que entendem por escrita (a cópia). Contudo essa prática que pretende preparar o aluno para aprender a ler e a escrever tem se mostrado estéril. Por ser produto de uma escrita sem função tem até mesmo provocado o desaparecimento do desejo de ler e de escrever por parte das crianças, já que desconsidera as necessidades e condições de vida, bem como a linguagem e a produção de textos orais pelas crianças fora da escola.

Contrapondo-se a essa prática alfabetizadora, acredito ser necessário e possível uma alfabetização que vise levar os alfabetizandos, na sua relação com a escrita - enquanto adquirem e desenvolvem essa habilidade - à constituição de sentidos, a serem escritores. Mas isso só poderá ocorrer em um processo em que as crianças tenham o direito de manifestar seu discurso, registrando-o através da escrita. E não mais escrevam somente na língua da cartilha, que não é a língua utilizada na vida, para demonstrar que aprenderam a escrever a língua da cartilha.



Assim se expressa Jolibert, sobre a produção de textos: “Para o professor, ensinar as crianças a escrever é ensiná-las a produzir textos (e não frases ou parágrafos) numa situação de comunicação”(1994a, p.8). Como a autora, acredito que se aprende a produzir textos com a prática da produção de textos. Prática que pode e deve ser iniciada no período de alfabetização. Mas sempre atendendo a um para quê e considerando sempre um interlocutor ou um para quem.

A leitura também pode e deve ser desenvolvida em uma relação interlocutiva, em que o aluno seja considerado um sujeito leitor. Isso, porém, é impossível de ocorrer por meio dos “textos” de leitura das cartilhas. Já não é novidade que, entre outros problemas, estes materiais são desprovidos de significação, distanciados da realidade, além de apresentar ou inculcar valores distorcidos.

Contrariamente à concepção tradicional e às orientações das cartilhas, penso que se aprende a ler textos com a prática da leitura de textos verdadeiros, completos, diversificados, de diferentes autores para atender às necessidades da vida, sejam elas: fruição, busca de informações, estudo, pretexto para produções escritas etc. Assim:

... não é legítimo instaurar uma defasagem, nem no tempo, nem na natureza da atividade, entre “aprender a ler” e “ler”. Colocada numa situação de vida real em que precisa ler um texto, ou seja, construir seu significado (para sua informação ou prazer), cada criança mobiliza suas competências anteriores e deve elaborar novas estratégias para concluir a tarefa (Jolibert, 1994b, p. 14).

A opção de se trabalhar a linguagem a partir e por meio da linguagem, desde o período de alfabetização, entendida como processo discursivo, implica na ênfase às práticas discursivas de leitura e de escrita. Tais práticas, portanto, precisam estar orientadas para o desenvolvimento da criança como indivíduo letrado, promovendo-se a inserção real do sujeito/leitor/escritor/aprendiz no circuito letrado.

Logo, a formação do leitor e do escritor (autor de discursos escritos) pode ocorrer trabalhando-se a leitura e a escrita como formas de linguagem, utilizadas para “dizer”, para significar. A leitura e a escrita em vez de serem “encenadas” precisam ser vivenciadas realmente, isto é, textos verdadeiros seriam lidos de “verdade” para atender a finalidades verdadeiras, como ocorre na vida fora da escola. Também textos verdadeiros seriam escritos de verdade para dizerem verdadeiramente “coisas”



a interlocutores verdadeiros. Talvez aí, possam ocorrer aprendizagens reais; que sirvam na escola, na vida e para a vida dos sujeitos na escola e, especialmente, fora dela.

Trata-se, portanto, de romper com uma relação pedagógica que permite apenas a repetição do discurso veiculado no meio letrado, para possibilitar o **dizer** no meio letrado, por meio de **atitudes, posturas e ações de letramento** (orais e escritas), permitindo aos sujeitos aprendizes tornarem-se leitores e escritores de textos, em que os “textos sejam o que o meio se conta; mas seja o que a palavra diz da palavra. Uma palavra que, por isso, ao organizar o grupo e os discursos que por ele circulam, forma os discursos sobre uns e outros” (Moysés, 1993, p. 77).

Para isso, a concepção, execução e avaliação do trabalho de professores e alunos precisa estar articulado a um projeto, a um para quê, atendendo-se, evidentemente, aos interesses e necessidades dos educandos para a produção (por eles) dos objetivos e conceitos propostos.

Creio que mereça ser citada, aqui, a “pedagogia de projetos”, desenvolvida pela educadora francesa Josette Jolibert e sua equipe, na França, através de uma pesquisa-ação, implementada durante os anos letivos de 1981-1983, em nível de ensino de pré-escolar e 1º grau. Nesse trabalho, atividades de professores e alunos ocorriam através do desenvolvimento de três tipos de projetos: “projetos referentes à vida cotidiana, projetos empreendimentos, projeto de aprendizado”. Tais projetos, em suas diversas etapas, exigiam que as crianças recorressem sempre ao escrito enquanto leitoras e produtoras de textos.

Esta experiência francesa, apoiada no enfoque teórico, de Foucambert, a respeito da leitura, desenvolveu-se a partir de uma nova organização escolar que dirige a prática da sala de aula e da escola, através de uma vida cooperativa de auto-gestão do tempo e do espaço escolar pelas próprias crianças. É óbvio que não proponho a adoção ou a transposição destas idéias para o cenário educacional brasileiro. Como já esclareci anteriormente, tenho consciência das diferenças e peculiaridades das duas realidades (francesa e brasileira). Além disso, penso como Geraldí⁹ que “de uma experiência, devam ser retirados os princípios e não o modo de fazer”. Mesmo porque, como ilustra Moysés (1993), experiências lingüísticas não podem ser trans-

⁹ Pronunciamento proferido em Assessoria para professores sul-mato-grossenses promovida pela Secretaria de Estado de Educação em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em 07.11.1988.



formadas em métodos, nem a simples transmissão de uma experiência pode ser vista como o caminho do conhecimento, como se experiência e conhecimento pertencessem a esferas autônomas.

Assim sendo, creio que textos verdadeiros devem mediar o processo de aquisição e construção do conhecimento sobre a escrita, isto é, na escrita e pela escrita de textos, adotando-se princípios interlocutivos para a interação e constituição desse conhecimento.

Entendo ainda que estes textos a serem lidos ou escritos poderiam ser selecionados para atender aos interesses, necessidades, objetivos etc. de professores e alunos, segundo dois critérios, sugeridos por Kaufman & Rodrigues (1993,): textos que circulam mais freqüentemente no meio social da comunidade e textos de menor circulação em amplos setores da sociedade, porém, cujo conhecimento enriqueceria a bagagem cultural dos alunos. Apenas pelas características da clientela em questão, que nesta faixa etária estabelece uma forte relação com a fantasia, poderia utilizar-se, predominantemente, o texto narrativo ficcional e, complementarmente, textos informativos, instrucionais, poéticos etc. Mas isto não significa que tais textos devam ser “infantilizados”, mutilados pela utilização de recursos supostamente “facilitadores” da aprendizagem, pelo contrário, devem ser textos inteiros, bem escritos, verdadeiros.

Cabe-me esclarecer que estou entendendo aqui como texto narrativo ficcional aos enunciados em que estão presentes algumas características da ficção: a ação narrativa balizada entre o aparecimento de um problema a resolver (um conflito) e sua solução, a presença de uma ou mais personagens animadas, um espaço e um tempo fictícios (Zilberman, 1985).

Desse modo, acredito ser preciso, pois, existir textos na escola para a experiência de leituras e produções de textos. Experiência viva, real, que se processe na (e possibilite a) pluralidade. Esta é a visão de um ensino de língua (desde sua gênese) que é também linguagem, permeado por linguagens, que nos confere a humanização e nos capacita a partir da nossa história para re-significá-la, re-lendo-a, utilizando nossa língua e múltiplas linguagens.



3.8. ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA E ALFABETIZAÇÃO - A PARTIR DE 1980

Como já foi apontado, a década de 80, mostrou-se um período fértil de estudos, pesquisas e produções a respeito do ensino da língua e do processo de alfabetização. Apresentarei, aqui, de forma sucinta, algumas idéias de alguns desses estudos¹⁰, consideradas significativas para a discussão travada, pois, a meu ver, podem contribuir para a realização de um ensino de língua que se constitua em vivência da linguagem.

Grande parte dos estudos consultados sobre o livro didático para a 1ª série do 1º grau (a cartilha) denunciam seus aspectos negativos. Dentre outros, aponta-se: sua baixíssima qualidade, conferida por uma equivocada divisão didática (ancorada em falsos pressupostos), reforçada por uma linguagem artificial e fragmentada (letras, sílabas, palavras e frases soltas, descontextualizadas, além do ocultamento das variedades lingüísticas) etc.

A maioria destes autores, ainda discutem criticamente seus “textos” destacando preocupantes características também negativas. Eis algumas: ausência (ou pouca) significação no seu conteúdo; distanciamento da realidade; apresentação ou inculcação de valores distorcidos; pobreza (e muitas vezes) inadequação vocabular; excesso de repetições etc., que acarretam em construções destituídas de coesão, de coerência, de sentido ou de textualidade.

Bonazzi & Eco (1980), em obra que inspirou e embasou muitas análises do livro didático brasileiro, analisaram criticamente o conteúdo de livros didáticos italianos, notadamente, os manuais de iniciação à leitura, desvelando não apenas a carga de hipocrisia, como também, o conteúdo ideológico de seus textos que apresentam “uma realidade inexistente”, problemas e possíveis soluções expressas de modo “grotesco”, “risível”.

Bettelheim & Zelan (1984) defendem a idéia de que os “erros” de leitura são provocados pelos textos das cartilhas e pré-cartilhas, esvaziados de significado,

¹⁰ A apresentação de tais trabalhos foi efetuada considerando-se a data de publicação.



de vocabulário reduzido e repetitivo. Alegam que as próprias crianças têm consciência de que esses escritos constituem um insulto à sua inteligência. Estes autores observam que os leitores aprendizes, premidos pelas obrigações escolares, procuram tornar mais significativa e interessante a leitura desses materiais textuais, substituindo palavras originais por outras que expressam suas reais preocupações.

Rodrigues (1985) analisou o manual “Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau: 1ª série”, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em três governos. Mostrou como, nesse manual, havia grande confusão teórica e metodológica “noções verdadeiras” eram substituídas por outras sem base científica, além da veiculação de preconceitos - alunos de meio sócio-econômico mais pobre eram considerados produtos de uma “subcultura”, portadores de um vocabulário que “além de pobre é incorreto”. Este material, dito “flexível”, “adaptável”, procurava controlar os docentes não só na distribuição do conteúdo e na avaliação, mas também, até com a prescrição de palavras a serem utilizadas.

Tasca (1986) aponta a linguagem artificial das cartilhas como causa dos problemas encontrados pelas crianças para melhor desempenho lingüístico. Segundo ela, esta artificialidade, aliada à valorização apenas da língua padrão pela escola, que também não considera os usos e funções sociais da leitura e da escrita, têm conduzido ou produzido escritores de “textos” (ou frases) nos moldes das cartilhas.

Varlotta (1987) analisou alguns textos coletados ao acaso em algumas cartilhas, concluindo que a preocupação pedagógica de “ensinar a ler” acaba tornando os textos artificiais, limitados e desinteressantes. Preocupada com o fato de que esses textos sirvam de “modelos” para a escrita da criança que está se alfabetizando, declara que ao se permitir o contato autêntico da criança com a escrita, pode-se levá-la, enquanto aprende a ler, a buscar o significado e a encontrar as várias possibilidades que um texto oferece.

Freitag et al (1989) analisaram, criticaram e sintetizaram a produção sobre a trajetória do livro didático no Brasil, nos últimos vinte anos, denunciando uma política assistencialista do livro didático no país, que camufla o papel do Estado de amparo ao mercado editorial nacional. Alertam que a exposição dos alunos a livros



didáticos e cartilhas pouco estimuladores podem levá-los à perda do gosto pela leitura, literatura e produção de textos.

Trevizan (1990) analisou textos didáticos destinados às séries iniciais do 1º grau, constatando a existência em alguns equívocos: imposição de modelos textuais estranhos à realidade lingüística e de vida dos educandos - textos “puristas” e “simplistas” resultantes da escolha de um modelo de linguagem acessível à criança e de sua função utilitário-pedagógico (fixação de determinadas sílabas). A autora assevera que tais estratégias provocam um maior distanciamento da criança com a leitura, além de operar como um bloqueio na formação do leitor iniciante, ao se enfatizar a neutralidade da palavra em detrimento da representatividade do signo.

Gregolin (1990) analisou várias coleções de livros didáticos de Comunicação e Expressão de 1ª a 4ª séries do 1º grau, mostrando como os textos didáticos são construídos de forma a impedir o desenvolvimento da memória interpretativa das crianças, levando-as a captar apenas os sentidos e valores que interessam à escola veicular. Declara ela, que isto é feito através da utilização recorrente de autores consagrados, didatizando-os, apagando suas características estilísticas e às idéias que poderiam polemizar com os valores da escola. Demonstrou que este apagamento é realizado através das estratégias de imitação (o texto que é uma imitação passa por autêntico) e de falsificação (as idéias dos autores são falsificadas pelo recorte de trechos, pela supressão de frases e trechos e pela focalização de aspectos que, descontextualizados, assumem valores diferentes daqueles presentes no texto original).

Dietzsch (1991) estudou cartilhas utilizadas nas escolas paulistas entre as décadas de 1930 e 1970 e constatou ser o discurso das cartilhas um discurso de pessoa não marcada. Segundo a autora, o leitor é situado em um contexto de uma só palavra, de sentido único: a palavra só lhe é dirigida por meio de imperativos e de perguntas retóricas. Desconsidera-se, a informatividade do discurso, sendo esse espaço e o da argumentação ocupados pelas ordens, pelas normas e valores ditados. Declara, pois, ser possível afirmar que a cartilha é um espaço de ausência: falta um texto, um leitor e um escritor.

Braggio (1992) discutiu os métodos de alfabetização e os modelos de leitura e de escrita, em uma reflexão que desvela as concepções de alfabetização que



os inspira, desde as mais ingênuas a aquelas embasadas nas contribuições da Psicologia e da Linguística, centradas no indivíduo enquanto ser social. Demonstra, assim, que não é por acaso que a experiência, a intuição, a criatividade, o bom senso e a formação do professor são considerados irrelevantes, sendo substituídos pelo livro didático, tornando-se o docente mero repassador dos métodos e ou receitas.

Enfoca que qualquer tipo de aprendizagem mecânica da língua escrita acarreta conseqüências também nocivas para os aprendizes. Considerados receptores passivos e acríticos de programas que vêem a leitura e a escrita como meio para um fim em si mesmas e em que se cerceia a interação, estas crianças são impedidas de se constituírem sujeitos de seu próprio discurso e de adquirirem a linguagem escrita como um instrumento no seu papel de agente histórico.

Sobre os “textos” ressalta que, são selecionados não pelo significado, mas para preencher as necessidades de ensino dos fonemas e grafemas. Como consequência, o conteúdo das histórias não possibilita o desenvolvimento pleno de personagens, tramas, temas, tampouco permite a ocorrência de uma hierarquia subjacente de história. A preocupação excessiva com o aspecto grafônico e a crença de que melhor se aprende com elementos isolados e com segmentos menores de língua, não permite a utilização de elementos coesivos.

A autora conclui asseverando que atividades controladas, mecanizadas repetitivas e artificiais não permitem o trabalho cooperativo. Por ser a aprendizagem da língua escrita vista como um processo repetitivo e mecânico, a técnica prevalece sobre a compreensão e o significado. Também, o conhecimento anterior sobre a linguagem e o contexto são ignorados, além de a criatividade ser cerceada.

More (1992) comparou os processos de aquisição da fala e de aprendizagem da leitura e da escrita, comentando como no primeiro, natural e espontâneo, a criança tem oportunidade e liberdade de agir sobre o objeto de conhecimento, de formular hipóteses e testá-las, enquanto no segundo, pela artificialidade das práticas de alfabetização isto não ocorre.

Barbosa (1994) historiciza o aparecimento da cartilha no Brasil e mostra como sua organização didática objetiva evidenciar a estrutura da língua escrita, tal como ela é concebida pelos métodos tradicionais de alfabetização, concretizando o



modelo de leitura idealizado por tais metodologias, mediante uma escrita sem significado, com textos sem sentido, tornando o aprendiz um leitor de letras e de sílabas.

Este autor sublinha que apesar das diferenças entre os autores das cartilhas, há entre eles um ponto de convergência: a dependência do sistema de escrita em relação ao sistema oral, ou seja, partem do pressuposto de que a aprendizagem da leitura se dá via oralização. Espanta-se com a sua “absurda” perenidade, comentando que a “Cartilha da Infância”, de Tomaz Galhardo, esteve disponível no catálogo da editora de 1880 a 1970). E adverte que estes materiais a despeito da divulgação de seus aspectos negativos, em pesquisas e análises, continuam sendo muito utilizados, movimentando o mercado editorial brasileiro como um grande negócio.

Amâncio (1994) discutiu o que pensam e que uso fazem desse material professores da região sul de Mato Grosso, constatando que este recurso didático tende a absorver e monopolizar o trabalho de alfabetização, perpetuando uma concepção de ensino de língua escrita que “cristaliza/neutraliza” a linguagem e desloca sua dimensão interativa, instauradora e constituidora do conhecimento. Concluindo que a cartilha ocupa um espaço privilegiado na sala de aula, a autora identificou três áreas, por ela, “invadidas”: a) o espaço do professor, b) o espaço do aluno e c) o espaço da própria linguagem.

Esclarece que o professor abre mão do seu direito/dever de organizar, selecionar, conduzir as atividades, definidas a priori pela cartilha, que, mesmo ausente, continua monitorando o que transcorre em sala. Adverte, ainda, que o professor deixa de refletir sobre o processo de ensino e de contribuir com seu saber, sua experiência, sua intervenção mediadora, necessária na elaboração conceitual pelas crianças.

De acordo com a autora, a “invasão” pela cartilha do espaço que o aluno poderia/deveria ocupar ocorre à medida que dispensa a opinião, a participação e a intervenção da criança que se “encolhe, se esconde, se anula. Não produz, mas reproduz o que a cartilha sugere e esforça-se para compreender o que é proposto”(p.99). Explicita ela que o espaço da linguagem verdadeira, viva e dinâmica, que possibilita a interlocução, as interações pessoais e que é constitutiva das relações sociais e da construção do conhecimento, é “invadido/tomado/distorcido pela cartilha,



com sua linguagem “congelada”, artificial, de fins estritamente escolares, ocultando-se a importância da linguagem na constituição do desenvolvimento psíquico do homem.

Alguns desses autores citados, por exemplo, Varlotta (1987), Trevizan (1990), Gregolin (1990) e Dietzsch (1991), além de constatarem os problemas e equívocos presentes nos livros didáticos destinados às séries iniciais, destacam que tais materiais não propiciam verdadeiros encontros com a leitura e a escrita, não permitem a significação, a polissemia. Sugerem que o espaço para a construção do sentido ou de sentidos poderia ser ocupado por obras literárias sem mutilações e distorções que promovam o apequenamento do texto literário. Declaram, implícita e explicitamente, que a leitura estética deve e pode ser introduzida na escola desde as séries iniciais.

Lajolo (1984) alerta, porém, sobre a falsidade da crença de que a simples inclusão de textos literários ou tidos como bons e superiores, em livros didáticos, garantiria a qualidade da leitura por parte dos alunos. Esta autora, ao analisar o tratamento dado ao texto “O Vestido de Laura” de Cecília Meireles, em um Manual Didático de Comunicação e Expressão, da 2ª série, exemplificou como os exercícios sugeridos para interpretação, por não valorizarem o texto como poema, permitem apenas uma leitura repetitiva e reprodutora.

Zilberman (1985) e Micheletti (1990) também alertam que o atrelamento da obra literária infantil aos objetivos didáticos, em nome de uma certa especificidade ou pseudo-simplicidade, pode estar prejudicando a qualidade dessa produção. Argumentam que textos frágeis, repetitivos, cuja ação mostra-se inoperante, por exemplo, dificilmente correspondem às expectativas da criança ou do leitor de qualquer idade. Segundo a primeira autora, que analisou livros literários especialmente dirigidos à fase em que a criança é alfabetizada, a repetição que objetiva a fixação de sílabas e palavras pode dispersar o interesse no evento e desmobilizar a criança. Para a segunda, que discutiu a existência de uma estética específica da literatura infantil e juvenil, simplicidade não significa simplificação, portanto não se pode confundir literatura com textos “exemplares” e destinados à alfabetização.

Alguns autores passam a questionar a artificialidade presente nas práticas tradicionais de alfabetização e a propor que a leitura e a escrita tornem-se momentos de uso efetivo da linguagem: Antunes (1987) aponta a necessidade de trazer para



a sala de aula a diversidade de usos e de textos. Nascimento (1987) no trabalho de realfabetização de crianças tidas como difíceis, trabalha a produção de textos espontâneos, buscando o material didático no contexto existencial do aluno e a partir da leitura e escrita de histórias infantis. Nascimento (1990) questiona a necessidade do período preparatório na alfabetização, argumentando que se o conhecimento advém da própria atividade do sujeito, seria mais proveitoso preparar a criança para ler e escrever por meio de exercícios reais de leitura e de escrita. Arena (1991) coordena um projeto de alfabetização em que a criança, inserida num mundo letrado, utiliza materiais diversificados para leitura e escreve, também, diversificadamente para atender a necessidades específicas. Moré (1992) ressalta que práticas artificiais de leitura e de escrita dificultam à criança a compreensão da natureza do sistema de escrita, além de desencadear atitudes negativas com relação à leitura e a escrita.

Garcia (1990) e Santos (1990) destacam a necessidade de a escola validar o conhecimento anterior do aluno, reconhecer a existência das variedades linguísticas e valorizar a experiência linguística da criança. Entendem as autoras que o gosto pela leitura e pela escrita pode ser promovido, estimulando-se a criança a continuar desenvolvendo seu repertório original, mas levando-a a tornar-se competente em outros dialetos para ter acesso ao universo cultural de outros segmentos sociais.

Mayrink - Sabinson (1990) e Castanheira (1992) demonstram por meio de pesquisas que as crianças, antes do ingresso na escola, interagem com a escrita, constituindo-se conhecedoras e usuárias das diversas funções da escrita. A primeira autora em um estudo longitudinal-observacional sobre a aquisição da escrita pela sua filha, no período de 01 a 04 anos, mostra que a criança em contato com adultos que realizam atos de leitura e de escrita, assimula os aspectos rituais, as funções e o caráter interlocutivo de tais atos. A segunda autora confrontou a relação de crianças de camadas populares com a escrita intermediadas por familiares e por seu grupo social e intermediadas pela escola. Verificou que antes de frequentarem a escola a criança mantém contato com a escrita em diversas situações de uso. Contrariando, porém, as expectativas, a entrada na escola pode significar a diminuição desse contato com a escrita, pois o trabalho era proposto pela escola numa perspectiva compensatória. A escrita encontrava-se ausente no período inicial da alfabetização.



Angelo et alii (1988) e Barbosa (1993) pesquisaram hábitos de leitura na vida cotidiana em nossa sociedade. Os primeiros autores constataram predominar a informação oral e a utilização da memória sobre a escrita, além de serem poucos os informantes mesmo os de nível superior, que mantinha o hábito de ler. Já Barbosa, verificou que as pessoas que se afastaram da escola, após freqüentá-la por algum tempo, tornaram-se leitores só de livros didáticos e julgavam que sabiam ler parcialmente. Para a autora, estas pessoas tinham consciência da transformação da leitura em atividade de treinamento e avaliação. Para ler outros livros acreditavam ser necessário o domínio de outras habilidades conseguidas com uma longa permanência na escola.

Arena (1990) e Barbosa (1994), influenciados pelas idéias de Foucault, chamam a atenção para a necessidade de a escola atual formar leitores e não mais se limitar apenas à alfabetizar, como tem sido feito, formando-se adolescentes e adultos incapazes de ler. Ambos os autores fazem referências às observações deste autor francês, sobre os diferentes comportamentos do leitor e do alfabetizado. Preocupados com o fato de que cada vez mais, necessita-se das habilidades do leitor, ressaltam que a escola deve procurar levar à aprendizagem social da escrita e da leitura.

Abaurre (1988) e Kramer (1994) questionam a possibilidade de um professor que não gosta de ler ou de escrever alfabetizar seu alunos, levando-os a tornarem-se leitores ou autores de sua história. A primeira autora adverte que uma das condições necessárias para que o professor estabeleça uma mediação eficaz entre a criança que elabora seu conhecimento sobre a leitura e a escrita é a de que seja ele mesmo um leitor. A segunda autora, partilhando dessa opinião, salienta ser imprescindível que o professor se aproprie da leitura e da escrita, que goste de ler e de escrever para que possa auxiliar seus alunos a desenvolverem paixão por essas habilidades. Alerta, ainda, que se faz necessário que as políticas públicas para educação e as estratégias de formação de professores em serviço atentem para a necessidade de os professores tornarem-se narradores, autores de suas práticas, leitores e escritores de suas histórias.



Capítulo 4

O CONTEXTO HISTÓRICO - EDUCACIONAL

4.1. A “HISTÓRIA” DA ESCOLA 1

Esta escola foi criada pelo Decreto Estadual nº 867/81. Mantinha, no ano de 1994, os cursos: Ensino Fundamental; Classe Especial (Deficiente Mental Educável); Pré-Escolar ; C.S. - Centro Supletivo (1ª a 4ª série e C.S.P. - Centro Supletivo Personalizado(2º Grau) e CEFAM. Contudo, a autorização para o funcionamento desse último curso só foi concedida em 1995, quando recebeu permissão para tornar-se uma Escola de Aplicação do Centro Universitário de Três Lagoas - CEUL. Antes desse período, o CEFAM funcionava no CEUL, em período integral (diurno), como extensão de outra escola pública estadual de 1º e 2º graus da cidade¹.

Assim, em 1995, ano desta pesquisa, funcionavam, nesta escola, em três turnos, todos estes cursos mencionados, à exceção do C.S.P. (2º grau), que passou a funcionar em outra unidade escolar. O número total de alunos ali matriculados, como consequência da desativação desse curso, nesse ano, foi de 1176, havendo, pois, uma redução em relação a 1994 - 1539 matrículas, 560 só no período noturno.

O corpo discente dessa escola, composto por uma clientela oriunda de mais de dezoito bairros periféricos, além do próprio bairro em que se situa, pertence às camadas mais pobres da população. O documento *Magistério Integração*, registra dados estatísticos de uma alta taxa de evasão e repetência nos anos de 1991 a 1993, especialmente, no período de alfabetização e quinta séries, apontando, como uma de suas causas: a localização da escola (muito distante da moradia de grande parte de sua clientela, composta por grupos sócio-econômico-culturais menos favorecidos).

De acordo, também, com este Documento, em 1994, seus recursos humanos eram: a) vinte e um funcionários administrativos; b) 08 coordenadores pedagógicos; c) 74 docentes. Em 1995, o número de docentes diminuiu, segundo a D1, para, aproximadamente, 57 professores, com a desativação do C.S.P. (2º grau).

¹ Informações obtidas no Documento *Magistério Integração* (1994, p.6-7) - Projeto de Implantação da Escola de Aplicação do CEUL, através de Convênio entre SE/MS, elaborado por uma Comissão Especial de Estudos, composta por membros do CEUL, CEFAM, Escola 1 e Núcleo de Educação (atualmente ARE).



Instalada em um bairro situado entre o centro e a periferia de Três Lagoas - MS, em um prédio de alvenaria, de aspecto agradável, bem cuidado e limpo com: 16 salas de aula², 8 banheiros para os alunos e 1 para todos os demais servidores, 1 secretaria, 1 sala de direção, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala para os professores, 1 gabinete odontológico, 1 cozinha, 1 almoxarifado, 1 casa do zelador, 1 pequeno pátio coberto, onde as crianças formavam filas para a entrada nas salas e tomavam lanche, além do pátio externo em que ficavam 1 quadra de esportes cimentada e descoberta, algumas árvores e uma pequena horta. Já os móveis que compunham os ambientes eram velhos e muitos deles estavam quebrados.

Os recursos didáticos eram bem precários. Os professores e alunos de Pré a 4ª série dispunham, basicamente, de giz, apagador, livros didáticos (enviados pela F.A.E.), mimeógrafo, matrizes e sulfite (comprados pelos alunos, ou conseguidas e reaproveitadas pelos professores), "fichas de leitura"- montadas pelos coordenadores pedagógicos com "textos" de livros didáticos, um pequeno acervo de obras de literatura infanto-juvenil etc.

O horário de aulas, no período vespertino, naquele ano, nessa escola, era das 12h 30min às 16h30min, de segunda à quinta-feira. Na sexta-feira, os alunos eram dispensados às 14h30min e, a partir desse período, até as 16h e 30 min, os professores cumpriam suas horas-atividade.³

O recreio acontecia das 15h às 15h20min, mas, antes, das 14h às 15 h, servia-se o lanche oferecido pela escola, para todas as turmas (geralmente, duas a duas). Normalmente, os alunos gastavam de dez a 15 minutos para lanchar, além de mais alguns minutos para, em fila, lavar as mãos e beber água. O cardápio oferecido era rico e variado: frutas, legumes, verduras, carnes, doces etc. Conforme explicou a P1, isto se tornou possível com o repasse direto da verba da merenda para a escola, que passou a gerenciá-la e fazer a compra dos gêneros para servir a seus alunos.

² Foram utilizadas, no ano letivo de 1995, apenas treze salas de aula, quatro novas salas de aula, construídas para abrigar as turmas do CEFAM permaneceram ociosas durante quase todo o ano, sendo uma delas ocupada pela "Sala de Recursos", no registrado semestre, e outra pela turma observada, no período de recuperações.

³ Apesar de, nesse dia, o tempo de aula ser menor, observou-se que, na 1ª série 1, isto não desencadeava faltas dos alunos comumente freqüentes, isto é, faltavam aqueles alunos que o faziam também em outros dias, devido à distância de suas moradias da escola e outros motivos. Talvez, isto se deva ao fato de que esta aula, originariamente, era destinada à leitura de textos longos e as crianças a aguardavam.



Naquele ano letivo de 1995, segundo depoimentos dos sujeitos entrevistados, o ambiente escolar foi conturbado por alguns acontecimentos: a anexação do CEFAM, a implantação da escola de Aplicação, a desativação do C.S.P.- 2º grau, previsão de desativação das turmas de quinta a oitava séries em 1996, além de uma acirrada disputa eleitoral para o cargo de direção, ocorrida em dois processos eleitorais, após a anulação do primeiro.

4.1.1. A DIRETORA 1

Uma coordenadora pedagógica, eleita pela comunidade escolar, dirigia a escola 1 há quatro anos. Formada em Pedagogia, com vinte e três anos de serviço na rede pública estadual de ensino, tendo dedicado parte desse tempo ao trabalho administrativo na Agência Regional de Educação e à coordenação pedagógica.

Segundo ela, “a função da direção da escola é ser o coordenador geral das atividades, porque, hoje, o diretor é o secretário executivo do colegiado escolar”. E, em seus depoimentos, comentou que se sentia preparada para dirigir uma escola, considerando que além de sua formação profissional, conseguiu essa “base” no serviço técnico-administrativo na ARE. Não fez referências a sua atuação como coordenadora pedagógica da escola ou a possíveis contribuições desta sua experiência, para a direção de uma unidade escolar. Aparentemente, pois, prioriza o conhecimento e a experiência técnico-administrativa para este trabalho. Assim, declara que seriam os coordenadores pedagógicos que poderiam fornecer-me melhores e maiores esclarecimentos sobre o trabalho didático-pedagógico desenvolvido pela escola e pelos professores alfabetizadores, já que eram eles que tratavam desta questão mais diretamente.

A despeito da escola funcionar em três turnos e contar com uma extensão no CEUL, tendo a diretora que dividir seu horário de trabalho para o atendimento dos três períodos e desse outro segmento da escola, no período em que ali realizei as observações, encontrei-me com ela com certa frequência no período vespertino. Nesses momentos, e em outros em que precisei de informações e ao ser procurada para realização da pesquisa e da entrevista, tratou-me amistosamente, colocando-se (e a escola) à disposição.



Houve circunstâncias em que presenciei pequenas reuniões (para repasse de informações) com os professores, após o intervalo, antes da entrada em sala de aula para o prosseguimento das aulas e, nestas ocasiões, como em outras, pude observar que o tratamento dedicado, por ela, aos funcionários e professores era sempre respeitoso, sendo também respeitada por estes. Tal situação prosseguiu (pelo menos aparentemente) até mesmo no período de disputa pelo poder, nos dois processos eleitorais realizados, que dividiu a escola (professores, funcionários e alunos) em dois seguimentos de acordo com suas preferências por um ou outro candidato.

4.1.2. AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

1 E 2

Atuavam na coordenação pedagógica das treze turmas, de Pré-Escolar a 4ª série, no período vespertino, da escola 1, duas profissionais com formação em Pedagogia. Aparentemente, o relacionamento profissional entre as duas coordenadoras e delas com as professoras do período era harmônico. As duas estavam sempre presentes na escola, no período em que realizei as observações e, em geral, acompanhavam, organizavam a “disciplina” dos alunos nas filas para entrada nas salas, antes do início das aulas e após o intervalo. Ocasionalmente, assumiam a regência das turmas, quando os professores, por algum motivo, faltavam.

Segundo as próprias coordenadoras, apesar dessas incumbências por elas assumidas, a função do coordenador pedagógico em uma escola é: “coordenar e orientar todo o processo de ensino-aprendizagem” e mais detalhadamente, “coordenar as atividades docentes, discentes, desde matrícula, formação de sala, currículo, reciclagem do professor e do coordenador, assumir a função da direção na ausência da diretora etc.”

A Coordenadora Pedagógica 1.1. atuava na coordenação pedagógica há seis anos e como professora há vinte e três anos. Em 1995, trabalhava em uma outra escola da rede estadual no período matutino como professora de uma “Sala de Recursos” (atendendo a crianças de Pré a 4ª série com dificuldades na aprendizagem) e, na escola 1, no período vespertino, como coordenadora de Pré-Escolar à 4ª série.



Revelando-se um pouco tímida para falar de si e de seu trabalho, declarou gostar muito de ler, “mas livros não muito grossos”, revistas (sobre educação, romances e livros religiosos, além de, às vezes, escrever, segundo ela, uma escrita pessoal, mas sentir-se inibida se precisasse escrever para outra pessoa ler. Avaliou seu trabalho nesse cargo como: “Bom, na medida do possível, comparando com os trabalhos de outros, em outras escolas”.

A Coordenadora Pedagógica 1.2. exercia essa função há seis anos, mas, como professora, já possuía 17 anos de serviço, e, há 12 anos, integrava a equipe docente da escola 1. Afirmou gostar muito de ler, principalmente, textos referentes à educação e livros de literatura infantil. Comentou: “sou como os meninos, gosto de ler os que têm muita figura”. Disse gostar de escrever, mas ter dificuldade na “parte gramatical, das regras, das concordâncias”, atribuindo essa dificuldade ao tipo de ensino que recebeu, “tudo mecanizado, sem um entendimento, sem uma interpretação”.

Referindo-se sobre a função do coordenador pedagógico, desabafou: “A gente não consegue desempenhar a contento todas essas funções, coordenar todas as atividades pedagógicas ... Há uma sobrecarga ... Você é responsável por tudo que acontece no seu período”. Segundo ela, este profissional, na verdade deveria:

orientar, esquematizar, dividir todos os trabalhos com o professor, desde a formação de sala, desde o total de alunos em sala de aula, até o início do trabalho, do planejamento das atividades que vão ser desenvolvidas, só que, na 1ª série, é mais específico, ainda, é dar um acompanhamento de perto ao professor, porque a 1ª série exige mais do professor.

Solicitada a avaliar o seu trabalho alega considerar positivamente o fato de ser professora da escola e ao mesmo tempo atuar na coordenação, pois isto “dá segurança quanto ao que se pode pedir e exigir do professor, além de saber o que é viável dentro da sala de aula”.

4.1.3. A 1ª SÉRIE 1

Esta turma, regida pela P1, era composta, inicialmente, por 31 alunos matriculados, porém, logo no final do primeiro bimestre, houve alterações: um aluno



foi matriculado e outro, remanejado para o período matutino. No segundo bimestre, recebeu mais um aluno, contudo, outros três foram transferidos. No terceiro bimestre, ocorreu a entrada de mais um aluno e a saída de outro. O quarto bimestre foi, pois, encerrado com 27 alunos matriculados. Todavia, o número real de alunos dessa sala não era esse: três alunos faltaram muito e só não foram considerados evadidos, por não atingirem 50% mais um de faltas, conforme exigência legal. Além disso, a partir do 2º semestre, dois alunos da 1ª série Especial, regida, também, pela P1, passaram a assistir às aulas dessa sala, mas tal ocorrência não foi oficializada no Diário de Classe. Assim, o número de alunos frequentes, da 1ª série 1, geralmente, era de 26 alunos.

As aulas dessa turma aconteceram em uma apertada sala não ventilada adequadamente, que contava com uma lousa, as carteiras dos alunos e da professora (igual a dos alunos) e um armário, onde eram guardados os materiais didáticos pedagógicos. Nesse ambiente, em 186 dias letivos, sentados, em fila, voltados para a lousa e incomodados, durante quase todo o ano pelo calor intenso, os alunos realizaram a cópia e “leitura” do conteúdo alfabetizador.

Conforme observou-se, normalmente, a rotina de aulas da turma era: às 12h 30 minutos, os alunos organizavam-se em fila, no pátio coberto, e eram conduzidos pela P1 para a sala de aula. Após sentarem-se, ela comentava seu final de semana e solicitava aos alunos que também relatassem o que fizeram, ou retomava o conteúdo da aula anterior, passava o cabeçalho composto pelo dia do mês, da semana, nome do aluno, da professora e o cumprimento “Boa tarde!” e os exercícios um a um, explicando-os, antes ou depois, de registrar na lousa, ou entregar o material mimeografado para os alunos. O número de exercícios de Português era quase sempre de 7 a 10. Essas atividades eram interrompidas, quando os alunos, chamados para o lanche, por volta de 14h 30min, saíam, em fila, e retornavam após 10 ou 15 minutos, depois de lavar as mãos e beber água, sempre em fila.

Cabe esclarecer que apesar de a Grade Curricular Módulo 36, destinada a regulamentar o ensino de 1º grau de 1ª a 4ª série, estipular, para a 1ª série, que a carga horária semanal de 20 horas deva ser dividida em 10 aulas de Português, 2 aulas de Estudos Sociais, 2 de Iniciação às Ciências e 6 de Matemática, essa divisão estanque das disciplinas e número de hora-aulas não se verificou nas aulas observadas.



Conforme a própria P1 esclareceu, ela não dividia o horário “certinho”, priorizava o ensino de Português e Matemática, especialmente de Português, aplicando algumas vezes, o conteúdo das outras disciplinas.

Assim, no período observado, constatou-se que, às vezes, em um ou dois dias na semana, após o recreio, trabalhava-se o conteúdo de Matemática. Nesses dias, os exercícios de Português propostos eram passíveis de serem resolvidos até a hora do recreio. Em poucas oportunidades, pude observar o trabalho com Estudos Sociais, no caso, datas comemorativas (folclore, Independência do Brasil etc), mediante exposição sobre o tema e desenho. Já o conteúdo de Iniciação à Ciências, presenciei, em duas oportunidades, discussões sobre higiene, integradas ao desenvolvimento de atividades de Português.

Ao final do ano letivo, dos 29 alunos dessa turma, 22 foram aprovados, inclusive os dois alunos matriculados da 1ª série Especial, 5 foram reprovados “direto” ou seja nem mesmo foram submetidos à recuperação, 1 aluno considerado “fraco”, ficou de recuperação, mas foi aprovado.

4.1.3.1. OS ALUNOS DA 1ª SÉRIE 1

Os 29 alunos da 1ª série 1 eram provenientes de famílias pobres, compostas de pai, mãe e de dois a cinco irmãos, cuja renda (do casal) não ultrapassava três salários mínimos. A maior parte de seus pais tinha em média de 29 a 44 anos, não possuíam o 1º grau completo e exerciam serviços braçais, como: lavradores, pedreiros, eletricitas, motoristas etc. Já a maioria das mães apresentava uma média de idade de 26 a 40 anos. Também não haviam concluído o 1º grau e trabalhavam como: domésticas, passadeiras, lavadeiras, faxineiras, costureiras etc. Apenas seis das mães dessas crianças cuidavam exclusivamente de seus lares.

Apesar disso, a maioria das crianças morava com suas famílias em casas próprias, de três a seis peças. E, contrariando as expectativas da escola (reveladas nas entrevistas), possuíam em suas residências algum tipo de material escrito para leitura. Apenas quatro crianças declararam não ter em casa nenhum tipo de impresso, porém, as demais afirmaram possuir livros didáticos (7), de literatura infanto juvenil



(8); religiosos (7); jornais (6); dicionário (1); além das revistas “Amiga”, “Contigo”... (7); de esporte (2); Informativas - “Isto É”, “Veja” (3); de artesanato (1); de construção (1); de humor (1) e gibis (3).

Esse grupo de alunos, embora, em sua maioria, apresentasse características sócio-econômico-cultutrais similares, era bem heterogêneo. Constituíam-se de 11 alunos repetentes (alguns por mais de uma vez); 14 alunos que pela primeira vez cursavam a 1ª série (desses, apenas 5 tinham feito o Pré-Escolar) e, a partir do segundo semestre, pelos alunos da 1ª série Especial. Em relação à aprendizagem, a P1 considerava que a turma era composta por 16 “bons” alunos, 6 alunos “médios” e 7 alunos “fracos”.

Constatou-se, também, que era uma classe muito agitada, falante, “viva”. A P1 parecia desgastar-se bastante para “conter” a agitação e conseguir estabelecer um ambiente mais tranquilo para o desenvolvimento das atividades. Severa com a disciplina, não permitia que os alunos saíssem facilmente da sala para ir ao banheiro e beber água. Isto só ocorria, após decorrido uns quarenta minutos da aula, um aluno por vez, depois de negociação. Tentava, também, não permitir que as crianças andassem pela sala ou estabelecessem conversas paralelas ao trabalho realizado, mas vez ou outra, elas conseguiam burlar o estabelecido.

A P1, em diversas ocasiões apontou a heterogeneidade da turma, somada à grande quantidade de alunos, como elementos dificultadores de seu trabalho didático-pedagógico. Realmente, no convívio com esse grupo, observa-se, no decorrer das atividades, a manifestação dos diversos níveis de aprendizagem em que se encontravam e a dificuldade da professora de lidar com aquela realidade. Apesar de uma parcela considerável deles acompanhar com facilidade as atividades propostas, havia aqueles que, com alguma dificuldade, apenas copiavam os exercícios, já resolvidos e corrigidos e outros que nem mesmo isso conseguiam fazer.

Havia aqueles alunos que mais desinibidos, sobressaíam-se, manifestando-se primeiro para responder às questões formuladas para toda a classe, além de quase sempre serem os voluntários para a leitura de “textos”, frases, dentre outras atividades. Apesar disso, parecia que desejavam mesmo era mostrar à professora e aos colegas que tinham sido capazes de efetuar os exercícios, liam suas respostas,



frases, “textos”, mas não se preocupavam em ouvir seus colegas. A P1 esforçava-se para que isso não ocorresse, mas suas tentativas frustavam-se.

Assim, os alunos apresentavam atitudes individualistas, quase nada perguntavam a seus colegas. Os mais desenvolvidos, constantemente, recorriam à professora para o esclarecimento de dúvidas. Ela os auxiliava, irritando-se, somente, ao perceber que tinham formado uma fila perto dela. Mandava que se sentassem, dizendo, que iria atendê-los em seus lugares. Mas nem sempre o fazia, às vezes, ou não dava tempo, ou, requisitada por outros alunos, acabava se esquecendo.

Provavelmente, o comportamento individualizado percebido nessa turma resultava das medidas disciplinares adotadas e dos procedimentos didático-pedagógicos empregados: os alunos permaneciam sempre sentados, enfileirados, em seus lugares, resolvendo sozinhos seus exercícios. Uma só vez observei uma criança perguntar se podia ajudar um colega em um exercício, ao que a professora aquiesceu dizendo: “Pode, mas [apontando o dedo] você não vai ler para ela, hein!?”.

Logicamente, algumas interações ocorriam entre as crianças a respeito do conteúdo estudado, principalmente, se alguma delas perguntava algo em voz alta ou manifestava-se sobre algum exercício. Como aconteceu, por exemplo, na mesma aula citada anteriormente, com ou outro exercício. “Complete como você quiser: Eu fui na ----- . Eu bebi ----- . Eu gosto de ----- . “Alguém disse para a primeira proposição: “boneário”. A P1 corrige: “Não é boneário, é balneário” (lê “balneário”). Outro aluno comenta que não pode ser “boneário”, porque é fui **na** e não **no**. Além de situações como essas, poucas vezes os alunos eram vistos auxiliando-se uns aos outros. E, em algumas ocasiões em que isso aconteceu, algumas crianças assumiram o papel de “dedo-duro” delatando o colega à professora, como se estivesse cometendo alguma atitude digna de reprovação.

A seguir, apresentarei algumas características dos alunos destacados para análise de seus textos, para a compreensão dos aspectos, posteriormente tratados, pertinentes à temática discutida.

Jan.: Apontada como boa aluna, participava oralmente das aulas e desenvolvia as atividades com facilidade, invariavelmente acertando. Nas suas frases longas, às vezes, compostas por mais de uma oração, reproduzia a estrutura da língua



oral (e de seu dialeto linguístico) . Isto também se verificava em seus “textos”. Foi aprovada.

On.: Repetente. Aluna “média”. Muito falante, não se interessava muito pelas atividades desenvolvidas, muitas vezes limitava-se a copiar os exercícios corrigidos. Constantemente, procurava chamar a atenção da P1 brincando, andando pela sala e solicitando sua presença, às vezes desnecessariamente. As suas atitudes pareciam desgastar a professora, que se esforçava para ser paciente com ela. Suas frases assemelham-se as de seus colegas. Já em seus textos, apesar de às vezes não conseguir ordenar os acontecimentos de acordo com as cenas desenhadas e não concluir suas histórias percebe-se uma tentativa de ir além do sugerido. Foi aprovada.

Gab.: Matriculada nessa turma em abril, era considerada uma aluna fraca. Mostrava-se falante, relacionava-se bem com seus colegas. Copiava as atividades da lousa corretamente, mas não conseguia escrever frases completas. Assim, em seus “textos”, limitava-se a escrever as palavras núcleos dos períodos umas ao lado das outras. Foi reprovada.

4.1.4. A PROFESSORA 1

Cursou o Magistério 2º Grau. Formou-se em Pedagogia. Fez o curso de “Especialização em Didática, pelo CEUL/UFMS. Concursada em 44 horas-aula pela rede estadual de MS tinha, em 1995, 19 anos de Magistério. Conforme relatou, atuava, por uma opção pessoal, há 6 anos, na escola 1, com a 1ª série: ao ficar sabendo das vagas nas 1ª séries (do ensino regular e de educação especial) “brigou” por elas, conquistando-as.

Declarou gostar de alfabetizar porque gosta muito de criança. Para ela, “quanto menor, melhor de se trabalhar”, já que considera muito, segundo disse: “o lado afetivo, de conquista, de troca e a criança de 1ª série é muito amorosa, carinhosa. Com paciência, carinho, você conquista a criança e fica muito fácil de trabalhar”.

Realmente, ao longo do ano, manteve um bom relacionamento com seus alunos. Mostrando-se paciente e acessível, desdobrava-se para atendê-los e quase não sentava. Era muito requisitada por eles, para que os ajudasse a desenvolver



suas atividades ou prestar explicações adicionais. Geralmente, os atendia, só deixava de fazê-lo, se estivesse ocupada com outras crianças ou quando não havia tempo.

Era, porém, muito exigente em relação à “disciplina”, à organização, ao cumprimento da atividade e à aparência dos materiais dos alunos, que se apresentavam todos limpos, sem “orelhas” e, em sua maioria, encapados. Os materiais por ela confeccionados, por sua vez, também tinham uma apresentação impecável.

Concebendo alfabetização, segundo ela, como ensino da escrita e da leitura, como codificação e decodificação de símbolo, o trabalho alfabetizador era realizado a partir do alfabeto e do nome das crianças: “já a partir de fevereiro, no considerado, há tempos atrás, período preparatório”, sempre em ordem alfabética, de meados de março em diante, destacando-se, de palavras “significativas”, as sílabas a serem exploradas.

Apresentava nos planejamento semestrais (elaborados com as demais professoras alfabetizadoras do colégio e arquivados na coordenação pedagógica), os conteúdos divididos nas três práticas (de leitura, produção e análise lingüística de textos), propostas nas Diretrizes Curriculares. Contudo, nas atividades desenvolvidas em classe, predominava o estudo de sílabas, para a: leitura, cópia das letras do alfabeto, das sílabas e palavras, expostas nos cartazes, na lousa, passadas no caderno ou mimeografadas; recorte e colagem; reconhecimento das letras e sílabas em nomes (das crianças) ou de animais, brinquedos, alimentos e outros objetos; desenhos, mimeografados, carimbados ou efetuados pelas crianças, eram utilizados para a escrita de sílabas e nomes; junção de sílabas e formulação de palavras; cópia e leitura de frases e de “textos” de cartilhas; formação de frases (em maio); ditados; separação silábica e vários outros exercícios gramaticais.

Declarando utilizar a cartilha *Alegria de Saber*, de Lucina Maria M. Passos, editada pela Editora Scipione, como material de “apoio” para seu trabalho didático-pedagógico, a P1 recorria a ela, extraindo a princípio, algumas palavras, “textos” e atividades. A partir de maio, passa, como tarefa, a cópia de suas lições, além de indicá-la para leitura (individual e silenciosa), em sala, a aqueles alunos que terminavam seus exercícios antes dos demais. Contudo, utilizava “textos” e atividades de outras cartilhas.



A leitura desses “textos” ou de outros, montados nos moldes cartilhes-
cos, geralmente, era efetuada, primeiro em coro, por todas as crianças, às vezes, reve-
zando-se meninos e meninas na leitura de pequenos trechos ou frases e, depois, indi-
vidualmente, pelos alunos indicados. Após essa leitura oral, realizava-se exercícios a
respeito do “texto”: respondia-se a perguntas, cujas respostas, em sua maioria, eram
óbvias (estavam expressas literalmente nos “textos”) ou efetuava-se exercícios gra-
maticais: de separação silábica, extração de palavras com sílabas em estudo, plural e
singular etc. Em algumas ocasiões, apresentava-se alguma questão de ordem pessoal,
que, invariavelmente, vinha acompanhada da alternativa “escreva ou desenhe sobre” e
a opção dos alunos, quase sempre, era pelo desenho e não pela escrita.

Nas sextas-feiras, a P1 trabalha a leitura de textos literários, especial-
mente escritos para crianças em fase de alfabetização. Nessas aulas, ela lia alguma
história para seus alunos ou permitia que eles lessem, individualmente, solicitando,
posteriormente, o registro do nome da história, dos personagens, de um trecho ou,
simplesmente, o desenho ou o registro de parte que mais gostaram etc.

Além desses textos “literários” e daqueles extraídos de cartilhas
(mimeografados, passados na lousa ou das fichas de leitura), em algumas oportuni-
dades passou canções infantis, cujas letras eram copiadas, lidas e cantadas.

A P1 trabalhou a “produção de textos” orais, oportunizando o relato
de fatos vivenciais ocorridos nos finais de semana, nas férias e em feriados e, às vezes,
durante a discussão de alguma temática realizada para introdução do estudo de algu-
ma sílaba. A produção escrita de “textos” ocorreu mediante elaboração de “textos”
coletivos - nesses casos a professora atuava como escriba - e de “textos” individuais,
escritos pelos alunos a partir de gravuras mimeografadas ou recortadas de cartilhas.

Essas atividades, à exceção da leitura de textos “literários”, eram reali-
zadas não como práticas integradas, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares,
mas como exercícios soltos, realizados exclusivamente para fins didático-
alfabetizadores.

Assim, apesar de declarar na entrevista que procurava pautar seu traba-
lho nas orientações para ensino-aprendizagem da língua(leitura e escrita) contidas
nesses documentos citados, considerando as idéias ali apresentadas “ótimas e todas



aplicáveis”, aparentemente, as concepções e princípios norteadores a embasarem aquela proposta não foram compreendidos ou assumidos em sua prática didático-pedagógica.

Coerentemente, porém, com as concepções adotadas, de alfabetização, leitura, escrita, desempenhava, com muito segurança, na sua “tarefa de ensinar”, a codificação e decifração dos escritos. Nesse trabalho, procurava atrair a atenção e o interesse dos alunos por meio de desenhos, temáticas infantis: brinquedos, animais, músicas, poesias e, às vezes, jogos (caça-palavras, palavras cruzadas etc).

Preocupada com a aprendizagem dos alunos, ao longo do ano, exercitou bastante o estudo de sílabas, palavras e frases, mediante muita revisão e atividades para “fixação”. Dedicou-se, também, no período de recuperações, além de atender ao único aluno que “precisou” passar por esse processo antes da aprovação, a “complementar” ou “reforçar” a aprendizagem de vários outros que apesar de aprovados, considerados, por ela, alunos “médios” e “fracos”, apresentavam dificuldades.

Solicitada a avaliar seu trabalho comentou: “a gente sabe muito pouco e, por isso, procuro me avaliar e estudar sempre”. Apontou como dificuldades encontradas: o grande número de alunos; a falta de espaço para movimentação das crianças, para a formação de grupos e a heterogeneidade da turma (crianças sem pré, já alfabetizadas e outras, praticamente, alfabetizadas).

Realmente, constatou-se que atividades em pequenos grupos não eram desenvolvidas nessa turma. Trabalhava-se apenas em “grande grupo” para a leitura oral, escrita do “texto” coletivo, leitura de “história” pela professora, relatos das crianças e professora de fatos ocorridos nos finais de semana e leitura dos “textos” produzidos pelos alunos. Mas, nessas ocasiões, poucas vezes, o “grupo” constituía-se realmente. Alguns alunos pareciam desejar ser ouvidos apenas pela P1: liam bem alto, procurando abafar a voz dos colegas, outros apenas fingiam ler e havia aqueles que se distraíam com outras atividades ou brincadeiras. Após realizar a leitura de “sua” parte do “texto” ou de suas “produções”, não prestavam atenção à leitura de seus colegas. Isso acontecia, também, nos momentos de relatos de fatos vivenciais. Além disso, ao serem solicitados a ler ou narrar acontecimentos, apresentavam-se apenas os mais desinibidos, os demais, só o faziam caso fossem requisitados.



Apesar de não apontar a existência de variedades lingüísticas em sala de aula, como elemento dificultador para seu trabalho, percebia-se que a P1 não conseguia encarar com naturalidade essas manifestações. Quando os alunos falavam “diferente” da norma padrão, ou corrigia imediatamente suas falas, ou procurava ignorar, ou dava explicações equivocadas para essas ocorrências, por exemplo, “o certo não é assim, mas muita gente diz desse jeito porque acha mais fácil de falar”.

Percebe-se, pois que a P1 demonstrava ser comprometida em seu trabalho e sinceramente preocupada e interessada no desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos. Para isso, procurava motivá-los para aquisição do conhecimento, mediante muitas atitudes e proposição de atividades positivas. Observou-se, também, atitudes contraditórias e não propiciadoras ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do desejo de conhecer. Todavia, essas ações podem ser compreendidas como decorrentes das concepções de educação, escola, professor, aluno, alfabetização, leitura, escrita e texto por ela assumidas. Mas, as representações e interações da professora com seus alunos e com o objeto de conhecimento poderão ser melhor compreendidas nas discussões a esse respeito, desenvolvidas nos capítulos seguintes.

4.2. A “HISTÓRIA” DA ESCOLA 2

Escola construída e doada para a comunidade, um bairro de pescadores, a doze quilômetros de Três Lagoas, pela CESP (Companhia Energética de São Paulo), em 1985, com quatro salas de aula, além das instalações para direção, secretaria, cozinha e banheiros. Criada como escola de 1º grau em 1986, foi ampliada pelo Estado de MS, em 1987, com a construção de mais três salas de aula. Em 1995, possuía 7 salas de aula: 1 sala onde funcionava a direção e secretaria, 1 sala para a coordenação pedagógica, 1 sala para os professores, 1 banheiro para todos os funcionários, 2 banheiros (1 masculino e 1 feminino) com três sanitários cada um para os alunos, 1 cozinha, 1 pátio coberto, onde era servido o lanche. Não contava com quadra de esportes nem biblioteca. O pequeno acervo de livros de literatura infanto juvenil era guardado em um armário que ficava na sala dos professores.



Essa pequena escola atendia, no início daquele ano, em três períodos, distribuídos em 17 turmas (de Pré-Escolar a 8ª série), 309 alunos, do próprio bairro, além de moradores que ocupavam uns “barracões” da CESP nas imediações da escola. Com a construção de casas populares para essas pessoas, em um outro bairro, o número de alunos diminuiu para 253.

Trabalhavam nessa unidade escolar 21 professores (grande parte com formação superior), 3 coordenadores pedagógicos, 1 diretor e 10 funcionários. Apenas, a coordenadora pedagógica e os funcionários residiam no próprio bairro.

A clientela que ali estudava, aparentemente, bem homogênea provinha, em sua maioria, de famílias de assalariados de baixa renda. Nem todos os alunos da 1ª série 2, por exemplo, possuíam os materiais necessários para estudar. A procura por lápis, borrachas e cadernos, na sala da coordenação pedagógica era grande.

Os recursos didático-pedagógicos, nessa escola, também eram escassos. O trabalho de ensino-aprendizagem era efetuado, mediante: quadro-negro, mimeógrafo, giz, apagador, livros didáticos distribuídos pela F.A.E., sulfites, matrizes, um pequeno número de obras literárias e alguns materiais confeccionados com sucata (Q.V.L. - Quadro de Valor e Lugar, bingo ortográfico etc).

As aulas no período vespertino escola, iniciavam-se às 12h30min (oficialmente, mas, geralmente, devido a atrasos do ônibus em que vinham os professores, atrasava-se, também, o início das aulas) e se encerravam às 16h30min., de segunda à quinta-feira. Na sexta-feira, os alunos saíam às 14h30min para os professores realizarem suas hora-atividades. O recreio era realizado das 14h45min à 15h05min.

Servia-se o lanche fornecido pela escola dez minutos após o sinal de entrada e a primeira turma a ser chamada para lanchar era sempre a 1ª série 2. Algumas crianças, devido ao horário (logo após o almoço), não lanchavam, porém, muitas outras o faziam, provavelmente porque a comida em seus lares fosse insuficiente para saciá-las. O cardápio oferecido, apesar de bem preparado, não sofreu alterações visíveis após o repasse da verba para a própria escola adquirir os gêneros a serem servidos. Continuaram a figurar no cardápio: arroz carreteiro, arroz-doce, leite com bolachas etc. Os alunos gastavam de 10 a 15 minutos para lanchar.



4.2.1. O DIRETOR 2

Em 1995 a escola teve dois diretores, como consequência do processo eleitoral que ocorre nas escolas da rede estadual de MS para preenchimento desse cargo. Todavia, caracterizarei, neste trabalho, apenas o diretor eleito em agosto, haja vista que as observações de aula realizadas nessa unidade escolar deram-se mais no segundo semestre daquele ano.

Formado em Ciências com Habilitação em Matemática, contava com 13 anos de Magistério, dedicados ao estado de MS, além de mais 2 anos (anteriores a esse período) trabalhados em uma escola particular da cidade.

Segundo ele, ser diretor da escola nunca havia sido objetivo seu, candidatar-se apenas para participar do processo eleitoral, porque ninguém apresentara-se para concorrer com o, então, diretor. Após a vitória, declarou acreditar que o papel do diretor em uma escola é “ser responsável pelas coisas materiais, permanentes, da escola e, logicamente, pela administração do pessoal”.

Para este sujeito, a direção de uma escola precisaria interessar-se pela “parte pedagógica”, mas que, no seu caso, não entendia muito, estava aprendendo. Deixava essa “parte pedagógica” para as coordenadoras já que iniciara recentemente a aprendizagem a respeito das outras áreas. Salientou, porém, que estava procurando desenvolver um trabalho junto aos pais, aos alunos e aos professores buscando uma união para melhorar o conceito da escola. Deixou claro que, para ele, bom profissional e bom professor era aquele “atuante nos 365 dias do ano, que não sabia só dar aula, mas que fazia tudo o que se pede numa necessidade”.

Durante o período de observações nesse colégio, verifiquei que o D2, geralmente, encontrava-se presente acompanhando pequenas obras para melhoria do prédio. Providenciou a reconstrução de uma parte do muro que havia caído, o calçamento uma pequena área de terra existente entre a cozinha e a sala de aula da 1ª série1, além de mandar consertar rachaduras nas paredes das salas de aula.

Todavia, seus esforços, suas idéias de “civismo” e de “união” para “revalorização” da escola não pareciam estar contentando os professores. Eles deseja-



vam que o dinheiro gasto naqueles reparos fosse destinado à compra de material didático-pedagógico e que o governo providenciasse uma reforma geral para o prédio.

4.2.2. A COORDENADORA PEDAGÓGICA 2

Formada em Pedagogia, com 10 anos de magistério, atuava na coordenação pedagógica há 5 anos (4 anos na escola 2), antes desse período, era professora de 1ª a 4ª série na rede municipal de ensino.

Para ela, a função do coordenador é trabalhar com o professor e o aluno, acompanhando o processo pedagógico, desde a aprendizagem do aluno até a dificuldade do professor no domínio da sala, auxiliando-o com material, sugestões etc. Considera muito importante o papel do coordenador em relação às turmas de alfabetização, pois acredita que “o professor dessa série precisa de muitos recursos e de uma pessoa para auxiliá-lo dialogar, trocar experiências, ver bem o andamento da turma”.

Contudo, esclarece que esse papel não pode ser executado a contento, quando, como no seu caso, há um só coordenador por período e ele tem que assumir várias funções, por exemplo, de diretor, secretário, inspetor de aluno etc.

No período observado, a C2 era sempre vista na escola resolvendo problemas administrativos na ausência (eventual) do diretor e do secretário (no período vespertino não trabalhava nenhum funcionário da secretaria), atendendo a pais e a alunos (distribuindo material didático, olhando provas, cadernos, tomando leitura das crianças da 1ª série), além de atender a outras questões burocráticas etc.

Declarando gostar muito de ler, especialmente, material relacionado à educação, disse que lia bastante, mas o mesmo não ocorria com a escrita, porque, apesar de encontrar facilidade para escrever, quase não o fazia. Em sua opinião, isto ocorria porque a escrita perdera-se no tempo. Já o trabalho com a leitura entendia como essencial na alfabetização. “Mas não aquela leitura mecânica do “ba- be - bi - bo - bu”. Desse modo, ressaltou conceber a escrita, igualmente importante, todavia pensava que se o aluno soubesse ler, ela poderia vir, depois, com a necessidade.



Avaliava estar falhando no seu trabalho. Segundo ela, pelo fato de ficar sozinha na maior parte do tempo acabava deixando, “mesmo sem querer, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem para atender a outras coisas”.

4.2.3. A 1ª SÉRIE 2

Essa turma, conforme o previsto no calendário escolar, da escola 2, cumpriu os 185 dias letivos. A classe, composta no início do ano por 15 alunos, logo teve essa composição alterada: 1 aluno não compareceu a uma aula sequer, sendo considerado desistente após o término do 1º semestre; 1 aluno foi transferido no início de abril, 2 alunos foram remanejados para outra turma, também, em abril, nesse mesmo mês, recebeu dois alunos de outra turma, mas 1 deles desistiu de estudar após o 1º bimestre. Assim o número de alunos matriculados frequentes até o final do ano foi 12. A partir do segundo semestre, recebeu mais 1 aluno, vindo de outra cidade, que frequentou as aulas com essa turma até o final do ano. Contudo, sua situação não foi regularizada: sua família não providenciou sua transferência.

A sala de aula que abrigou esse grupo durante todo o ano de 1995 era ampla, mas escura (as luzes precisavam estar acesas, mesmo durante o dia), de paredes rachadas, a maioria dos vidros das janelas estavam quebrados e as carteiras e a lousa também estavam em péssimo estado de conservação. A mesa da professora ficava no canto do lado direito da porta. No canto esquerdo, no fundo da sala, havia um filtro de cerâmica e, ao seu lado, pilhas de carteiras quebradas. Na parede, acima da lousa figuravam os cartazes com o alfabeto nos quatros tipos de letra, confeccionados pela P2 e C2. Nas paredes do lado esquerdo e do fundo, ficavam os cartazes com as sílabas estudadas pela 1ª série do matutino. Os cartazes com as sílabas estudadas pela turma estavam expostos ao lado do alfabeto, mas caíram com os vazamentos causados pelas chuvas e só voltaram para as paredes no último bimestre.

Os alunos sentavam-se, geralmente, próximos a janela, para melhor visualização da lousa e para, obter maior ventilação, pois o único ventilador de teto existente não conseguia refrescar o ambiente. Não havia lugares marcados para que



se sentassem, tampouco respeitava-se as “filas”. De acordo, com sua vontade, sentavam onde queriam, sozinhos ou unindo suas carteiras com as de seus colegas.

Apesar da grade curricular para o ensino de 1ª a 4ª série obedecer ao módulo 36, (logo, as 20 horas semanais de aula deveriam ser divididas em 10 aulas de Português, 6 de Matemática, 2 de Estudos Sociais e 2 de Iniciação à Ciências), a exemplo do ocorrido na escola 1, na 1ª série 2, dava-se ênfase, também, ao ensino de Português. Raras foram as tardes, no período observado, que a aula de Português encerrou-se antes do recreio, trabalhando-se, depois dele, outra disciplina. Quando isso ocorria, a disciplina trabalhada era sempre Matemática. Todavia, em poucas ocasiões, durante a aula de Português, em discussões de algumas temáticas abordadas no desenvolvimento do conteúdo, discutiu-se noções de higiene e cuidados com os alimentos (conteúdo de Iniciação à Ciências).

4.2.3.1 OS ALUNOS DA 1ª SÉRIE 2

Os quatorze alunos frequentes dessa 1ª série eram oriundos de famílias assalariadas de baixa renda, compostas, em sua maioria, por pai, mãe e 2 a 3 irmãos. Apenas, 1 aluno morava só com a mãe e outro, residia com o pai. A renda familiar era de 2 a 3 salários mínimos. Seus pais tinham o 1º grau incompleto e as profissões: pescador (6 deles), motorista, eletricista, agricultor, garçon, caseiros e viajante. As mães trabalhavam como doméstica (5), caseira (1), vendedora de doces caseiros (1) e artesã (1). Outras 5 cuidavam exclusivamente da casa e a maior parte não havia concluído o 1º grau. Moravam em casa própria (6) famílias, alugada (5), 1 morava em um rancho onde eram caseiros e outra, em um barraco de lona preta. Segundo as crianças, em suas casas havia os seguintes materiais para a leitura: livros religiosos, revistas (sobre artistas, de moda, de artesanato), gibis, livros de literatura (2 alunos) e jornais (2 alunos). Quatro alunos declararam não possuir em casa nenhum material impresso.

O grupo era constituído por 11 alunos que fizeram o Pré-Escolar e 03 alunos que não fizeram. Três desses alunos eram repetentes. Eram crianças alegres, participativas, interessadas em estudar, amorosos e muito falantes. Relacionavam-se bem com a professora e uns com os outros. Costumavam partilhar dúvidas e conhe-



cimentos. Apesar disso, a P2, constantemente, reclamava da disciplina ou da sua dificuldade para conter a agitação das crianças para melhor desenvolvimento das atividades. Segundo ela, não conseguia fazê-los aprender a ouvir os colegas.

Realmente, observava-se que parecia que, para os alunos, importava mais falar do que ouvir. Não se davam conta de que se sua fala não fosse escutada, perdia-se. Preocupados em mostrar, principalmente, à professora que sabiam ler ou escrever alguma palavra, interrompiam suas exposições para isso e, às vezes, não respeitavam a vez de seus colegas falarem, antecipando-se a eles para dar a resposta, fazer a leitura ou efetuar qualquer ação solicitada.

Percebeu-se, também, que, aparentemente, grande parte deles desenvolveu uma dependência de explicações individuais da professora para a resolução dos exercícios. Esse atendimento, mais a correção, geralmente, individual provocava uma demora na realização das atividades e gerava mais conversas.

Esboçarei mais algumas características individuais do grupo de alunos destacados dessa série para esta pesquisa:

Cam.: Garota extrovertida, considerada uma boa aluna. Relacionava-se bem com seus colegas, com a professora, além de participar com desembaraço da aula. Geralmente, acertava os exercícios realizados e conseguia ler com tranquilidade as palavras, frases e “textos” apresentados. Escrevia frases apresentando sujeito, verbo, complementos e adjuntos, e, às vezes, com mais de uma oração. Construía textos orais narrativos com situação, complicação e solução.

Rob.: Repetente, era visto como aluno fraco. Muito falante e participativo, principalmente, se convidado a fazer relatos pessoais. Com dificuldade, lia, oralmente, e resolvia as atividades de escrita propostas. Todavia, ao final do ano, “lia” razoavelmente e “escrever” frases simples, conseguindo, dessa vez, ser aprovado.

Sa.: Apontada como aluna média, era muito falante, participativa nas atividades orais e, apesar de, às vezes, discutir com os colegas, mantinha com eles um bom relacionamento. Não manifestava muito interesse pelas atividades, mas desenvolvia-as (tanto as de leitura, quanto as de escrita) com certa facilidade e escrevia frases curtas mas com nexos.



4.2.4. A PROFESSORA 2

Formou-se em História pelo CEUL/UFMS em 1985, contudo, pretendendo dar aulas de 1ª a 4ª série, cursou, a partir desse período, o Magistério 2º Grau, concluindo-o em 1987. Fez, também, no CEUL, em 1995, o curso de Especialização “Interdisciplinaridade nas séries iniciais”.

Apesar de atuar no Magistério há 12 anos, trabalhava com a 1ª série somente há dois anos. Professora concursada, assumiu a 1ª série, segundo ela, por imposição da escola, pois foi o que “sobrou”. Confidenciando ter aceitado trabalhar com essa série após muita resistência, salientou que, embora tivesse feito o Magistério, aquele curso não a preparara para esse trabalho.

Ressaltando sempre as dificuldades enfrentadas para a realização de seu trabalho didático-pedagógico e a “imposição” da escola para assumir a 1ª série, relata que passou a gostar de alfabetizar, porque: “Quando começa o ano, você fica muito desanimada e já em julho, agosto, percebe que conseguiu alguma coisa, pois, o avanço que os alunos têm é de 100%, do primeiro dia de aula até o dia que saem”.

Explicou-me ela que ao assumir a sua primeira turma de alfabetização, em 1994, a ajuda que encontrara na escola, fora o fornecimento do planejamento do ano anterior para que fizesse a cópia. Assim, procurou suprir as lacunas de sua formação, buscando auxílio com uma professora da escola municipal, onde também trabalhava, “uma profissional muito experiente, com 16 anos de trabalho na 1ª série, que, em sua prática, levava muito em conta o aluno”. Dessa troca de idéias com essa colega, veio a decisão de trabalhar o ensino da leitura e da escrita a partir de “palavras-chaves” escolhidas pelos alunos para a silabação.

Segundo a P2, ainda encontrava, muita dificuldade em seu trabalho didático-alfabetizador, além de se desgastar bastante por não conseguir “determinar certa disciplina”, mas procurava superar esse problema sem tolher a liberdade de seus alunos para falar. Declara, porém, que a “liberação da oralidade” acarretava em outro elemento dificultador do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a linguagem utilizada pelos alunos era muito diferente daquela considerada culta.

Você fala milho, mas pra eles é “mio”, é “fio”... Então, fica difícil.
Quando você coloca para o aluno que não é assim, ele fica com medo



de falar, porque sabe que se falar de novo “fio”, a professora vai falar pra ele que não é “fio”, é filho. Mas a mãe chama ele de “fio”, o pai chama ele de “fio” e eles mesmos se chamam de “fio” (P2).

Disse ela que tratava esta questão das variedades lingüísticas da seguinte forma: quando os alunos falavam uma palavra do jeito deles, ela repetia de novo, casualmente, na linguagem culta. Mas, que isso não a impedia de trabalhar bastante a oralidade com os alunos.

No primeiro semestre, ela não utilizava a cartilha com seus alunos, conforme declarou, porque as “palavras-chaves”, escolhidas pelo alunos, não coincidiam com as da cartilha, recebida pela F.A.E. - *A Toca do Tatu*, de Regiane Garcia, (1993), Editora Saraiva e, além disso, seus “textos” não tinham significação para eles. Desse modo, tal recurso didático foi distribuído para as crianças, como um “material de apoio, para ter contato com as letras e participar do mundo letrado”.

Todavia, em meados do segundo semestre, os “textos” apresentados aos alunos para leitura oralizada ou cópia, eram extraídos de cartilhas, ou montados por ela, segundo os moldes cartilhescos. Antes disso, porém, os exercícios propostos para o trabalho de ensino-aprendizagem da língua eram similares aos dos livros didáticos. Constatou-se, inclusive, nos cadernos dos alunos, a partir de maio, a colagem cópias xerox com exercícios de cartilhas. A partir de setembro, começou a indicar como tarefa a cópia de lições da cartilha adotada e a recorrer a “textos” de outras cartilhas, para cópia (passar para letra de mão).

Percebia-se, porém, que utilizando um ou outro procedimento em sua “tarefa de ensinar”, a P2 mostrava-se sinceramente preocupada com a aprendizagem, do que entendia por leitura e escrita. Além de trabalhar com seus alunos dez dias a mais do previsto em calendário, ao longo do ano, empenhou-se para que aprendessem o conteúdo didático-alfabetizador, mediante muitos exercícios de fixação.

Verificou-se, ainda, que ela estabeleceu com a turma uma comunicação intensa e os alunos, constantemente, requisitavam sua atenção para serem auxiliados na resolução de seus exercícios ou em busca de maiores explicações. Ela, por sua vez, solicitava a participação dos alunos para o desempenho das seguintes ações: escolha da “palavra-chave”; discussão da temática abordada; leitura e escrita na lousa das sílabas destacadas; apresentação e registro de sílabas e palavras; leitura e escrita de



palavras formadas pelas sílabas em estudo; leitura de frases e de pequenos “textos”; relato de fatos vivenciais; elaboração de calendário de provas etc.

Procurava envolver seus alunos nas atividades, mas isso nem sempre ocorria. Revelando uma concepção de língua como código a ser codificado e decodificado e, subjacente a esta, de linguagem como meio de comunicação, centrou o ensino-aprendizagem da leitura (como avaliação) e da escrita (como cópia) de letras, sílabas, palavras e frases soltas e desprovidas de significado. Nos exercícios, só empregava palavras cujas sílabas tivessem sido estudadas o que resultava no emprego de frases e “textos” de extrema pobreza lingüística. As atividades mecânicas, realizadas para atender apenas aos objetivos escolares, não despertavam o interesse dos pequenos aprendizes, que se distraíam conversando e brincando.

Contudo, a P2 tentava contemplar as aspirações lúdicas de seus alunos promovendo, às vezes, jogos (bingos de palavras com as sílabas em estudo), levando-as a disputar pequenos prêmios), além de outras competições para leitura e escrita de palavras e frases com as sílabas em aprendizado. Em algumas ocasiões, levava-os, também, a copiar e a cantar algumas canções, em ritmo de cantiga de roda.

As crianças envolviam-se intensamente nessas ações, mais significativas para elas. Mas eram atividades raras e, após seu encerramento, voltavam-se, novamente, professora e aprendizes para o trabalho alfabetizador mecânico e repetitivo.

A própria P2 revelou, em diversas ocasiões, o conflito interno que travava, entre o que entendia por uma alfabetização “ideal” e aquela desenvolvida com seus alunos. Para ela, alfabetização não consistia apenas no agrupamento de sílabas, mas sim no entendimento do significado real da palavra, na interpretação do que se lê.

Não vejo os meus alunos da 1ª série nesse processo de alfabetização que eu entendo. Eles saem da 1ª série reconhecendo e juntando, mas, na verdade, o significado real, a produção em si eles não têm ainda. Eles não conseguem fazer isto, é porque no nosso dia a dia nós não fazemos isso [confessa a P2].

Assim, percebia-se que ela parecia estar vivendo pressionada, provavelmente, pelas idéias sugeridas nas atuais discussões no campo do ensino-aprendizagem da língua e alfabetização, pelo discurso institucionalizado nas Diretrizes Curriculares do Estado e pelas dificuldades teórico-práticas enfrentadas nas



tentativas de operacionalizar essas idéias e até mesmo no desenvolvimento de um trabalho pautado em concepções assumidamente tradicionais. Todavia, esses conflitos poderão ser melhor compreendidos, a partir do capítulo seguinte, em que se abordará as ações e interações efetuadas com o texto, por essa professora (e seus alunos).

4.3. AS ESCOLAS 1 E 2 E AS DIRETRIZES CURRICULARES

Em virtude dos objetivos desta pesquisa e da hipótese para ela formulada, vejo a relevância de se discutir a edição de 1989 desses documentos - quando houve a inclusão de alguns dos pressupostos da proposta metodológica, que vinha sendo trabalhada pelo grupo do Projeto⁴, desde 1987) - além das alterações ocorridas em sua reescrita em 1992.

Sem pretender realizar uma análise integral dessas Diretrizes, atendo-me aos limites deste trabalho, restringi-me à discussão das orientações destinadas ao ensino-aprendizagem de Português no 1º grau, sobretudo a aquelas que se reportam ao processo de alfabetização, procurando compreendê-las: a sua importância e as possíveis repercussões para o trabalho em sala de aula. Cabe esclarecer que, logicamente, entendo que a linguagem e o texto perpassam o ensino de Ciências, Estudos Sociais e até de Matemática, demandando a utilização de textos. Todavia, logo nos primeiros contatos com as turmas pesquisadas, percebi que, na prática, a “escrita” e a “leitura” do processo de ensino-aprendizagem alfabetizador estavam completamente dissociadas do trabalho realizado nessas disciplinas. Dava-se ênfase absoluta aos “conteúdos” de Português para a aquisição da leitura e da escrita.

Antes da discussão desses documentos, alguns esclarecimentos são necessários. Como já aponte, anteriormente⁵, nós (do grupo citado) não concordamos com a forma de elaboração desta edição das Diretrizes. Isto, porque, apesar de desejar e até trabalhar por mudanças, de acordo com a reflexão teórica da proposta, en-

⁴ Refiro-me à proposta de Geraldi e ao Projeto “Nova Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa” da SE/MS, discutidos no capítulo 1 deste trabalho.

⁵ Conforme nota 9 do capítulo 1.



tendíamos que as mudanças só se produzem/constrõem coletivamente, não podendo ser impostas ou implantadas por decretos e leis.

Assim sendo, penso que os princípios norteadores de uma proposta para fazer sentido e repercutir, modificando a prática dos professores, além de conhecidos e compreendidos por eles, precisam ser também internalizados, em um processo de construção/elaboração e re-elaboração de conhecimentos. Mas, isto não significa que primeiro deva-se aprender para depois se praticar. Pelo contrário, em uma prática que se pretenda práxis, aprende-se a fazer, fazendo e pensando sobre este fazer, em um movimento/processo contínuo de construção: fazendo/pensando/fazendo.

Neste sentido, o professor - sujeito, construtor de seus conhecimentos e da história de sua vida, - precisa ser considerado no processo, como também, seus conhecimentos e experiências anteriores/ mesmo que aparentemente equivocadas, mas que sempre fizeram parte de seu fazer pedagógico, para a partir deles (ou delas) possa construir novos fazeres e saberes. Faz-se necessário, ainda, que este professor conte com condições de trabalho e tenha, por exemplo, horário de trabalho remunerado, para ter acesso ao conhecimento produzido e possibilidade de produzir outros.

Por estes motivos, não se aceitou a forma em que se redigiu os documentos das Diretrizes, em 1989, "cujo prazo dado para a escrita e conclusão do documento foi de três semanas, de 27.11 a 15.12. 1989, sendo realizada pelos técnicos das diversas áreas do conhecimento lotados na SE/MS" (Pinto, 1993, p. 72). Isto impediu que o grupo redator discutisse/escrevesse/reescrevesse um documento que atendesse aos objetivos de língua, apresentando conceitos essenciais para este ensino: linguagem, língua, leitura, escrita, texto etc.

Ainda segundo Pinto (1993), esta falta de tempo para maiores aprofundamentos e reflexões, necessárias, para este trabalho foi intencional:

A Secretaria de Educação vivia um momento em que a participação não tinha lugar. Isto porque a nova administração tinha o propósito de minimizar a atuação da ala progressista da CGE, que tinha, na concepção deles, um discurso de esquerda. Portanto, não havia espaço para discussões sobre o encaminhamento dado às questões educacionais (p.127)⁶.

⁶ Nota 15 do capítulo III.



Apesar de discordar da escrita das Diretrizes, naquele momento e da maneira efetuada, participei de um evento realizado em Campo Grande, com os técnicos das AREs e um professor de sala para discutir e apresentar sugestões que deveriam subsidiar este trabalho. Se esta atitude parece contraditória⁷, pretendia-se assegurar, naqueles documentos, alguns dos pressupostos da proposta trabalhada. No entanto, em decorrência das limitações do próprio grupo do “Projeto”, que não havia conseguido fazer uma leitura em profundidade dos princípios fundadores da proposta e por haver divergências (teóricas e políticas) entre o grupo redator e a equipe dirigente da SE, graves problemas teórico-conceituais foram cometidos no texto.

4.3.1. DIRETRIZES GERAIS - ENSINO DE PRÉ-ESCOLAR E 1º GRAU (1989)

Publicou-se pela SE/MS, primeiramente no Diário Oficial nº 2712 de 27/12/89 e, ainda neste mesmo ano, foi distribuído nas escolas da rede, um volume, intitulado “Diretrizes Gerais para o Ensino de Pré-Escolar e de 1º Grau⁸, com orientações para o Pré-Escolar e as diversas disciplinas do 1º grau (1ª a 8ª série).

Esta última publicação, em sua apresentação, caracterizada como uma proposta de “caráter histórico provisório”, “integrante das propostas do Programa de Melhoria da Educação Básica”, convidava professores e especialistas para a “construção de uma prática capaz de oferecer resposta efetiva ao problema da qualidade de ensino”, para o “resgate do prestígio da escola pública”, como meta da SE/MS para o biênio 1989/1990.

Neste volume, precede a proposta de Português, a do “Ensino de Pré-Escolar”, assim desenvolvida: “Histórico do Ensino Pré-Escolar”, “Pressupostos Teóricos”, “Funções e Objetivos do Ensino Pré-Escolar”, “Aspectos Considerados no

⁷ Tinha-se consciência de que a simples oficialização dos princípios subjacentes à proposta metodológica, evidentemente, não garantiria sua aceitação por todos os professores do Estado. Objetivava-se, porém, assegurar o direito de se continuar a desenvolvê-la, já que as “mudanças introduzidas” estavam sendo rejeitadas por muitos professores, diretores e coordenadores.

⁸ Estas publicações ocorreram na gestão do Governador - Engº Marcelo Miranda, do Secretário de Estado de Educação - Dep. Valter Pereira, Conforme p.5 desta coletânea.



Desenvolvimento da Criança” (cognitivo, afetivo, social, perceptivo-motor), “Avaliação” e Bibliografia.

Para a disciplina de Português (de 1ª a 8ª séries), propõe-se o ensino da língua, a partir das práticas de leitura, produção e análise lingüística de textos, em um escrito de três partes: introdução, metodologia (apresentação das três práticas) e proposta de conteúdos, além da bibliografia. Mas, não se discute a avaliação e, como já foi explicitado, apesar da “intenção” de se assegurar os fundamentos do PNMEPL, sérios equívocos teórico-conceituais foram cometidos.

Dentre estes, destaca-se a ausência de uma explicitação clara do conceito de linguagem adotado. Afirma-se, na introdução que a **linguagem** é “uma forma de interação”, mas não se esclarece que tal assertiva decorre de uma concepção interacionista da linguagem e que há outras concepções com diferentes enfoques. A seguir, ao se registrar o conceito de **língua** e, ao se discutir, por exemplo, a aquisição/desenvolvimento da linguagem e as variedades lingüísticas, contraditoriamente, recorre-se a conceitos oriundos da teoria da comunicação, estabelecendo-se, mais uma vez, dúvidas quanto à concepção de linguagem a embasar a proposta.

A **alfabetização** é vista como “um processo pelo qual se vai dominar a linguagem oral e escrita [...] que vai sendo construído [...] começa muito antes da entrada da criança na escola [...] antes que se perceba a correspondência som/letra” (p.28).

Leitura é entendida por “toda manifestação lingüística que uma pessoa realiza para ter acesso ao pensamento formulado por outra e colocado em forma de escrita” (p.28). E, “ler não é só decodificar letras, leitura mecânica, mas atribuir significação ao texto, aceitando ou questionando as idéias do autor”.

A **escrita** é vista como “forma de representação da fala” (p.28). E outra contradição revela-se, cita-se Gnerre para ilustrar que “escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar”, mas, em seguida, enuncia-se: “vemos a escrita com um complemento da oralidade”(p.33).

Por **texto** entende-se “uma unidade de significação que se constitui de um encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê”(p.34), produzido ou lido



em um dado contexto, em um determinado momento histórico-social, em uma dada situação de comunicação.

Além das contradições citadas, entre outras, não se explicita com clareza o objetivo do ensino da língua, apenas cita-se que é função da escola introduzir o aluno no mundo da escrita, oportunizando-lhe, assim, o domínio da língua padrão (p.35) e aponta-se a **escola** como o espaço para que os “alunos conheçam ou recriem o conhecimento já existente em diferentes áreas” (p.32).

4.3.2. A SÉRIE DIRETRIZES CURRICULARES - UMA PROPOSTA PARA MATO GROSSO DO SUL (1992)

Esta série de documentos, editadas em 1992⁹, veicula em volumes distintos as propostas curriculares para as diferentes disciplinas. Na apresentação e introdução de cada volume, entre outras questões, ressalta-se que esta série destina-se a subsidiar a prática docente, visando assegurar os requisitos de integração e continuidade ao currículo escolar, da pré-escola ao 2º grau. Além de “um maior grau de homogeneidade”, postula-se que a fundamentação baseada em pressupostos teórico-metodológicos comuns contribuirão para se evitar distorções. E se esclarece que esses documentos tratam da reestruturação das Diretrizes Gerais de 1989, após um processo de avaliação da sua versão original, ocorrido em 1991, cujo resultado apontou a necessidade de um revisão global nas Diretrizes Curriculares.

Desses materiais, discutirei o volume 2, destinado ao ensino de 1ª a 4ª séries para as quatro áreas do conhecimento (Português¹⁰, Matemática, Ciências e Estudos Sociais), mais precisamente a proposta para o ensino de Português¹¹.

⁹ Esta reedição das Diretrizes ocorreu na gestão do Governador Pedro Pedrossian, Secretária de Estado de Educação - Leocádia Aglaé Petry Leme.

¹⁰ Esta proposta foi elaborada por nove professores de Língua Portuguesa da Rede, um técnico da SE/MS, com a consultoria da Profª Drª Maria do Rosário M. Magnani, do Departamento de Educação da UNESP/Presidente Prudente/SP.

¹¹ Trata-se da mesma proposta destinada ao ensino de Português (5ª a 8ª séries), Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2º grau), publicada, novamente, em outro volume, o nº 4.



4.3.3. DIRETRIZES CURRICULARES - ENSINO DE PORTUGUÊS 1º GRAU, V. 2, (1992)

Neste volume, a proposta para o ensino da língua vem assim apresentada: 1. Introdução; 2. Alguns Pressupostos; 3. Para que ensinar (aprender português); 4. O que ensinar; 4.1. Texto; 4.2. Texto Literário; 5. Como ensinar; 5.1. As Atividades; 5.2. As Práticas; 5.2.1. Prática de Leitura de Textos; 5.2.2. Prática de Produção de Textos; 5.2.3. Prática de Análise Lingüística de Texto; 6. Avaliação; 7. Bibliografia.

Na introdução, esclarece-se alguns aspectos referentes ao processo de reestruturação das Diretrizes de 1989, a estratégia de desenvolvimento do trabalho de reescrita, além de se ressaltar dois enfoques apontados como fundamentais: unidade da proposta (do 1º ao 2º grau) e apresentação dos conceitos básicos para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da língua, entre outros.

Assume-se uma postura quanto à educação mediante a apresentação de uma proposta que pretende interferir/contribuir nas (com as) mudanças sociais necessárias para a construção de uma sociedade mais crítica e reflexiva e ao adotar-se uma concepção interacionista de **linguagem** como resposta as questões: “**por quê e para quê ensinar o quê e como ?; Por quê e para quê nossos alunos aprendem o quê e como aprendem?**” (p.17). Defende-se, pois, como realidade fundamental da língua, a **interação verbal**.

Coerentemente, o conceito de **língua** expresso a vê como “**social** (produzida e utilizada nas relações sociais) e **histórica** (não imutável, mas em permanente produção)”, de cujo processo produtivo resulta um conjunto de variedades lingüísticas que se caracteriza e identifica seus falantes em relação aos grupos sociais de origem”(p.18).

Assim, é a interação efetiva e os processos reais de interlocução que definem o “Para Quê Ensinar / Aprender Português”, ou seja para “vivenciar e refletir sobre os usos da língua, através da leitura e produção de textos” (p.19). Define-se, também, o objetivo do processo de ensino-aprendizagem da língua e, consequente-



mente, da **alfabetização**: aprender a ler e a produzir textos diversos (nas modalidades oral e especialmente escrita), utilizando as diferentes variedades e articulando diferentes opções em relação às necessidades e objetivos propostos.

O conceito de **Leitura** a fundamentar a “Prática de Produção de Textos” é: “atribuir significado e sentido ao texto, é conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos anteriormente lidos, reconhecendo nele a significação que seu autor lhe atribui” (p.23). Destaca-se que as possíveis interlocuções com o texto podem ser: a) leitura - busca de informações; b) leitura - estado do texto; c) leitura do texto - pretexto; d) leitura - fruição do texto. Adverte-se que tais leituras, em sua operacionalização, não ocorrem isoladas e têm de ser prazerosas, analíticas, transformadoras, para tanto, o texto selecionado deve ser sobretudo rico e instigante (p.24).

A concepção de **escrita** empregada para subsidiar a “Prática de Produção de Textos” a vê como “exercício” e “aperfeiçoamento da interlocução à distância”. Para isto, assevera-se que essa prática precedida/somada à prática de leitura de textos, possibilitará ao aluno: interagir com os diferentes modelos de leitura, refletir sobre a sua maneira de escrever e encontrar sua própria identidade como escritor, em um processo de ação/reflexão e operação com as configurações textuais.

Define-se em “O que Ensinar” que o trabalho desenvolvido deverá basear-se no texto pensado como o centro do trabalho e/o conteúdo específico do ensino-aprendizagem da língua. **Texto**, pois, é ali entendido como “processo/produto das interações verbais”, “objetivação do trabalho lingüístico dos usuários da língua em situação real de interlocução, na qual se produzem significados e se constituem os sujeitos históricos e as relações intersubjetivas (sociais)” (p. 20).

Desse modo, o “Como Ensinar” é concebido como vivência da língua e reflexão sobre seus usos enquanto práticas cotidianas de sala de aula. Nesse sentido, as situações reais de interação verbal, centradas no texto, devem ser organizadas em torno das práticas de leitura, produção e análise lingüística de textos, com base em atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas. Ressalta-se: “podemos pensar então num movimento da vivência em direção ao conceito, ou seja, supõe-se que só é possível falar sobre (descrever) aquilo sobre o que se reflete e vivencia” (p. 23).



Consequentemente, propõe-se uma “Prática de Análise Lingüística de Textos”, mediante atividades interacionais efetivas na sala de aula, como um modo de operar com e sobre a linguagem, através de atividades epilingüísticas e metalingüísticas, centradas na reestruturação de textos, operando sobre a linguagem. Nessas atividades, partir-se-ia, principalmente, dos textos produzidos pelos alunos, de suas dificuldades e avanços, objetivando-se levá-los a refletirem sobre as configurações textuais utilizadas, buscando as falhas e ou dificuldades para minimizá-las ou superá-las.

Na discussão sobre **avaliação**, enfatizando-se que embora todos os encaminhamentos remetam à questão da avaliação, nesta proposta, só é compatível uma avaliação sistemática e continua, em função dos avanços e das dificuldades apresentadas pelos alunos, tanto no uso da linguagem oral quanto da escrita e detectada pelo professor ao analisar esse processo. Servindo, portanto, como instrumento para que o professor reflita sobre a continuidade do seu trabalho e para que o aluno se situe em relação ao seu processo de produção do conhecimento e saiba como avançar. Neste sentido, o referencial para essa avaliação deve ser sempre o conjunto dos textos produzidos pelo aluno, a leitura de textos curtos e longos, considerando-se, na produção escrita de textos, o progresso demonstrado pelo aluno na busca de uma configuração textual compatível com o tipo/modalidade de texto em questão (p. 28-29).

Constata-se que, nesses documentos, foram desfeitos os equívocos da edição das Diretrizes de 1989, apresentando-se concepções coerentes com a proposta de um ensino de língua em que conteúdo da língua passa a ser a própria língua, tornando-se o texto “como centro do trabalho e/o conteúdo específico de ensino-aprendizagem da língua”.

4.3.4. SÉRIE SUBSÍDIOS: ALFABETIZAÇÃO - SÉRIES INICIAIS (1993)

Na apresentação deste volume, observa-se que essa série foi concebida para servir de instrumento de apoio ao trabalho cotidiano do professor, logo, sendo



fundamentada nos mesmos pressupostos teórico-metodológicos que embasam a série Diretrizes Curriculares¹².

No seu primeiro item “Aprendizagem da língua Escrita nas Séries Iniciais”, registra-se que dados empíricos têm demonstrado ser o processo de aprendizagem da criança iniciado muito antes de chegar à escola. Conceitua-se **processo de alfabetização** como “algo mais que a aquisição e desenvolvimento formal das habilidades de ler e escrever” (p. 11).

Discute-se a seguir “O Processo de Aquisição da Língua Escrita: A Idéia de Representação”, apoiando-se nas reflexões de Vygotsky sobre a pré-história da língua escrita.

Aponta-se, no tópico “Compreensão e os Usos Sociais da Escrita”, a dependência do contexto-sócio cultural e da qualidade das relações da criança com esse contexto para o avanço conceitual em relação à língua escrita. E ressalta-se que, apesar de toda criança possuir alguma experiência ou contato com a escrita social, há aquelas que interagindo com a escrita cotidianamente, reconhecem seus sinais e usos sociais, enquanto outras encontram-se em níveis conceituais mais elementares.

Nos “Encaminhamentos Metodológicos”, explicita-se: “O Papel da Interação - Desenvolvimento/Aprendizagem” e “Função da Escola e do Professor”. Vygotsky e o seu conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” fundamentam a discussão sobre a importância das interações para o desenvolvimento e a aprendizagem. Cita-se Vygotsky e Wallon para se reforçar que “a sistematização necessária que o conhecimento formal requer só poderá ser feita através da ação conjunta, da interação com os indivíduos” (p. 15).

Enfoca-se, ainda, “A Função da Escola e do Professor”. Observa-se que à escola cabe, além da produção do saber científico, a responsabilidade de ser o espaço de articulação entre os saberes da criança e os saberes historicamente produzidos. Ao professor cabe a mediação entre a criança e o conhecimento escolar, organizando sua prática a partir do que a criança já sabe sobre a escrita: sua representação, os seus usos e funções, propiciando a ampliação desses conceitos.

¹² Texto elaborado por Mara E. Tranchez Maciel e Maria de Jesus Domingues Fujyama, com a colaboração de Claudia Elisa Mello Hodgson e editoração de Jurema Lorenzini.



São apresentadas a seguir, “Sugestões de Trabalho”, em que se detalham (sugerem) diversos procedimentos e atividades, a partir dos tópicos: os usos sociais da escrita, o nome da criança, o trabalho com texto, a leitura em classe, sistematização de palavras do texto, a produção de textos, reestruturação de textos, a questão da ortografia, a questão da letra, a questão da avaliação.

Assim, devido a heterogeneidade da experiência prévia da criança com a escrita, sugere-se a realização de atividades que explicitem os **usos sociais da escrita**: manuseando (lendo e/ou escrevendo) diferentes portadores de textos; assistindo a registros, na lousa, de textos dos alunos (coletivos ou individuais); registrando seus próprios escritos, de acordo com as possibilidades e objetivos propostos etc. Apresenta-se diversas atividades para se trabalhar **o nome da criança**, apontando-se a sua “enorme carga semântica” para cada criança. E ressalta-se a importância do **trabalho com texto** (curto ou longo) como núcleo do trabalho com a língua escrita, defendendo a diversidade e a seleção de significativos e interessantes textos: informativos, narrativos, poéticos, além daqueles produzidos pelas crianças e professor.

Discorrendo-se a respeito da leitura em classe, enfatiza-se o duplo movimento entre leitura/escrita, associado ao ato de ouvir. Sublinha-se que a leitura de textos, sobretudo de literatura infantil seja trabalhada como fruição, detectando-se o nível de compreensão da criança em relação ao que o texto diz, pelos comentários das crianças. Sugere-se, ainda, uma dezena de atividades orais e/ou escritas de exploração de textos (por exemplo, busca de significados de palavras, síntese de parágrafos ou do texto, enumeração de parágrafos etc), além de atividades complementares (ilustração, reprodução oral e escrita, dramatização etc).

Destaca-se que o trabalho com texto deve ter uma sequência de atividades, finalizando, sempre que possível, com uma produção das crianças, excetuando-se as situações em que o objetivo seja a fruição, a extração de informações para o fechamento de uma discussão ou atender a curiosidades. A sequência de atividades sugeridas é: 1. leitura intuitiva pelos alunos, pelo professor ou por um aluno; 2. comentários coletivos sob a coordenação do professor; 3. atividades orais e/ou escritas de entendimento do texto; 4. atividades complementares.



A “**sistematização de palavras do texto**” é sugerida quando a palavra ou as palavras estiverem “saturadas” de significado, tendo a criança compreendido o seu sentido no texto.

A respeito da **produção de textos** observa-se que podem ser produzidos textos orais e escritos. Fala-se da importância do desenho e de outras formas de representação quando a criança ainda não domina o código escrito. Propõe-se que o professor torne-se escriba dos textos orais produzidos pelos alunos, explicitando as diferenças entre a forma oral e a escrita e as variedades lingüísticas. Entre outras sugestões, aponta-se que a criança poderá produzir narrativas orais e escritas a partir de fatos vividos, imaginados, ouvidos ou lidos, ressaltando-se a importância da reprodução oral e/ou escrita de textos e da divulgação dos trabalhos realizados.

No que tange à **reestruturação de textos**, salienta-se importar mais, no início do processo de produção de textos, a garantia da fluência, explicitação das idéias e o registro do pensamento, devendo ser as questões ortográficas tratadas durante a escrita do texto e não com uma correção formal. Mas com o avanço na compreensão alfabética pode-se começar o trabalho relativo à clareza do texto, postergando para a 2ª série a reestruturação dos textos.

A **questão da ortografia** é discutida com base na noção de “erro construtivo” de Emília Ferreiro e de autores brasileiros como Carraher e Rego, Goês, Weiss¹³. Expressa-se, ainda, a preocupação de que o professor precisa ter clareza da representação gráfico-alfabética de nossa língua, que admite também o fenômeno da memória etimológica e, decorrentemente, representações arbitrárias.

Em relação a **questão da avaliação**, remete-se às orientações contidas nas Diretrizes Curriculares de MS, ressaltando-se o caráter diagnóstico e cumulativo da avaliação como referenciais básicos na análise do desempenho das crianças.

Antes da bibliografia (a mesma da proposta de Português (vol. 2) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (vol. 4), encontra-se em **anexo** o texto “**Dificuldades Ortográficas**”, do Programa Curricular de Língua Portuguesa - Secretaria do Município de São Paulo - Deplan 4 - 1986. Nesse texto, considera-se ortografia a partir de dois aspectos (um de natureza intelectual - a busca de regras; outro,

¹³ Tais autores são citados, mas não se registra as datas de suas publicações, tampouco se registra suas obras nas referências bibliográficas.



de natureza convencional - a memorização das convenções). Aponta-se a necessidade de graduação das atividades de correção ortográfica até o aluno atingir autonomia, em sete etapas, recomendando-se para a 1ª e 2ª séries as três primeiras etapas.

Percebe-se, na análise deste volume da série Subsídios, que apesar de anunciar-se como tendo a mesma fundamentação teórica-metodológica das Diretrizes Curriculares, a forma de apresentação das “Sugestões de Trabalho” e alguns dos procedimentos chocam-se com os princípios teóricos adotados na proposta para o ensino-aprendizagem da língua.

Na série Diretrizes, estabeleceu-se como objetivo do ensino de língua (e da alfabetização) a aprendizagem da leitura e produção de textos diversos (orais e escritos), oportunizando-se o domínio do conjunto de variedades lingüísticas (inclusive da considerada “padrão”). Para sua operacionalização propôs-se o ensino da língua a partir de três práticas (de leitura, produção e análise lingüística de textos), em situações efetivas de interlocução.

No entanto, no volume “Alfabetização - Séries Iniciais” da série Subsídios, apresentou-se sugestões de procedimentos de atividades “soltas” por temas e não decorrentes das práticas. Também, a produção e a leitura de textos não foram caracterizadas como práticas nem atendendo a um para quê e a um para quem. Falou-se em reestruturação de textos e propôs-se algumas atividades, que embora, ligadas ao texto, por exemplo, “busca do significado para as palavras desconhecidas”, “enumeração de parágrafos”, “localização de palavras no texto”, “divisão de palavras em sílabas” etc, se executadas não para atender a necessidades reais de escrita e de leitura, transformam-se, simplesmente, em exercícios destituídos de significação.

Além disso, a listagem de sugestões de atividades contraria a proposta para o ensino da língua. Na introdução desses textos, registra-se a intenção de se apresentar os conceitos básicos para a compreensão do processo ensino-aprendizagem da língua e alerta-se: “Não deve, portanto, ser entendida como um receituário de soluções ou uma listagem de conteúdos a serem seguidos, tornando o professor um “aplicador” e “executor” de projetos que desconhece” (vol. 2, p. 15).



4.3.5. REPERCUSSÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NA ESCOLA?

Com esta análise sobre as propostas para o ensino-aprendizagem da língua, publicadas pela SE/MS, em duas gestões governamentais¹⁴, além dos objetivos apontados (no início desse capítulo), busquei ainda compreender os “movimentos” ou repercussões provocadas, nas escolas e, mais especificamente nas turmas pesquisadas, pelas orientações teórico-metodológicas, veiculadas nesses documentos oficiais.

Visando compreender as dificuldades encontradas para a superação das idéias e procedimentos cristalizados e sacralizados secularmente, procurei saber o que pensam a respeito das Diretrizes diretores, coordenadores e professores.

Confirmando a hipótese, formulada para esse trabalho, de que a oficialização das “novas” idéias ainda não alteraram significativamente a prática dos professores alfabetizadores, uma das coordenadoras entrevistados destaca:

Se a gente for analisar do ponto de vista de estudos, de pesquisas, de estudos comprovados, então realmente mudou. Hoje tem muita pesquisa, material, muitos estudiosos fazendo trabalho em cima da alfabetização, do conceito de alfabetização, do que é isso. Mas agora a prática mesmo, acho que não mudou muita coisa não, é tradicional (C 1.2.).

As falas destes profissionais, aliadas a procedimentos observados em situação de aula, mais a análise dos documentos coletados revelam que se algumas mudanças ocorreram são quase imperceptíveis. A C1.1. comenta sobre o período em foi alfabetizada: “estudei pela cartilha *Caminho Suave*, dá para lembrar muito bem das lições, que tinham somente uma frase muito curta e dessa frase, trabalhava-se a família silábica, por exemplo: Pato nada. Pato - pa. Nada -da”. Questionada se ocorreu mudanças no trabalho com alfabetização, desde essa época, declara:

Não mudou. Não muito. Muitas professoras ainda utilizam métodos de silabação ... as famílias, mas eu acredito assim, que chega um momento que vai mesmo precisar desse estudo. Mas é feito de uma maneira mais global... se vê textinhos que mostram mais o mundo que rodeia a criança, a criatividade, a espontaneidade da criança. Então, eu acho que há diferença sim, mas não muita (C 1.1.).

¹⁴ Conforme apontado no capítulo 1, deste trabalho, essa proposta metodológica já circulava no meio educacional sul-matogrossense, fundamentando o Projeto “Nova Metodologia do Ensino de Português”, desde 1986, no governo de Wilson Barbosa Martins.



Sendo solicitada a explicitar melhor as “diferenças” ou “mudanças” introduzidas no trabalho alfabetizador, acrescenta:

Alguns introduziram métodos e técnicas diferenciadas e, também, já entrou a Proposta do Construtivismo, em que é trabalhado o texto e, a partir do texto - que são montados com experiências vividas pelas crianças - a professora conduzindo, ela retira a palavra que ela vai ter que trabalhar e daí por diante vem o trabalho propriamente dito, das sílabas, das palavras, né, mas primeiramente é o alfabeto (C.1.1).

Da representação da coordenadora das poucas mudanças ocorridas, merece destaque a referência à entrada da proposta do “construtivismo” e a sua interpretação do que seja essa “proposta”: trabalho com textos “montados com experiências vividas pelas crianças” com o objetivo de se extrair palavras para a realização do trabalho com sílabas. Aliás, esta mesma visão é expressa pela D1 que declarando-se “não muito favorável” à utilização do livro didático no período de alfabetização, “a não ser nos casos de uma leitura para casa, uma atividade extra”, justifica-se:

Porque eu acredito que hoje nós trabalhamos numa maneira construtivista e tudo aquilo que a gente procura dá para a criança é ... procura a vivência, isto é, o livro didático, ele, geralmente traz ... aqueles textos onde a criança procura decorar ... e não é bom na alfabetização (D1).

Contudo, esse trabalho com textos que, nas falas destes entrevistados, “procura” a criatividade, a espontaneidade e a vivência, não se verificou no processo de ensino-aprendizagem da língua da 1ª série 1 (cujo professor era considerado na escola como um dos mais abertos às mudanças). Como se poderá observar no capítulo seguinte, os “textos” ali apresentados foram extraídos de cartilhas ou construídos seguindo os moldes cartilhescos.

Esta preocupação de caracterizar o processo ensino-aprendizagem da língua desenvolvido pela escola 1 como assumindo um contorno dito “construtivista”¹⁵ pode ser explicitado a partir das reflexões de Souza (1996). Em pesquisa sobre *A Formação do Professor alfabetizador no CEFAM de Três Lagoas / MS: Entre a Tarefa de Ensinar a Aplicar o Novo e a Mudança nas Relações de Ensino*, referindo-se à proposta didático-pedagógica apresentada no documento Magis-

¹⁵ Tal preocupação revelou-se também em outras falas (informais) de outros profissionais do período vespertino daquela escola.



tério Integração, que visava ao redimensionamento da Habilitação Específica em Magistério e à implantação da Escola de Aplicação do Centro Universitário de Três Lagoas, naquela escola, comenta:

Do conteúdo e pressupostos teórico-conceitual que fundamentam essa proposta, pode-se desprender a intenção dos professores do CEUL, em especial do curso de Pedagogia, em consolidar nesse CEFAM, uma tendência que já parecia fazer parte, pelo menos em discurso, da prática de alguns professores desse Centro, introduzindo uma proposta de caráter “construtivista”. Fundamentada na teoria psicogenética piagetiana essa proposta traduzia “o discurso de ponta” do curso de Pedagogia, resultante da grande divulgação, no início da década de 1980, dos trabalhos de Emília Ferreiro e colaboradores, especialmente no estado de São Paulo. Como a grande maioria dos professores do curso de Pedagogia frequentaram nessa década, os cursos de pós-graduação de instituições do estado de São Paulo, dada a proximidade geográfica, a experiência paulista do ciclo Básico, Projeto Ipê e de alguns CEFAMs desse estado, passaram a fazer parte também do discurso desses professores (p. 95-96).

Creio que tal comentário possa ser estendido aos componentes da escola 1, pelas estreitas relações dos seus docentes com segmentos do curso de Pedagogia, em decorrência da implantação da Escola de Aplicação do CEUL. Além disso, um de seus coordenadores pedagógicos a representava na comissão elaboradora do documento citado, que continha objetivos, previa a ampliação do espaço físico, aquisição de material didático, propunha quadros curriculares, a reorganização do quadro curricular e um conceito de avaliação para a Escola de Aplicação.

Cabe explicitar que a P1 desta escola em momento algum autodenominou-se ou ao seu trabalho como “construtivista”. Ao se referir à sua prática didático-pedagógica, declarou não se prender a um método específico, utilizar o método silábico, “seguindo uma linha tradicional com algumas incursões para o lado progressista” (Do questionário aplicado com professores alfabetizadores, questão 11).

Com referencia às orientações contidas na proposta para o processo de ensino-aprendizagem da língua, nas Diretrizes (1992), quase todos os entrevistados manifestaram-se positivamente¹⁶: “são boas”, “ótimas”, “todas aplicáveis”, “têm uma filosofia muito boa”, “uma proposta válida” etc. Todavia, em sua maioria, confessa-

¹⁶ À excessão do D2 (professor eleito diretor), que declarou conhecer apenas os documentos relativos à sua área (Matemática).



ram não ter clareza sobre os conceitos apresentados, alegaram falta de assessoramento, embasamento teórico, e: não ser fácil “colocar em prática uma teoria que é mais filosófica do que prática” (D1); não se ter “bagagem suficiente para trabalhar como está nas Diretrizes Curriculares” (P1); ficar difícil saber se o que “você faz é certo ou errado, quando você não tem embasamento teórico e não tem ninguém na escola que te proporcione essa discussão” (P2). Questionaram: “como um coordenador vai orientar um trabalho em cima das Diretrizes Curriculares se ele mesmo não tem esse conhecimento” (C1.2). Com essas falas, implícita e explicitamente, declararam que “o que faltou nessa Diretrizes foi um assessoramento na implantação” (C1.1).

Nesses pequenos trechos, é possível detectar sinais de que não se considerou o alerta de que a proposta para o ensino da língua não devia “ser entendida como um receituário de solução ou uma listagem de conteúdos a serem seguidos” (*Diretrizes Curriculares...*, 1992, vol. 4, p. 15).

Pelo contrário, tornar o professor um “aplicador” e “executor” de projetos que desconhece, aparentemente é o que se desejava, como revelam alguns dos dizeres citados. Por exemplo, a expressão “colocar em prática”, pelo contexto em que se apresenta, poderia ser substituída por “aplicar”, “executar”. Esta idéia é reforçada pela crítica indireta à ausência de uma listagem de conteúdos e de procedimentos: “uma proposta que é mais filosófica do que prática”, falta “bagagem suficiente para se trabalhar como está nas Diretrizes” e pela assunção do papel de “aplicador” perante as idéias sugeridas: “São ótimas e todas aplicáveis. A gente tem condições de trabalhar bem mesmo em cima delas” (P1). Além disso, a preocupação com a dificuldade de se saber “se o que você faz é certo ou errado” revela que se pretende um conhecimento não para a partir dele construir uma prática autônoma, mas sim para receber aprovação, ter confirmado ou confirmar seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, o questionamento, aparentemente legítimo, da necessidade de se deter determinado conhecimento para só depois partilhá-lo, nega a possibilidade da construção conjunta do conhecimento. E mais, pode negar ainda a própria possibilidade de que ele possa ser construído, sendo possível apenas ser transmitido, emitido, codificado, recebido, decodificado.



básico". O re... Logicamente, não estou aqui fazendo a defesa dos órgãos oficiais por não terem propiciado condições para uma reflexão mais ampla sobre os documentos das Diretrizes Curriculares. Apenas creio que as Diretrizes só irão "constituir-se como material de apoio à ação docente, a qual será enriquecida pela experiência cotidiana de cada professor, pelas trocas entre os profissionais da mesma área, de áreas afins e por distintas modalidades de capacitação em serviço" (*Diretrizes Curriculares...*, 1992, vol. 4, p. 13), caso tais "possibilidades" tornem-se realidade.

Entendo, pois, as vozes que clamam/reclamam/reivindicam assessoramento e embasamento teórico para o aprofundamento dos conceitos básicos e compreensão da proposta oficial para o processo de ensino-aprendizagem da língua fazem sentido. E se aqui não se critica o texto que a apresenta, destaca-se, porém, a complexidade destes conceitos, tanto para os próprios profissionais com formação na área da Língua (sabe-se das limitações dos nossos cursos de formação de professores, em nível de 2º grau e de 3º grau), quanto para aqueles com formação em outras áreas.

Todavia, este aspecto não foi considerado na implementação das Diretrizes Curriculares. Estes documentos foram enviados às escolas para serem discutidos pelos professores somente com a orientação dos coordenadores pedagógicos. Por isso, o questionamento C1.1 sobre como orientar esse trabalho de estudo se, por sua vez, ela não fôra orientada para esse fim. Veja-se a sequência de seu pronunciamento:

Em várias reuniões do Núcleo, que eu participei, eu coloquei isso e recebi várias respostas no sentido de que a gente não deveria esperar uma receita pronta. Mas que deveria sim, agir em cima das Diretrizes, que a escola deveria fazer uma adaptação das Diretrizes para trabalhar. Então, o que nós fizemos, nós nos reunimos (os coordenadores, os professores) estudamos, lemos, não aprofundamos, nós lemos as Diretrizes, tomamos conhecimento, questionamos e fizemos, priorizamos dentro das Diretrizes o que nós achamos que era básico, dessa priorização é que nos fizemos nosso planejamento. Já fazemos assim há três anos (C1.1).

Evidencia-se, nesta fala, alguns dos prejuízos acarretados pela não realização de uma interlocução efetiva com este texto das Diretrizes Curriculares. Posto que tal interlocução não ocorreu em nenhuma das instâncias AREs ou escolas, a alternativa encontrada foi a realização de "uma adaptação das Diretrizes". E isto é feito mediante uma leitura em que se leu "o básico para "priorização" do "básico dentro do



básico”. O tom irônico é inevitável. Mas ironia mesmo é que, provavelmente, esta mesma “receita” para a produção de uma outra “receita” para ocupar o lugar daquela não apresentada no bojo da proposta oficial, nem pretendida em seus fundamentos teórico-conceituais, tenha se efetivado não só na escola 1, mas também em outras, que como ela, preocuparam-se em fazer uma leitura desse documento.

Maior ironia é que contrariando os princípios expressos na proposta para o ensino da língua, o mesmo órgão que a publicou em 1992, um ano depois, edita a “receita” a ser “seguida”, “aplicada” pelas séries iniciais. Trata-se do volume “Alfabetização - Séries Iniciais”, em que como se pôde perceber, embora afirme-se a adoção da mesma fundamentação teórica das Diretrizes, na retomada dos conceitos expressos naqueles documentos e na apresentação e explicitação de outros, revelam-se concepções oriundas de outras perspectivas teóricas, confundindo mais os leitores que não se aprofundam em suas leituras ou que não têm condições para isso.

Parece ter ocorrido isto na escola 1, em que esta publicação passa a ser vista como a “tábua de salvação” para a “aplicação” das orientações oficiais para o ensino da língua. Ou seja, transforma-se num “manual” a ser “seguido”, conforme palavra das C1.1 e 1.2 : “cada professor recebeu seu livrinho para poder ficar junto dele e poder seguir” (C 1.2.), “pedimos para que cada professor fizesse daquilo ali um manual pra ler, entender, pra rever, pra questionar seus posicionamentos e pra auxílio de atividades” (C 1.1.). Embora seja necessário esclarecer que esta última comentou que, apesar do pedido, um ou dois professores, no máximo, desenvolviam alguma coisa em relações as orientações do material que assume o papel de “manual”.

Vale registrar, que na prática didático-alfabetizadora realizada pela P1, em 1995, detecta-se algumas das “sugestões de trabalho” presentes no texto citado, como, por exemplo, o trabalho com alfabeto e com o nome da criança. Estes dois componentes realmente foram muito aplicados, provavelmente, por não se chocarem com as concepções de linguagem, língua, leitura, escrita e texto assumidos no processo de ensino-aprendizagem para a codificação e decodificação de letras, sílabas e palavras, segundo uma ordem alfabética, a ordem da cartilha.

¹ Esses planejamentos foram elaborados pelo conjunto de professores da 1ª série da escola.

² Esta questão das práticas será discutida mais amplamente no capítulo seguinte.

³ O referido curso de especialização de nível de pós-graduação nas áreas iniciais foi oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro Universitário de Três Lagoas em 1995.



Assim, nos planejamentos semestrais dos professores de 1ª série¹⁷ da escola 1, os conteúdos propostos para Português (divididos em unidade, procedimentos e avaliação) eram apresentados sob a nomenclatura de “práticas” de leitura, produção e análise lingüística de textos. Entretanto, apesar do registro desses termos (propostos nas Diretrizes Curriculares), tais práticas centradas no texto, mediante atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas não foram efetivamente assumidas no trabalho didático-pedagógico com a 1ª série¹⁸.

Nesta discussão sobre as repercussões (ações) representações a propósito dos textos das séries *Diretrizes Curriculares* e *Subsídios*, relativos ao ensino da língua, enfocou-se mais a relação dos profissionais da escola 1 com esses documentos, devido ao maior envolvimento (em tese) dessa unidade escolar com esses textos. Percebeu-se, ali, uma intenção ou movimentos de aproximação e conhecimento das orientações neles contidas, além de uma tentativa de caracterização de um trabalho pautado em seus pressupostos. Já na escola 2, não se observou algo parecido.

Todavia, também nesta outra escola, a P2 confundiu-se, ao acreditar que o texto “*Alfabetização - Séries Iniciais*”, eram as Diretrizes para alfabetização:

quando eu comecei na 1ª série o que me forneceram foi esse material [as Diretrizes Curriculares], só que eu descobri, esse ano, que o material que me forneceram, não era o que eu precisava para poder alfabetizar, que esse material de alfabetização era diferente, era um outro e que eu só soube da existência dele esse ano, porque eu fui fazer uma monografia para um curso de Especialização e eu tive que procurar o Núcleo [N.E.] para discutir essas propostas de alfabetização. Mas a escola não me forneceu esse material, porque a própria escola não tinha (P 2).

Além da constatação da confusão entre o texto das Diretrizes e aquele proposto para subsidiá-lo, é bom destacar que, aparentemente, nem mesmo a leitura dessas propostas para a realização do trabalho monográfico no referido curso de Especialização contribuiu para melhor compreensão dos conceitos ali apresentados. Questionada se esse curso e o trabalho monográfico, realizados recentemente, contribuíram para o desenvolvimento de seu trabalho didático-pedagógico, a P2 declara que não, pois, o curso¹⁹ não era específico de 1ª série. Segundo ela, quis apenas chamar a

¹⁷ Estes planejamentos foram elaborados pelo conjunto de professores da 1ª série da escola.

¹⁸ Esta questão das práticas será discutida mais amplamente no capítulo seguinte.

¹⁹ O referido curso de especialização, intitulado “Interdisciplinaridade nas séries iniciais, foi oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”, Centro Universitário de Três Lagoas em 1995.



atenção da Universidade para os problemas encontrados, na prática, pelos profissionais que ela forma.

Considerarei pertinente para esta discussão contemplar tais esclarecimentos, por entender que a P2 não pretendeu transferir responsabilidades ou receber receitas. Ao discutir sua prática, quis compreendê-la, além de logicamente buscar nas produções teórico-acadêmicas contribuições para fazê-la avançar. Entretanto, parece que foi lograda em seu intento.

Assim sendo, se, nesse caso, a volta à Universidade pouco ou em nada contribuiu para diminuir o fosso existente entre o que se produz teoricamente e o que efetivamente ocorre na sala de aula, tampouco as instituições responsáveis pela implementação das Diretrizes Curriculares para o estado o fizeram. Não se propiciou para os sujeitos (diretores, coordenadores e especialmente os professores) uma interlocução com esse texto para o conhecimento dos conceitos básicos para a compreensão da proposta de ensino-aprendizagem da língua nele veiculada.

Isto seria necessário e possível, a partir da implementação dos próprios princípios da proposta metodológica veiculada nesses documento no estudo do texto ali proposto. Poderia realizar-se, por exemplo, a **prática de leitura de textos**, no caso a “leitura-estudo do texto”, que, segundo as Diretrizes Curriculares(1992), pressupõe do leitor uma busca: “do que o texto pode oferecer enquanto unidade de sentido e o leitor possa perceber, com base em seu sistema de referências” (vol. 2, p. 24). E, se estes sujeitos se voltassem para “o que o texto diz como também para o modo de organização do que se diz” poderiam, nesta interlocução, “rever posições tomadas e refazer caminhadas” e buscar “outras leituras/pesquisas complementares relacionadas às idéias apresentadas e as estratégias utilizadas” (p. 24).

Esta prática poderia demandar à **prática de produção de textos**. Os sujeitos/professores/autores produziriam, com base nos conhecimentos construídos na “leitura-estudo do texto”, as suas próprias propostas didático-pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem da língua. Logicamente, esta escrita exigiria uma revisão e reestruturação dessas produções. Realizar-se-ia a **prática de análise lingüística**, operando-se com e sobre a linguagem, mediante atividades epilingüísticas e



metalingüísticas. E esta prática remeteria, novamente, à leitura, à produção de significado e à reflexão sobre as configurações textuais utilizadas.

Desta forma, as mudanças não seriam propostas apenas para que os professores vivenciassem-nas com seus alunos. Coerentemente com o proposto, modificar-se-iam as relações do processo de ensino-aprendizagem realizado por esses professores sobre as “novas” idéias propostas. E, aí sim, possibilitaria-se, realmente, a produção de novas aprendizagens e mudanças. Todavia como se pôde observar isto não ocorreu. Declara-se que não se pode esperar por receitas prontas para serem copiadas, mas não se faculta oportunidades (condições) para a constituição de sujeitos capazes de construir/produzir suas próprias receitas.

Para que isto seja possível, ou seja, para a modificação das idéias historicamente superadas, mas que continuam “enraizadas” em nosso meio educacional, é preciso entender que não basta apenas oficializar as “novas” idéias ou teorias acadêmicas produzidas. Mas do que isso - e ainda que esta oficialização do discurso acadêmico ocorra de forma legítima, através da conquista de um espaço político e do próprio valor dessas teorias - urge a compreensão de que as mudanças só se produzem/constrõem coletivamente e não “via decreto”.

Logo, os princípios norteadores de uma proposta para fazer sentido e repercutir modificando a prática dos docentes, além de conhecidos e compreendidos por eles, precisam ser internalizados em um processo de construção/produção de conhecimentos. Não significa, porém, que primeiro deva-se aprender a sua execução para, depois, executá-la. Pelo contrário, e nem se trata de “executar” ou “seguir”. Em uma prática que se pretenda construção/produção, aprende-se a prática, praticando e pensando sobre esta prática, em um movimento/processo contínuo de construção.

Desta perspectiva, o professor, construtor/produtor/autor autônomo de seus conhecimentos e de sua vida precisa ser considerado, como também seus conhecimentos e experiências anteriores para que a partir deles (ou delas) possa construir novos fazeres e saberes. Mas isto só não é suficiente. Faz-se necessário, como reivindicaram os sujeitos entrevistados, aqui representados pelo P2, que SEs, AREs e escolas forneçam “condições para que [se] possa ler o material, ler os livros que têm na bibliografia e fazer discussões sobre aquilo que propõe”(P2).



Capítulo 5

A ESCOLA E O TEXTO NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO

De acordo com a perspectiva teórica adotada, a compreensão das representações e ações realizadas com o texto nas escolas pesquisadas, somente será possível, se acompanhada da explicitação de que educação, escola, professor, aluno, linguagem, leitura, escrita e alfabetização são desenvolvidas nessas unidades escolares. Assim, ouvi os profissionais pesquisados (diretores, coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores) das escolas 1 e 2.

Estes profissionais compreendem educação, principalmente, como aquisição/sistematização do conhecimento. Falam, ainda, do desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, de seu “crescimento”, valorização; de sua integração na sociedade e da formação de cidadãos críticos e pensadores. Não especificam, porém, que indivíduo e que sociedade é essa e como desenvolver esta cidadania, criticidade e capacidade de pensar. Em suma, não expõem que tipo de educação e de sociedade pretendem, tampouco mencionam seus condicionantes históricos, sociais e políticos.

Além disso, as concepções de escola expressas não fornecem maiores esclarecimentos. A instituição é definida por alguns sujeitos como o conjunto de elementos humanos que a constituem, em um determinado espaço físico, mas não se aborda o seu papel, a sua especificidade e finalidades. Ao se falar da função de “sistematização dos conhecimentos”, restringe-se aos conhecimentos vivenciais, como se à não lhe coubesse a sistematização da cultura erudita e construção de novos conhecimentos. De forma ampla, reitera-se que cabe à escola propiciar o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, mas não se precisa que potencialidades e de que forma dar-se-ia esse desenvolvimento. Manifesta-se, ainda, uma visão romântica de escola como extensão da casa da criança em que se complementaria o trabalho dos pais, todavia não se assume as especificidades histórico-sociais da escolarização.

Outro aspecto que merece ser discutido é a referência à brincadeira ou à intenção de se buscar “fazer as coisas com prazer” na escola. Logicamente, entende-se a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e do prazer para a



realização humana. E nada se tem contra um ambiente escolar prazeroso e feliz. Apenas, acredito que a tentativa de escolarização da brincadeira ou do “aprisionamento do prazer” pode resultar em efeitos opostos aos pretendidos. Isto porque, a meu ver, o brincar, atrelado ao interesse escolar-pedagógico, perde seu caráter natural para o funcional, deixando de cumprir aos seus objetivos. Corre-se, também, o risco de se banalizar o trabalho escolar, falseando-se ou subtraindo-se seu caráter original de “trabalho”, concebido como “esforço realizador”, ou esforço despendido/empreendido (e necessário) para a realização de qualquer atividade ou obra.

Com isso, quero deixar claro que não partilho da opinião de que as atividades lúdicas sejam fúteis ou que não devam ter seu lugar na escola ou de que o trabalho sempre seja penoso e envolva sacrifício. Pelo contrário, vejo o brincar como algo sério, que tem seu papel no desenvolvimento e realização humana e considero que o trabalho (escolar ou qualquer outro) pode assumir o caráter de brincadeira ou jogo à medida que, assim como o brinquedo, contribui para o completamento das necessidades do ser e motiva para a ação na busca da satisfação dos seus desejos. Apenas, refuto, como Vygotsky(1989), a idéia de que o prazer seja considerado uma característica definidora do brinquedo já que, como este autor alerta, outras atividades podem trazer mais prazer, e alguns jogos podem levar à frustração¹.

Professor é visto pelos entrevistados como “transmissor de conhecimentos e valores” (D1 e D2); “mediador, facilitador da aprendizagem” (C2); “elo de ligação entre os alunos e o trabalho de ensino-aprendizagem”(P2); que “muitas das vezes aprende com o aluno” (C1.1.); “um artista, mesmo sem brilho, mas com limites, potencialidades e necessidade de sair, acordar, reciclar” (C1.2.); “deve não apenas saber muito para poder ensinar bem, mas tem que ter aptidão e habilidade. Deve conhecer muito bem as fases da criança para não exigir demais. Deve gostar dos alunos, além de gostar do que faz” (P1).

Percebe-se, nessas falas (expressas ou inarticuladas), a presença de uma das categorias levantadas por Geraldi (1993), ao explicitar as diferentes identida-

¹ Vários teóricos (às vezes de diferentes pontos de vista) têm apontado a sua importância para a aprendizagem, o seu papel no desenvolvimento da linguagem, o seu caráter libertário e realizador etc., por exemplo: Piaget (1971), Vygotsky(1991) e Benjamin(1984). E: Oliveira(1984e1986), Bontempo & Hussein(1986), Bontempo,E., Hussein,C.L. & Zamberlan,M.A.T.(1986), Bonamigo & Kude(1991) etc., fundamentados nas teorias dos primeiros.



des do professor assumidas/construídas ao longo da história, caracterizadas, segundo o autor: “a) pela produção de conhecimentos; b) pela transmissão de conhecimentos e c) pelo controle da aprendizagem” (p. 96).

A identidade caracterizada em “b)” apresenta-se textualmente nos depoimentos transcritos ou, sublinearmente, apontada na necessidade que o professor tem de “reciclar” para, como diz o autor citado, “estar sempre a par das últimas descobertas da ciência em sua área de especialidade” e, neste sentido, “o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização”, pois não convivendo com a pesquisa e “tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade” (p.88). Talvez, por isso o qualificativo de artista, e em seguida a retificação “mesmo sem brilho”. Esta imagem é reforçada ainda em outro dizer deve “saber muito para poder ensinar bem ...”

Assim, no desfecho do pronunciamento desse sujeito: “mas tem que ter aptidão e habilidade”, revela-se outra categoria levantada por Geraldi: “a necessidade de articular os conhecimentos com as necessidades reais ou imaginárias, da transmissão destes conhecimento” (p. 88) para a construção do conteúdo de ensino. E:

o resultado do trabalho científico (que o professor competente deve conhecer enquanto resultado sem que lhe exija conhecer as razões de ser da pesquisa e seus resultados) transforma-se em conteúdo de ensino em face de imagens que faz o professor das dificuldades de compreensão que poderão ter seus alunos. Mas não só. Como se trata de achar um modo de transmitir, com certa facilidade, as informações colhidas no estudo dos resultados da pesquisa, o ecletismo, a banalização e, principalmente, a compreensão destes resultados como definitivos, cristalizam como verdade o que é apenas uma verdade dentro de uma certa perspectiva (Geraldi, 1993, p. 89-90).

Neste último depoimento, além de se observar a ênfase conferida à afetividade, ao “gostar dos alunos” e do que [se] faz “como atributo primordiais para a docência”, constata-se na ressalva “para não exigir demais” da criança, outra identidade caracterizada por Geraldi em c) “pelo controle da aprendizagem”, que denomina de “exercício da capatazia”, cuja função:

é **controlar** o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”, marcar o dia da verificação da aprendizagem, “entregando aos alunos a prova adrede preparada etc.” (p. 94).



Nos dizeres dos entrevistados, observou-se, ainda, “ecos” ou “fragmentos” de concepções presentes nas atuais discussões acerca de educação. Por exemplo, afirma-se conceber o professor como “mediador, facilitador da aprendizagem”; “elo de ligação entre os alunos e o trabalho de ensino aprendizagem”; aquele que “muitas das vezes, aprende com o aluno”. Fala-se, também, das deficiências ou limitações conferidas pela formação acadêmica recebida. Todavia, o papel do professor ou os contornos histórico-sociais-políticos de sua atuação ou de sua relação com o objeto de estudos e com os alunos não foram delineados com clareza, explicitando-se para que o professor deve ensinar o quê ensina, como ensina, quando e onde.

O conceito do aluno defendido por estes sujeitos carece de maior clareza e revela algumas contradições. É apontado como: o “centro”, “elemento primordial” da escola (D1 e P2); aquele que “está aprendendo e está ensinando” (C1.1.); “indivíduo em desenvolvimento, em formação, que precisa da escola pra sistematizar os conhecimentos” (C1.2. e C2); “que tem muita coisa boa a dar para o professor e para seus companheiros” (C2); “aquele com quem você vai discutir, trocar idéias, conversar, passar (e adquirir experiências)” (P2); “que tem a obrigação de vir na aula, sentar na cadeira, se tiver que optar, vai optar, vai discutir suas idéias, mas poderia cobrar, apenas, se o professor não estiver trabalhando (e cobrar conhecimento), nas outras coisas, ele tem que ficar omissos” (D2); e como “criança”: “não vejo aluno, vejo crianças. Crianças com muita vontade, com muita energia que deve ser canalizada, que deve ser motivada” (P1).

Não se esclarece, porém, o que é ser o “centro da escola”; para que, por que, o quê, quando, onde e como ele “aprende”, ele “ensina”? Qual é a real importância e necessidade da escola na/para sua vida? Que “criança” é esta? Do que ela tem vontade? Para que, para onde, por que e como sua energia deve ser canalizada e motivada?

Cabe comentar, também, que, em uma das falas, o aluno foi caracterizado como tendo somente obrigações (de vir na sala, sentar na sua cadeira e cobrar do professor apenas, conhecimentos e trabalho), enquanto “seus” direitos foram enunciados em forma de condição: “se tiver que optar, vai optar, vai discutir”. Nessa construção, o autoritarismo é enfatizado pelo emprego do tempo e modo verbal



(presente do indicativo), que imprime ao enunciado um tom de “ordem”, de fato “certo” e não de uma possibilidade, um direito a ser usufruído. Isto ocorre, também, ao se apresentar os “únicos” direitos concedidos, mediante o emprego do futuro do pretérito (que confere um tom mais polido, menos autoritário, para expressar obrigações do professor (trabalhar e “transmitir” conhecimentos). O presente do indicativo é, novamente, utilizado para reafirmar que o aluno não possui nenhum outro direito, ou seja, “nas outras coisas, ele tem que ficar omissor”.

Creio, igualmente, merecer destaque a preferência, aparentemente inocente, de se “ver” o sujeito aprendiz como “criança” em vez de “aluno”. Talvez seja pertinente questionar se não se oculta aí, ainda que, inconscientemente, uma concepção reducionista de criança, vista não como sujeito pensante, portador de conhecimentos anteriores ao seu ingresso na escola, capaz de conduzir seu processo de aprendizagem. Acredito que esta seja uma inferência possível e que, provavelmente, aí está a justificativa para o reducionismo lingüístico-vocabular-temático e emprego dos pseudotextos etc.

Amâncio (1994) expressa essa mesma preocupação, lembrando que é muito recente a concepção de que a criança já contém a personalidade de um homem. Observa a autora que, somente no século XVI, há indícios de que o sentimento com relação à infância começa a se alterar, devido à maior cristianização dos costumes:

a sociedade adulta demorou para dar à criança sua alforria e parece que não o fez com muita vontade. Pelo contrário, observe-se o controle exercido pelas gerações adultas sobre a infância, o controle dos pais sobre os filhos, dos professores sobre os alunos [...] De Aristoteles a Durkheim somos advertidos para moldar, direcionar, controlar, disciplinar, este ser que precisa ajustar-se a sociedade adulta (Amâncio, 1994, p. 171-172).

Parece que os conceitos de alfabetização, leitura, escrita e texto formulados pelos sujeitos entrevistados partem, também, embora, inconscientemente, da concepção de criança delineada no estudo citado. Já que, como se poderá observar em suas falas, o trabalho de ensino-aprendizagem da língua é realizado em uma perspectiva também reducionista e artificial.

Sobre alfabetização, leitura, escrita, texto (conceito e papel na alfabetização) declara² a D1: “alfabetização é aprender a ler e a escrever”; “leitura é um apanhado de palavras que formam um texto”; “escrita é aquilo que eu aprendi a ler, então eu escrevo”; “texto é um apanhado de palavras e frases”; “muito importante, porque ele estimula, ele influi muito para o bom desempenho em sala de aula”.

Nas declarações deste sujeito, uma frase não esclarece e não acrescenta nada a outra. Parecem formar um círculo: se alfabetização é aprender a ler e escrever, mas o que é aprender? O que é ler e escrever? Ler e escrever para quê? Por quê? O quê? Quando? Onde? Como? O conceito de leitura também não está claro. Ler é fazer o que com as palavras que formam um texto? E mais, se escrevo aquilo que leio, para que, por que, o que, quando e como leio e escrevo? Não se oferece nenhuma indicação para se encontrar respostas a estas indagações.

Para a C1.1.: “Alfabetização é quando a criança consegue ler e escrever não só palavras, mas ela consegue ler os sinais e entender todo o meio social onde ela vive”; “a leitura não é só codificar ou decodificar símbolos ou sinais, é a compreensão, é a análise e é a interpretação de tudo que a rodeia”; “a escrita já seria, a representação gráfica de palavras, de sinais e de toda a oralidade do aluno”; “texto é tudo que o aluno possa expressar em palavras escritas, orais e desenhos”; “o texto, na alfabetização, dá conhecimento, tanto para o professor, quanto para os alunos e desperta a criatividade”(C1.1).

Fala-se de entendimento, de compreensão, de análise, de interpretação, reportando-se ao sentido na alfabetização, na leitura. Contraditoriamente, porém, na escrita, fala-se apenas de representação gráfica, de transcrição da oralidade, como se aí não pudesse haver construção de significados a serem compreendidos, analisados, interpretados e como se não houvesse diferenças entre os sistemas oral e escrito. Esta concepção de escrita expressa reflete uma concepção de língua como simples código a ser codificado e decodificado. Igualmente, torna-se problemático crer que seja possível estabelecer sentido na leitura e na escrita não. Tal contradição reflete o desconhecimento de que a despeito das diferenças entre leitura e escrita, de suas peculiaridades

² Apresentarei e comentarei, em separado, as falas de cada sujeito sobre alfabetização, leitura, escrita e texto por acreditar que seus dizeres sobre leitura, escrita e texto possam auxiliar na explicitação do conceito de alfabetização.



dades e que a escrita implica leitura, isto é, escreve-se para ser lido. Revela, também, a não compreensão do caráter histórico-social da língua e das enunciações e, então, se compreende a falta de clareza no conceito de texto (logicamente, nem tudo que se verbaliza é texto) e a crença de que um texto possa dar conhecimento para alguém.

A C1.2. diz que a alfabetização “vai além da leitura, vai além da escrita. É um processo de transformação [que] não se finaliza na primeira série, na segunda, [mas] no decorrer de seu processo existencial”. Declara que “a leitura não é só decodificar símbolos escritos[...] Mas ela vai além disso, ela vai na interpretação, ela vai no entendimento desses símbolos, desses códigos. Então, ler é você falar o que você vê na escrita”. Comenta que da escrita é preciso entender “que o importante não é você conhecer a letra, decodificar [...] essa é a letra “p”, essa é a letra “a”, mas sim você entender este símbolo e saber o que você pode obter com ele”. Define texto como “uma maneira, uma forma de você organizar e passar suas idéias, seus pensamentos” e não declina sua visão do papel do texto nesse período, apenas observa: “é importante você trabalhar o texto, mas tem que saber trabalhar, com objetivo”.

Parece ter sido proposto aí um sentido para a leitura e escrita, ao se dizer que a leitura “vai” além da decodificação, que está na interpretação, no entendimento dos símbolos e que é saber o que se pode obter com eles. Todavia, o conceito de alfabetização é amplo e obscuro. Diz-se que vai além da leitura e da escrita, mas não se explicita o que é e como é este ir além. Afirma-se que é um processo de transformação, mas de quê? Para quê? Por quê? Como? Quando? Afiança-se que este processo não se encerra com o término da 1ª série e da escolarização, desenvolvendo-se durante a existência do indivíduo, mas não se esclarece o que seja alfabetizar e como se caracteriza a primeira série nesse processo. Cabe, também, devido ao conceito de texto formulado, questionar para que, porque, como, quando e onde organizar e “passar” o quê? E o que vem a ser saber trabalhar o texto?

Além disso, estas falas parecem desconsiderar ou relegar a segundo plano a responsabilidade da escola para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Vale lembrar que este sujeito ao definir aluno apregoa a importância e necessidade da escola para a vida do aluno. Em momento algum, porém, explicou que importância e necessidades são essas.



A P1 observa que alfabetização “é ensinar a ler e a escrever. É decodificar símbolos, porque a escrita são símbolos e a leitura, a decifração desses símbolos”. Acredita ser a leitura “a decodificação dos símbolos gráficos” e julga importante contextualizar os materiais de leitura, cujos temas devem vir “de encontro com o que a criança vive”. Entende esta contextualização como a escolha das temáticas: brinquedos, amigos, animais domésticos etc. A respeito da escrita, questiona-se: “é a representação gráfica da fala? A gente deve levar a criança a sentir que o que ela fala pode ser registrado, pode ser representado. É uma forma de linguagem, a escrita”. Texto é concebido como: “uma frase, um desenho, uma figura, várias frases escritas, mas ele tem que transmitir uma mensagem, ele tem que dizer uma coisa”. Considera “fundamental” trabalhar com textos porque “a própria criança gosta muito de escrever e de ler”.

Estas concepções revelam-se decorrentes de uma concepção de linguagem vista como instrumento de comunicação e de língua como código a ser transmitido. É bom esclarecer que ao ser instada a declinar seus conceitos de linguagem e de língua declarou ser a primeira uma representação da fala, acentuando que incentiva a fala e o ouvir por considerar que propiciam o desenvolvimento da organização verbal das idéias e a ampliação das formas de expressão. E ao falar sobre o que vem a ser língua, limitou-se a comentar as dificuldades encontradas para o ensino da Língua Portuguesa pelo fato de esta ser alfabética e não fonética, além de invocar a necessidade de o alfabetizador deter um conhecimento mais profundo de Lingüística e de Fonética. Ainda sobre a concepção de alfabetização, confessou:

Eu tenho até um pouco de conflito comigo a respeito desse conceito de alfabetização. É, numa primeira linha, eu acho que alfabetizar é ler e escrever. Agora, essa outra visão de mundo, de senso crítico... a pessoa adquire realmente é com a leitura e com a escrita, é... se ela lê, ela tem que interpretar os fatos, não apenas repetir, guardar pra ela. Essa leitura dela tem que vir e mudar as coisas que ela pensa, o que ela acha, desenvolver o senso crítico (P1).

Todavia, questionada se esse senso crítico só poderia ser desenvolvido após a aprendizagem da leitura e da escrita, assegura que não, pois a pessoa já pode “ter esse senso crítico, essa leitura de mundo, mas ela é facilitada depois que aprende



a ler e a escrever. Aí é que está o trabalho do professor, no sentido de não apenas ler e escrever mecanicamente, mas de interpretar aquilo que o aluno está lendo”.

Esta professora não se dá conta de que seu conflito a respeito de sua concepção de alfabetização, provém das implicações que este conceito carrega. Não compreende que a simples codificação e decodificação mecânicas de símbolos escritos, desconsiderando-se a historicidade, o caráter e a função social da língua, dificilmente, levará ao desenvolvimento da criticidade. Não entende, ainda, que este objetivo poderá ser alcançado por meio de atos de leitura em que se busca, não apenas decifrar, mas também dialogar reflexivamente com o escrito, produzindo sentidos e, através de atos de escrita não só para codificar, mas sim para elaborar significados.

Ainda mais, se é aceitável a formulação de que um texto não possa ser definido por sua extensão (uma ou várias frases) e até mesmo que esta definição esteja condicionada ao fato que ele tem “que transmitir uma mensagem”- entendendo isto como a constituição de uma unidade significativa - este conceito mostra-se limitado, pois não se considera os interlocutores (falante/escrevente/ouvinte/leitor), as circunstâncias e objetivos de/para sua produção. Isto é: para que, por que, o quê, como, quando produzir textos?

O D2 compreende alfabetização como “saber ler, saber escrever”, mas não explicita o que vem a ser leitura, escrita e texto. Limita-se a declarar que considera a leitura e a escrita muito importante e que, mesmo sendo professor de Matemática, sempre recomendou a seus alunos que lessem e escrevessem. Sobre a utilização do texto na alfabetização afirma: “o aluno só vai saber escrever texto, quando *saber* ler texto”. E, mesmo não declinando sua concepção de alfabetização nem esclarecer o que entende por saber ler e escrever, tal conceito revela-se na manifestação da discutível crença de que a aprendizagem da escrita só possa vir após a da leitura.

Para a C2, alfabetização “não é apenas dominar os símbolos, as letras, mas é conseguir transmitir um pensamento claro, falar com clareza, expressar e transmitir o pensamento, ler alguma coisa e realmente entender”. Vê leitura como o “domínio dos símbolos lingüísticos, não só mecânica, mas aquela leitura do mundo, em que, entrando no que está lendo, pode transmitir através dos seus pensamentos o que se está entendendo”. Não conceitua escrita, apenas declara: “é importante, mas eu



acredito que se o aluno sabe ler, a escrita vem depois, da própria necessidade”. Define texto como “alguma coisa que tenha sentido, que tenha começo, meio e fim e que expressa uma idéia”. Não enuncia sua visão sobre o papel do texto na alfabetização e sublinha: “deve ser trabalhado, não importa o tipo de texto, mas de forma criativa”.

Este sujeito define alfabetização como habilidade de transmitir com clareza o pensamento. Contudo, não especifica como deve ser feita esta “transmissão”, se por meio da escrita, da fala etc. Isto implica que um indivíduo ainda que não domine a escrita, mas consiga produzir enunciados orais com clareza, seja considerado alfabetizado. E mais, que alguém que não possua a capacidade de falar, também, não possa alfabetizar-se e (quem sabe?) não possa pensar”³. Contudo, a concepção de linguagem, que aí se revela, parece ser aquela que a vê como instrumento da comunicação e a língua como um conjunto de signos que se combinam a partir de determinadas regras. Haja vista a ênfase conferida ao verbo transmitir: “transmitir/pensamentos/sentimentos/idéias”.

Logo a leitura é entendida como decodificação dos símbolos gráficos, embora se aponte a compreensão. Considera-se a escrita (significativa?) como secundária, posterior à leitura. Creio que esse “posterior” possa ser entendido, após o período de alfabetização, que nesse sentido, parece ser visto como período de preparação para a leitura e a escrita.

Há falta de clareza também na definição de texto. Apresentado como “alguma coisa” que tenha sentido, começo, meio e fim e que expresse uma idéia”, não se torna possível identificar o que vem a ser texto, pois “muitas coisas” podem ter essas mesmas características e não ser um texto. É possível identificar, porém, em sua “definição”, uma noção de texto veiculada por muito tempo nos meios educacionais (em livros didáticos, manuais de redação etc) como um enunciado coeso, coerente constituído por começo (introdução), meio (desenvolvimento) e fim (conclusão).

A P2 define alfabetização: “não é apenas juntar sílabas, mas é entender o significado real da palavra. Não é apenas pedir para ele [o aluno] ler e escrever, é ele interpretar o que ele está lendo”. Todavia, acrescenta que não vê seus alunos nesse

³ Geraldi(1984) observa que ao se conceber a linguagem como expressão do pensamento, “somos levados a afirmações - correntes - de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”(p.43).



processo de alfabetização que concebe, porque trabalha somente a silabação. Conceitua leitura como o ato de se “interpretar tudo o que está lendo e vendo”. Escrita como o “passar para o papel toda essa linguagem, toda essa leitura que você fez”. Sobre texto, confessa não saber defini-lo, após questionar-se: “Texto é uma mensagem? É uma história? É uma vivência de alguém? Um texto escrito seria a representação da fala? Mas um texto não é só escrito, ele pode ser oral. Texto? Não sei o que é texto.” A respeito do papel do texto nesse período assevera: “o aluno tem que começar já na 1ª série a interpretar o que está ouvindo e aquilo que ele já sabe ler”.

Logicamente, a adoção (ou a herança recebida do processo de formação) de tais concepções conduzem a um trabalho com a língua, que por excluir o papel dos “falantes/ ouvintes/ leitores/ escreventes” e lidar com “dados higienizados e parciais”, na expressão de Possenti (1984), extraídos de uma de suas variedades, só pode mesmo produzir “reconhecedores” e “juntadores” de sílabas, palavras e frases, capazes de apenas reproduzir o modelo recebido e praticado no ambiente escolar.

Como se pôde observar, as falas desses sujeitos por si só justificam uma reflexão sobre o trabalho escolar com texto para a compreensão do para quê? Por quê? Quando e como se trabalha (ou não) a leitura e a escrita de textos? Que tipo de textos são (ou deveriam ser) esses? Qual é o real espaço destinado em sala de aula para a leitura e a escrita de textos? Permitem, ainda, adiantar que os profissionais que atuam direta e indiretamente com alfabetização e com ensino de leitura e de textos na escola apresentam concepções, às vezes, conflitantes, contraditórias e nem sempre claras de educação, escola, alfabetização, linguagem, língua, leitura, escrita e texto.

Convém esclarecer que não se objetiva com esta discussão, avaliar as escolas ou seus diretores, coordenadores e alfabetizadores muito menos as relações estabelecidas entre estes profissionais. Mas, entende-se que o tratamento dado ao texto pela escola nas salas de aulas de alfabetização, refletem essas concepções e é determinado por elas. Por isso, no próximo item, “O texto na 1ª série I e seus subitens, procurarei detectar como é visto e tratado o texto nesta série pelos sujeitos (professores e alunos), discutindo a rotina, os procedimentos, os materiais e as interações destes sujeitos (uns com os outros e com tais materiais textuais).



5.1. O TEXTO NA 1ª SÉRIE 1

Como se pôde observar, a P1 concebia alfabetização como ensino da leitura e da escrita, vistas como decodificação e codificação de símbolos, entendendo “texto” como uma palavra, uma frase (ou várias), um desenho, uma figura etc. desde que se transmita uma mensagem. Apresentava, porém, nos planejamentos semestrais, os conteúdos divididos nas três práticas (de leitura, produção e análise linguística de textos) propostas nas Diretrizes Curriculares, norteadas por concepções teóricas diferentes das suas e opostas às atividades desenvolvidas em classe, em que se predominava o estudo das letras, sílabas, palavras e frases soltas e descontextualizadas.

Desse modo, iniciou-se, em fevereiro, o trabalho alfabetizador a partir do alfabeto e dos nomes das crianças, mediante: leitura oralizada e cópia dos quatro tipos de letra (cursiva e de imprensa, maiúscula e minúscula) expostos na lousa, em cartazes, em fichas e em material mimeografado; recorte e colagem das letras do alfabeto e dos nomes próprios (das crianças) de materiais impressos; ligação das letras dos nomes às letras do alfabeto, dentre outras. Em meados desse mesmo mês, destacam-se as vogais para cópia e formação de palavras (sem consoantes); de palavras compostas por consoantes, solicita-se a identificação das vogais e das demais letras do alfabeto. E, inicia-se o destaque de sílabas. A partir daí, a silabação foi efetuada por meio dessas e de outras atividades, inclusive exercícios gramaticais (separação silábica, feminino e masculino, singular e plural, aumentativo e diminutivo etc.) e, eventualmente, “produções de texto”, palavras cruzadas, caça-palavras etc.

Pela extensa lista de atividades efetuadas por essa turma, acredito não ser precipitado adiantar que o texto não nucleou o processo de ensino-aprendizagem da língua aí realizado. Isto porque, na maior parte do tempo, manipulou-se “textos” cartilhescos, que, do ponto de vista deste estudo, não chegam a constituir textos verdadeiros. Além disso, embora a P1 tenha afirmado que, para ela: “a palavra, a frase, um desenho, um diálogo, um trecho, todos com significação, constituem um texto dentro do processo de comunicação”, excetuando-se a leitura de obras de literatura infantil, as palavras, as frases e os “textos” foram “escritos” ou “lidos” simplesmente para “aprender” a “ler” e a “escrever”, quase sempre eram destituídos de significado.



Desse modo, percebe-se que, nessa classe, foi tomada como objeto de estudo uma língua artificial, que serviu exclusivamente para os fins didático-alfabetizadores. Não se conviveu com a funcionalidade da escrita, ou seja, a linguagem escrita não foi utilizada para informar, comunicar, interagir, reivindicar etc.

Acredito, porém, que uma análise mais detalhada desses indicadores, ou das interações desses sujeitos com o objeto de conhecimento, será necessária para uma melhor compreensão do real papel, funções e espaço do texto para essa turma. Isto será feito nos itens a seguir, em que se discutirá os “textos” da cartilha adotada, “textos” de outras fontes, além das produções de “texto” dos alunos.

5.1.1. O “TEXTO” DO LIVRO DIDÁTICO “ADOTADO”

Em diversos estudos citados neste trabalho, aponta-se que a cartilha continua sendo um material didático amplamente utilizado nas escolas do país, a despeito das freqüentes denúncias de seus aspectos negativos e dos prejuízos causados por esse primeiro “modelo” de linguagem escrita escolar. Como nas turmas de alfabetização da escola 1, dentre elas a 1ª série 1, esse recurso didático teve lugar reservado, procurei ouvir as opiniões dos sujeitos entrevistados sobre esse material.

O D1 declarou-se “não muito a favor” de sua utilização em sala de aula, exceto nos casos, assim, de uma leitura, de um trabalho para casa, uma atividade extra, pois: “hoje, nós trabalhamos numa maneira construtivista e [que] procura a vivência... o livro didático, ele, geralmente, traz... aquele textos... onde a criança procura decorar”.

Os coordenadores pedagógicos 1.1. e 1.2.) e o professor alfabetizador 1 afirmam ser o livro didático “um material de apoio”⁴, empregado para suprir a ausência de biblioteca escolar, a escassez de recursos financeiros da família para compra

⁴ Também no questionário aplicado para esta pesquisa (anexo 1), com os 30 professores alfabetizadores das escolas públicas estaduais de Três Lagoas (MS), dos 16 professores que o responderam, 14 assumiram utilizar o livro didático, destes, 8 apontaram-no como “apoio”, complemento, “auxílio” etc. Vale ressaltar que 4 não justificaram por que trabalham ou não com este recurso didático, 3 disseram: “Para melhor alfabetização”, “Eu gosto de ler o livro”. Dos 2 professores que alegaram não utilizá-lo, 1 deles não justificou sua resposta e outro explicou que a escola não recebeu livro didático.



de livros, para os alunos “terem contato direto com a letra de forma”(Cl.1.), “pra enriquecer o trabalho, pra desenvolver algum outro tipo de atividade diferente”(Cl.2.), “para as crianças usarem em casa, de tarefa, pra leitura de um texto e de outro”(P1).

Entretanto, Ramos alerta que - a exemplo do que ocorreu aqui, como aqui, “embora o livro didático tenha sido indicado por 50 professores como material de apoio, outros dados mostram que ele, na verdade se apresenta como indispensável ao Trabalho de sala de aula, como se à sua falta esse trabalho fosse inviável” (1988, p.126).

Os entrevistados esclarecem que o livro didático trabalhado foi escolhido, dentro outros de uma listagem enviada pela F.A.E., após examiná-lo e considerá-lo interessante e de qualidade. Lajolo (1987), ao discutir esta questão, duvidando do processo de escolha de livros didáticos escolares pelos próprios professores salienta, que apesar do direito formalmente assegurado, este só legitima um processo que realmente não ocorre.

Ainda sobre a recomendação da autora quanto à garantia do acesso dos professores a todos os livros para não haver risco de privilégio a algumas editoras, coincidência ou não, o título escolhido nesta escola “Alegria de Saber”, de Lucina M. Passos, da Editora Scipione, é constantemente citado em pesquisas, demonstrando ter ampla circulação nas escolas do país.⁵

Procurei, também, saber a opinião dos sujeitos entrevistados sobre essa cartilha. Apresentarei, pois, os depoimentos por eles prestados⁶, na íntegra, para corroborarem ou se contraporem a uma breve análise que efetuei, mais adiante, desse livro didático. Assim sendo, declara a Cl.1: “deixa muito a desejar, em vários aspectos, a gente nota ainda nos livros didáticos: preconceitos, exercícios, assim, não muito criativos, repetidos. Em cada lição, você encontra um tipo de exercício que forma uma cadeia de repetições”.

Já a Cl.2 afirma:

⁵ Também 4 professores, além do P1, que responderam ao questionário mencionado e assumiram trabalhar com livro didático, utilizam esta mesma cartilha. Mas, dos alfabetizadores da escola 1, somente o professor da turma pesquisada respondeu a esse instrumento.

⁶ Desses sujeitos, apenas, o D1 não se pronunciou a esse respeito, alegando que os coordenadores e professores seriam os mais indicados para fazê-lo.



quando nós escolhemos, nós até pensamos que ele era melhor, mas não deixa de ser um livro que tenha suas vantagens. É um bom livro. Dá pra trabalhar. Tem atividades diferentes. Trabalha bastante em cima do que o aluno pensa, questiona o aluno o tempo todo. Então, não é o professor que faz o papel principal, sabe? As indicações que tem no livro são pra que ele questione, trabalhe, dê as respostas. E tem informações valiosas. Tem textos bons, interessantes, tem poesias, tem músicas. Então, o aluno é muito ligado, né, a criança em si é muito ligada em músicas, em poesias (C1.2).

A P1, de seu ponto de vista, aponta vislumbrar nele alguns de seus aspectos positivos e negativos. Diz ela:

Eu gosto muito de trabalhar com animais, com brinquedos, com coisas mais vivenciais da criança, assim, junto com a coordenação pedagógica nós escolhemos esse livro, porque, nele, as sílabas são trabalhadas em ordem alfabética, então, facilita um pouco o meu trabalho. Mas ele está naquele esquema de graduar as dificuldades, né, então se você trabalha uma sílaba não trabalhada, ela não aparece no texto... é... só vão aparecendo à medida que forem trabalhadas as sílabas e a gente nunca se amarra, nunca se prende somente àquelas sílabas estudadas.

Dessas falas destacarei, no momento, apenas o motivo apresentado pela professora para a escolha deste livro: a possibilidade de trabalhar as sílabas em ordem alfabética, aliada às suas preferências temáticas.⁷ Acredito que se revela, aí, como os meios tornam-se fins, isto é, apesar dos prejuízos do “aprisionamento” nas sílabas já trabalhadas, resultantes desta “gradação das dificuldades”, ainda assim, utiliza-se tal livro, que, segundo afirma-se, contém textos “só com palavras das sílabas em estudo e [...] e, muitas vezes, até são alguns textos que não têm nenhuma mensagem, que tornam-se frases soltas”(P1).

Vale lembrar, porém, que este posicionamento da professora mostra-se coerente com suas concepções de alfabetização, de leitura e de escrita, mas se choca com a definição de texto por ela formulada, em que aponta a transmissão de uma mensagem como essencial em um texto.

É bom esclarecer, ainda, que os “textos” dessa cartilha, como se pôde observar nos cadernos dos alfabetizandos, foram utilizados apenas para “leitura” e cópia, geralmente, como tarefa. Entretanto, tais exercícios ou tarefas jamais foram aplicados em aulas observadas. Em algumas dessas ocasiões, a única atividade com o

⁷ Os demais aspectos apontados comentarei no decorrer da análise desse material didático.



livro didático que pude presenciar foi a indicação para que os alunos, que concluíam suas atividades primeiro que os demais colegas, lessem as lições.

Todavia, antes de comentar os três “textos” dessa cartilha (escolhidos dentre aqueles que foram “estudados” e copiados pelos alunos), apresentarei, rapidamente, a visão que tenho desse livro didático.

Os dois exemplares desta cartilha, intitulada *Alegria de Saber - Alfabetização*, editada pela Editora Scipione Ltda., de Lucina Maria M. Passos, ilustrada por Eduardo Carlos Pereira, conseguidos para esta análise foram um manual do professor, da 5ª edição, ano 1994 e um livro do aluno da 7ª edição, 1995. Ambos portavam uma capa cuja ilustração mostrava crianças brincando e nadando, alegremente, em uma cachoeira da qual jorram, além de água, letras. Segundo informações contidas no livro do professor, essa cartilha ainda contava com dicionário ilustrado, cadernos de jogos e cartazes com gravuras e palavras-chave. Todavia, comentarei apenas os dois livros (do professor e do aluno) haja vista a constatação de que, dos recursos didáticos citados, somente esses dois instrumentos estiveram presentes no trabalho alfabetizador da 1ª série 1.

O manual do professor é composto por: apresentação, fundamentos teóricos, planejamento por unidades, avaliação, bibliografia, além de conter integralmente o livro do aluno.

Na apresentação, ressalta-se a importância da sensibilidade do professor para: detectar o nível de desenvolvimento sócio-emocional e a realidade linguística dos aprendizes; determinar os objetivos norteadores da alfabetização, seleção dos métodos, técnicas e ritmo mais adequados à turma. Aponta-se a cartilha como um instrumento auxiliar do alfabetizador, devendo vir sempre associada a outros recursos, sem prescindir da “atuação consciente do professor” e da “participação ativa e recriadora do aluno”.

“Nos fundamentos teóricos”, destaca-se que a metodologia adotada privilegia o contexto, a significação, partindo as atividades de leitura e escrita de situações ricas de significado para a criança: histórias, poemas, canções, jogos, teatro, gravuras, discussões e experimentos relacionados à vida da criança, às plantas, às pessoas e aos animais. Ressalta-se que a significação global que permeia um texto (uma



historieta, uma canção ou um poema) propicia a antecipação ou predição de sentido, estimulando o leitor a “reconstruir” o texto.

Afirma-se que as lições da cartilha procuram criar contextos que solicitem a “consciência” e a sensibilidade do aluno para o seu universo pessoal e social. Aponta-se a criança como construtora de um saber a respeito do mundo, sendo fundamental o resgate desse saber, bem como, condições de liberdade para que o aluno expanda sua capacidade de iniciativa, de reflexão, de experimentação e construção. Citam-se os trabalhos da educadora Lúcia Casasanta (1979) e de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989), por enfatizarem o aspecto referente à participação ativa e inteligente do alfabetizador na aprendizagem da leitura e da escrita.

Acrescenta-se que, na elaboração dos textos e atividades da cartilha, priorizou-se o caráter lúdico da linguagem humana, procurando resgatar-se a sensibilidade natural do falante para a língua materna. Denomina-se o método adotado de misto ou eclético: conjugação do princípio de análise e de síntese para uma “aprendizagem rápida e efetiva da leitura e da escrita”. Explica a autora:

é apresentada uma palavra [a palavra-chave da lição] integrada a um contexto (desenho, cartaz com gravura, versos ou canções). Num procedimento analítico, promove-se a leitura incidental da palavra (o todo). em seguida, procede-se à análise ou decomposição do todo em partes: a palavra é decomposta em seus constituintes imediatos, as sílabas. A sílaba inicial é destacada e, a partir daí, são apresentadas as demais sílabas daquela “família silábica”. O procedimento imediato a esse é o de **síntese**: as sílabas geradas são reagrupadas ou sintetizadas em novas palavras [que] por sua vez, vão sendo empregadas em textos cuidadosamente elaborados (Passos, 1994, p. IV).

Esclarecendo o que vem a ser esse “cuidado” na elaboração dos textos, afirma a autora serem eles compostos apenas de vocábulos cujas sílabas já tenham sido estudadas, com objetivo de: propiciar o contato com modalidades usuais de comunicação; apresentar diferentes recursos da língua escrita (discurso direto e indireto e a sua representação gráfica correspondente); servir de base para uma abordagem contextualizada da leitura e da escrita. Nesse sentido, segundo ela, as atividades a serem realizadas a partir do texto objetivam: ampliar a compreensão e a utilização de palavras e expressões do vocabulário; identificar personagens, sua fala, características e idéias; interpretar suas ações e idéias a partir do que está expresso e sugerido no texto; organizar, em sequência, os fatos da narrativa; e expressar opiniões pessoais.



Registra-se, a seguir, o tipo de exercícios propostos na cartilha: de linguagem oral (discussões, relatos de experiências e histórias, poesias e canções, interpretação de gravuras, dramatizações e pantominas etc.); decomposição e redação (mediante a leitura e interpretação de gravuras, ordenações de cenas, relatos de experiência, etc.); redação de “textos”; de ortografia e gramática (jogos de palavras e frases, ditados em grupo, exercícios estruturais de substituição, complementação e transformação etc.), além de atividades de Educação Artística e Educação Física (jogos, dramatizações, canções, movimentação, desenho, trabalhos manuais etc.).

Apresentam-se, então, as sugestões de planejamento por unidades⁸ e a concepção de avaliação, vista como um processo “real e abrangente cujos objetivos vão muito além da mera verificação quantitativa do rendimento escolar” (p. XIX).

A bibliografia consultada, registrada pela autora, contém 25 títulos, em que se inclui, entre outros, *Os Processos de Leitura e de Escrita*, de Ferreiro & Palácio (1988); *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro & Teberosky (1989), autoras citadas nos fundamentos teóricos apresentados. Acredito que a intenção de “aproximar” este material didático à “proposta construtivista”, em “moda” no cenário educacional brasileiro a partir da década de oitenta, pode ter influenciado a escolha e adoção dessa cartilha pela escola 1. Como já foi apontado nesse trabalho, parte dos profissionais desta escola apresentavam um discurso construtivista.

No livro do aluno, uma apresentação, intitulada “Alfabetização Criativa”, assinada pela autora, caracteriza a proposta de alfabetização como “um convite à criação”, cujas atividades “solicitam continuamente o pensamento, a linguagem e a ação, estimulando o aluno a construir suas próprias hipóteses e, assim, a realizar as suas descobertas no campo da leitura e da escrita” (Passos, 1995, p.3).

Em seguida, o conteúdo alfabetizador encontra-se distribuído em oito unidades, sendo as três primeiras: período preparatório, vogais e encontros vocálicos, apresentadas em páginas de margens amarelas; a 4ª unidade, “sílabas simples”, de margens cor de rosa, seguidas por exercícios de revisão, de margens lilás. As demais unidades: 5ª) “sílabas complexas; 6ª) encontros consonantais; 7ª) emprego do ns, sons do x e consoante sem vogal e o início da 8ª) “Vamos trabalhar mais com o Dicionário

⁸ Comentei algumas dessas sugestões ao discutir a estrutura e organização do livro do aluno e os “textos” escolhidos dessa cartilha.



ilustrado?”, possuem margens azuis. Já “Textos e atividades de revisão” têm margens lilás⁹. O livro é encerrado com um diploma, intitulado “Já sei ler”¹⁰.

As atividades propostas para a 1ª unidade - **período preparatório** - são abertas por uma ou duas quadrinhas de canções folclóricas ou elaboradas pela autora, colocadas do lado superior (esquerdo) de cada página. O conteúdo da música é representado por ilustrações, às vezes, redundantes aos conteúdos das letras das “canções”. Propõe-se, ainda, um exercício para treino motor (o traçado de letras que unidas sugerem, por exemplo, desenho de “rendas”, salto de animais). A seguir, vêm exercícios de identificação de: figuras, cujos nomes assemelham-se (no começo ou no fim) a uma palavra dada; vocábulos iguais ou diferentes etc. Finalmente, apresenta-se uma atividade de “linguagem oral e redação”: criação de finais para histórias, discussões, elaboração de histórias a partir de cenas desenhadas, dramatização etc.

Vale ressaltar que, no manual do professor, no planejamento por unidades propõe-se diversas atividades, a meu ver, mais ricas e produtivas para a introdução à leitura e escrita. Por exemplo, sugere-se: realização (e registro) de observação e trato de pequenos animais e plantas; planejamento e execução de excursões na escola ou a locais próximos a ela para execução de entrevistas e relatórios; organização de “cantinhos” de leitura, de Ciências; manuseio do livro: leitura e interpretação da gravura da capa, orientações para folheá-lo, comentário dos desenhos e leitura de um dos “textos” etc.

Na 2ª unidade - **vogais** - também, cada uma das lições é iniciada por uma “música”, elaborada para introduzir a vogal estudada, representada na ilustração por desenhos que tenham o seu formato. Os demais exercícios propostos para o estudo destas letras são: pintura, cobertura (de pontilhados) e cópia; completamento de palavras; recorte e colagem de palavras e letras; localização ou nomeação, em desenhos, de elementos cujos nomes são começados ou terminados pela vogal e criação de uma história (oral) direcionada por algumas perguntas a respeito da cena ilustrada. Além dessas atividades, outras são sugeridas no manual do professor por exemplo:

⁹ Parece que a autora procura evidenciar, com essa divisão dos conteúdos por cores, a rígida sequência de etapas a serem seguidas no programa proposto.

¹⁰ A ilustração do “diploma” mostra a sequência de etapas vencidas para a aquisição da leitura, com desenhos representativos das lições desde as vogais às “sílabas complexas”.



questões para contextualizar a “palavra-chave” da lição; jogos de adivinhações (“O que é, o que é?”); “ditado-leitura de lábios” etc.

A apresentação dos **encontros vocálicos** - 3ª unidade - ocorre mediante a proposição dos mesmos exercícios citados, com ênfase, nas “histórias” ilustradas, às falas dos personagens (interjeições: oi, ai, ui, uê, ei etc.).

As **sílabas simples**, formadas por vogal, consoante mais vogal, consoante mais vogal mais semivogal ou consoante mais semivogal e vogal, da 4ª unidade, são apresentadas por: uma “palavra-chave”; uma “música”, as “famílias silábicas” (nas letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de imprensa); uma lista de 15 a 20 palavras com as sílabas em estudo; um “texto”; questões de “compreensão” do “texto” ou para fixação das sílabas; exercícios de junção ou separação silábica, formação de palavras e de frases, mediante a ordenação de sílabas e palavras; cópia de palavras e de frases, palavras cruzadas; completamento de frases com palavras “sugeridas”; “criação” de “histórias” a partir da enumeração de cenas ilustradas, que, em alguns casos, traziam os nomes dos elementos desenhados para serem ligados a eles ou assinalados etc.

No manual do professor, sugere-se, ainda, a utilização de diversas estratégias para: apresentação da “palavra-chave” (jogos, canções, discussões, dramatizações etc); destaque da sílaba inicial e apresentação da “família silábica”; composição de palavras e frases e interpretação do “texto”; atividades de ortografia e gramática e “composição”.

Após uma revisão das “famílias silábicas” estudadas, que consiste na escrita de uma palavra para cada uma dessas sílabas, inicia-se o aprendizado da 5ª unidade, as **sílabas “complexas”** - compostas por “r”, “s”, “l”, “z”, “m”/“n” pós vocálicos e em que aparecem dígrafos, o “r” e o “s” intervocálicos e o “h” mudo, o “c” e o “g” antes do “e” e “i” - através da apresentação da “palavra-chave” e de um “texto” por meio das mesmas estratégias e procedimentos sugeridos nas unidades anteriores. A diferença nessas novas lições são: a não proposição de “músicas” introdutórias; “textos” com mais frases e maior número de exercícios gramaticais e ortográficos.

Os **encontros consonantais** formados por “r” e “l” são trabalhados na 6ª unidade, por meio das atividades já propostas e de outras, “complementares”, su-



geridas no manual do professor, como recitação de quadrinhas e trava-línguas, destacando-se a palavra que “treme ou arranha”.

Na 7ª unidade, para o **emprego do “ns”, sons do “x” e “consoante sem vogal”**, sugere-se, no manual do professor, a mesma seqüência de etapas das outras unidades, além da adaptação das estratégias e demais procedimentos. Nas lições desta unidade, novamente, estão presentes as “músicas” para a apresentação dos fonemas do “x”.

As atividades da cartilha são encerradas com quatro “textos” e oito exercícios de revisão, nos moldes já citados.

Pode-se observar, com a descrição das lições e atividades sugeridas, a ênfase conferida ao trabalho com sílabas, palavras e frases soltas contradizendo alguns princípios e objetivos expressos pela autora no manual do professor. Ela afirmava, por exemplo, privilegiar, na metodologia adotada, a significação, pois as atividades sugeridas “criam contextos significativos, os quais desencadeiam associação de idéias, estimulando a curiosidade natural e favorecendo a expressão espontânea e a criatividade do aluno” (Passos, 1994, p. II). Segundo ela, dessa forma, o ato de ler “não será jamais identificado com a simples decifração mecânica de sinais gráficos, nem a escrita com representação gráfica dos barulhinhos que saem da boca” (p. III).

Nesse livro, a compreensão/interpretação do “texto” é trabalhada meramente como decifração, com a reprodução literal do escrito. Em atividades em que impera a obriedade, solicita-se: a cópia de palavras e frases e, eventualmente, a enumeração dos acontecimentos da “história”, além da identificação do título, dos personagens, suas falas e ações. Respostas pessoais raríssimas vezes são pedidas, impedindo-se a manifestação do dizer do aluno.

A meu ver, também, as atividades de redação não contribuem, como quer a autora, para a “reconstrução inteligente da significação” ou para estimular “sua capacidade criativa, sua iniciativa para formular hipóteses, suas habilidades interpretativas” (p. III). Trabalha-se quase que, exclusivamente, a reprodução do já dito, mediante atividades de completamento e cópia. Em alguns casos, pede-se apenas que se acrescente à história uma ou mais palavras (escolhidas entre diversas outras ou formadas com a junção de sílabas dadas). Em outros, que se complete a “história”, es-



crevendo ou o início, ou o meio e o fim. Na verdade, tais trechos já estão escritos em frases desordenadas, cabendo ao aluno a tarefa de colocá-las em ordem, o preenchimento de lacunas e a paráfrase de histórias (duas ocorrências). Quando a “escrita” da história fica para os alunos, é direcionada por uma ilustração e por um roteiro de perguntas para a “leitura” da gravura ou por uma lista de palavras a serem utilizadas.

Desse modo, observa-se que as atividades de leitura e redação constituem-se, sim, em uma “camisa-de-força” e não “estão [como quer a autora] sempre associadas à expressão espontânea e à produção de textos” (Passos, 1994, p. XVI). Exige-se da criança apenas a cópia, a reprodução, a paráfrase do já dito, impedindo-a de construir significados pela leitura e escrita e de registrar através da escrita o seu modo de ver e interpretar o mundo.

Nessa cartilha, introduz-se, uma prática que certamente acompanhará a criança pelo resto de sua vida escolar, caso vença tantos obstáculos colocados em seu caminho no processo de alfabetização: a utilização do “texto” de leitura para o ensino da metalinguagem. Trabalha-se, por exemplo, no ensino das sílabas “complexas” e encontros consonantais, ao lado de junção e separação silábica, a gramática, a ortografia em exercícios de fixação do emprego do r, rr, m, n, etc., formação de diminutivos, adjetivos, plural e emprego de sinônimos (sempre a partir de um modelo).

Não entanto, o ensino da metalinguagem surge não para atender a uma necessidade ou para a construção de um conhecimento novo, ancorado em conhecimentos já dominados. Pelo contrário, ocorre sempre de forma artificial, descontextualizada, mecânica. Esses exercícios mecânicos e repetitivos não visam uma reflexão consciente sobre os processos, conceitos e categorias a serem construídos, mas sim, levar a criança a decorar, fixar estruturas, modelos. Desconsidera-se, assim, que:

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (Gerald, 1984, p. 77).

Além disso, essas atividades gramaticais, muitas vezes, tratam os fatos da língua de forma inadequada. Um exemplo disso, são os exercícios soltos e descon-



textualizados para a utilização de sinônimos, que passam para o aluno a visão de que há palavras dotadas de um mesmo sentido, podendo ser substituídas umas pelas outras a qualquer momento, sem depender da situação, do contexto de utilização, do porquê e do para quê são empregadas.

Os conteúdos temáticos veiculados nessa cartilha não diferem daqueles encontrados nas análises desses materiais realizadas e descritas em vários artigos, dissertações, teses. Verifica-se mesmo a repetição de muitos dos temas citados por Bonazzi & Eco (1980), em *Mentiras que parecem verdades*¹¹, texto que inspirou e embasou muitas análises do livro didático brasileiro. Dizem estes autores:

Os livros de leitura falam dos pobres, do trabalho, dos heróis e da Pátria, da importância e da seriedade da escola, da variedade das raças e povos que habitam a terra, da família (...). Enfim, os livros de leitura contam mentiras, educam os jovens para uma falsa realidade, enchem a cabeça com lugares comuns, com coisas chãs, com atitudes não críticas (Eco & Bonazzi, 1980, p. 15 -16)¹².

Assim, encontramos, ao longo de toda a cartilha citada, estruturas “risíveis”, de mau gosto, tais como: “O cuco bicou o Baio”, “Dada dá cocada a Aí-da”, “Lalau foi a lagoa”, “Epa! O pato papou o pão!”, “O tatu toca tuba no mato”, “Viúva é a vaca da vovô”, “Pixoxó deixou o xale de Caxuxa todo sujo”, etc. Além dessas, há outras “imbecilidades”: tatu tocando tuba, jacaré bebendo café, jibóia bebendo cajuada, bode tomando água de coco e jogando dado, entre outras.

As crianças retratadas nos escritos (e em ilustrações) estão sempre sorrindo, não apresentam problemas financeiros, seus tios e avós possuem sítios. Em uma só situação a criança trabalha e estuda: auxilia o pai no trabalho do sítio (não fica claro se o sítio é do pai dela ou não). Vivem perfeitamente integradas na natureza, contemplando belas lagoas, aves, cigarra cantando, observando jacarés, anta, jaburu. Possuem cavalo, cabrito. São “guardadas” por fadas que cuidam delas e lhes dão bons conselhos, pedindo-lhes, por exemplo, para cuidarem bem das árvores. Cuidam de rosas e ofertam-nas à avó. Vão ao clube campestre, de bicicleta, por um caminho ale-

¹¹ Esta obra analisa criticamente o conteúdo de manuais de iniciação à leitura italianos, desvelando a sua carga de hipocrisia, o seu conteúdo ideológico, que apresenta, segundo os autores, “uma realidade inexistente, bem como problemas e possíveis soluções expressas de modo “grotesco”, “risível”.

¹² Em trabalho similar ao dos autores citados, Nossella (s.d.) comprovou que o conteúdo temático-ideológico dos livros didáticos brasileiros que analisou, não difere muito daqueles presentes nas obras italianas.



gre e florido. Vivem a brincar, desenham, andam de patins, constroem foguetes, testam receitas de bolo etc.

O pai é aquele que leva o filho a passeios e lhe conta histórias. Já a mãe, ou observa, ao lado de uma amiga, a filha nadando; ou está sentada ouvindo a filha ler, enquanto outra mulher passa a roupa por ela; ou trabalha como feirante, mas leva consigo a filha, que a seu lado desenha. Estranhamente, não há nenhuma ocorrência em que é citada uma família composta de pai, mãe, irmãos. Ora a criança está com o pai, ora com a mãe ou com um do avós. Curiosamente, também, há um maior número de ocorrências da presença do homem (17 vezes) do que a mulher (10 vezes).

O homem atua como pai, avô, tio ou é caracterizado pela profissão que desempenha, tipicamente masculinas: veterinário, sitiante, soldado, músico, feirante, motorista de táxi. Na única situação em que é apresentado de maneira desfavorável, como um mendigo, por isso, denominado “um homem diferente”, transforma-se em herói: salva uma menina em um incêndio. Já a mulher é a mãe, a avó, a madrinha ou a tia. É apresentada cuidando dos próprios filhos ou desempenhando as profissões de babá, passadeira, feirante e técnica em plantas. Executa, portanto, atividades de “mulher”. Mesmo aquela cuja profissão exige alguma especialização, trabalha com plantas (cuidar de plantas também cabe à mulher).

O índio é apresentado através da lenda do guaraná, frequente em livros didáticos. Em outra situação, é descrito como habitante da floresta, que usa colar de plumas, utiliza arco e flecha para caçar e pescar. Não enfrenta fome, miséria, doenças, extinção. Nem está confinado em reservas, cujo território é desrespeitado.

A ilustração é quase sempre redundante ao escrito. Mostra os animais, na maioria das vezes, executando atividades humanas, mesmo quando não há nenhuma referência a isso no “texto” escrito a que se destina. Encontra-se, por exemplo, sol e flores sorrindo; pata, coelhos e sapos com laço de fita na cabeça; coelho e bode vestidos jogando futebol; vaca de batom; anta usando vestido, sentada em ponte na fazenda; cigarra de tênis, tocando violão etc.

Verifica-se, desse modo, nas cenas descritas ou ilustradas, o distanciamento da vida real. Pessoas em perfeita harmonia com a natureza, com os animais, com as outras pessoas, satisfeitas com o seu trabalho, quase sempre se divertindo.



Crianças sempre dóceis, educadas, bem alimentadas, sadias. Animais selvagens vivendo em paz nos campos, nas fazendas. Não são perseguidos. Não correm risco de extinção. Índios estereotipados, mas felizes etc.

A linguagem utilizada é sempre a modalidade padrão. Não há nenhum caso em que se utilize uma outra variedade lingüística. Oculta-se pois, a existência de outras variedades ou: “simula-se que inexistem diferenças entre a variedade que se quer ensinar e a variedade que o aluno domina” (Geraldi, 1984, p. 78 -79).

Logo, a atividade lingüística é desenvolvida de forma artificial, dificultando a aprendizagem da língua ou da variedade culta da língua¹³. E esse uso não natural da linguagem, reforçado com a utilização exagerada de repetições, com a infantilização de vocábulos e estruturas, especialmente elaboradas para a fixação de determinadas sílabas, contribui para um distanciamento de uma efetiva expressão lingüística da criança.

Logicamente, esses problemas empobrecem o conteúdo lingüístico-vocabular-temático dos “textos” dessa cartilha, como se poderá constatar mediante a análise dos três “textos” selecionados, obedecendo aos procedimentos metodológicos propostos para esse trabalho.

O primeiro “texto” escolhido é também o primeiro dessa cartilha¹⁴, inicia a primeira lição da 4ª unidade, destinada ao ensino-aprendizagem das sílabas simples: “ba, be, bi, bo, bu”, vem exposto no final da primeira página, após a “palavra-chave”(babá), a “canção” (uma estrofe da música “Tutu Marambá”), a relação das sílabas (em letras cursivas e de imprensa, maiúscula e minúscula” e uma lista de quinze palavras compostas apenas com essas sílabas e as vogais. Eis o “texto”:

A babá e o bebê

A babá é a Biba

O bebê é a Bia.

O bebê bóia.

— Oba! Eu bóio. (Passos, 1995, p. 28)

¹³ Evidentemente, é objetivo da escola o domínio da variedade culta e ela não pode prescindir desse papel já que, como lembra Gnerre (1987) se “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder, ela serve também para romper o bloqueio”(p.59).

¹⁴ As lições anteriores, do período preparatório, vogais e encontros vocálicos, excetuando-se as “canções” que apresentam o tema, ou a letra em estudo, trazem apenas o registro de letras, sílabas e palavras soltas nas atividades, além, evidentemente, dos enunciados dos exercícios.



Este pretendo “texto”, devido às limitações mencionadas, não constitui uma unidade de sentido e, do ponto de vista deste estudo, não passa de um pseudotexto. Apesar das relações semânticas entre as duas primeiras frases - que tratam de temas afins: babá e bebê - a nova informação apresentada na frase seguinte, para a qual não havia nenhuma pista anterior, não acrescenta dados que indiquem a construção de um significado. Além disso, a ação apresentada na terceira frase é apenas reafirmada por uma fala que só pode ser atribuída ao bebê, pela ilustração, em que se reproduz novamente, em um balão de fala, ligado a uma menina, o bebê (uma criança pequena), a expressão “Oba! Eu bóio” fechando o “texto”.

Com um escrito desse tipo fica difícil realizar uma leitura diálogo com o texto. O diálogo está fadado a se transformar em um monólogo. Seguindo as pistas fornecidas pelo título, descobre-se, a seguir, os nomes da babá e do bebê. Em seguida, há a informação e a confirmação de que o bebê bóia. A ilustração mostra um bebê, uma menina negra, de idade imprecisa, reclinada em uma bóia, brincando em uma piscina de plástico e, ajoelhada ao seu lado, a babá, uma jovem branca. E vale ressaltar aqui a raridade (na vida em livros didáticos) da situação retratada em que a serviçal é branca e a criança por ela servida é negra.

A autora propõe, para a introdução da “palavra-chave” dessa lição, uma conversa sobre as profissões. Sugere que os alunos falem sobre o trabalho de seus pais e discutam a palavra “babá” a partir de questões como: “O que uma babá faz?”, “É um trabalho fácil de fazer?”, “Será que uma babá é bem paga pelo que faz?” etc. (Passos, 1994, o. XI). Esta discussão, se realizada pelo professor (acrescida por outros questionamentos, por exemplo, sobre os temas que apontei anteriormente é mais significativa que o escrito e a gravura apresentados.

Todavia, aparentemente, não há uma preocupação por parte da autora e do ilustrador de atribuir uma significação ao “texto”. Ou pressupõem que o agrupamento de frases, somado ao desenho, tenha como resultado a produção de um sentido? Não creio. Além disso, se a pretensão era somente “descrever” a cena da gravura, a “descrição” efetuada é muito pobre, devido ao “aprisionamento” linguístico-vocabular conferido pelo emprego “apenas de vocábulos cujas combinações gráficas já tenham sido introduzidas” (Passos, 1994, p. IV).



Assim, contraditoriamente à declaração da autora na apresentação do manual, de que a metodologia adotada privilegia o contexto, a significação, nesta lição da babá, a contextualização é frágil. A discussão proposta para a “palavra-chave”, o desenho de uma babá sentada em uma poltrona dando mamadeira para um bebê, ao lado da “palavra-chave” e da estrofe de uma canção folclórica cujo tema é uma babá embalando um bebê, não cumprem o papel de contextualizar a temática. A cena descrita não segue as indicações sugeridas e deixa muitas lacunas para a construção de um sentido. Bia, o bebê, tem que idade? Esse é mesmo o seu nome ou é um apelido? A babá chama-se realmente Biba? Por que Bia está com a babá? Onde estão seus pais? Trabalham? Sairam? Bia possui irmãos? Quais os cuidados que Biba dispensa a Bia? Estas e outras perguntas possíveis ficam sem resposta.

Dessa forma, constata-se que, com este escrito, pretendeu-se, meramente destacar e promover a “fixação” das sílabas em estudo. Nas frases formuladas, há palavras com “ba”, com “be”, com “bi” e com “bo”, a única exceção é “bu”. Surpreendentemente, não se utilizou o vocábulo onomatopáico¹⁵ “bué” ou “buá”, isto é, o bebê chorando. Mas talvez isto não tenha ocorrido devido às limitações vocabulares, já que não se poderia, por exemplo, empregar o verbo “chorar” (cujas sílabas ainda não haviam sido ensinadas) para a introdução da onomatopéia.

Confirmando ser a preocupação exclusiva do “texto” e da lição a consecução dos objetivos didático-alfabetizadores: codificação e decodificação, os exercícios propostos referentes ao pseudotexto são empregados para verificar a compreensão da “mensagem” da leitura. Como se houvesse “mensagem” a se compreender. Indaga-se quem é a babá, pede-se a cópia da fala do bebê, trabalha-se a junção de sílabas para a formação de palavras e depois solicita-se a invenção de uma história e uma dramatização, em que os alunos imaginando serem babás, cantariam “Boi da cara preta” para o bebê dormir.

A observação do conjunto de “textos” dessa parte da cartilha, destinada ao ensino-aprendizagem da sílabas simples, revela que todos os dezesseis pseudotextos repetem o mesmo esquema, quanto a sua configuração lingüística:

¹⁵ A autora recorreu amplamente a esse recurso para a apresentação das sílabas nos pseudotextos, nos exercícios, nas canções ao longo da cartilha, além de sugerir no manual, diversas atividades de produção de onomatopéias para esse mesmo fim. Inclusive, a meu ver, algumas delas não reproduzem (nem lembram), o som representado: “oi, oi, oi”, para o sapo; “uá, uá, uá”, para o choro etc.



a) textos curtos: quatro de quatro períodos e quatro de cinco períodos, cinco de seis e três de sete;

b) frases curtas: o número de palavras por frase, na maior parte dos casos não excede a seis;

c) períodos simples, predominantemente, e quando compostos (há cinco ocorrências de coordenação por “e”);

d) ausência de mecanismos de coesão textual, principalmente de pronominalização e de substituição, provocando repetições desnecessárias e monótonas que contribuem para a apresentação de uma linguagem artificial e pobre;

e) há casos em que não há qualquer nexos lógico entre os períodos;

f) Há uma idealização ou distorção da realidade nos assuntos apresentados: personagens não possuem problemas financeiros (ou de qualquer outra espécie) e há frequente humanização dos animais;

g) na maior parte dos casos, o pseudotexto é encerrado com uma frase de efeito: uma fala de personagem, a exemplo de “A babá eo bebê” e “Cuidado Fábio! A faca é afiada!” (A fada, p. 34), ou atribui-se uma ação a algum personagem (determinado ou não): “Jujuba dá melado a Mimo” (Mimo, p. 42). “O bode joga dado e bebê cajuada” (O jacaré, a jibóia e o bode, p. 38) ou traz um juízo de valor sobre uma personagem: “Sofia é uma menida sabida!” (O sapo, p. 50), “Zazá nada sabe da vida no sítio.” (Zazá e o zebu, p. 58).

As ocorrências apontadas em “g” confirmam algumas categorias levantadas por Dietzsch (1991)¹⁶, por exemplo: “Oba! Eu bóio!” pode ser classificado como um “Enunciado Assertivo”, em que o locutor emite predicados sobre o próprio eu” (p.33); “Cuidado, Fábio!...” trata-se de um “Enunciado Imperativo”, categoria “constituída pela ação do locutor sobre o ouvinte, no sentido de dar-lhe uma ordem a ser cumprida” (p.34), pois aí a ordem está implícita; “O bode joga dado e...” vem a ser um “Enunciado Assertativo I”, “em que o locutor atribui predicados à não pessoa” (p.33); “Sofia é uma menina sabida” e “Zazá nada sabe da vida vida no sítio” parecem-me constituírem-se em exemplos de “Enunciados Normativos”: “uma seqüên-

¹⁶ Esta autora ainda apontou a existência dos “Enunciados Interrogativos [...] todos aqueles marcados pelo ponto de interrogação, ainda que [...] de um ponto de vista do contexto pudessem ser considerados semânticamente imperativos” (p.34).



cia de enunciados, emitida pelo locutor, envolvendo muitas vezes uma ação e suas consequências, para explicitar exemplos a serem imitados ou rejeitados (Dietzsch, 1991, p. 34) e normas de condutas, preceitos religiosos e morais, como segue: O sapo saiu da lagoa. [...] Cuidado, Sofia! O sapo sobe na sua saia. [...] - O sapo não é mau. Ele é amigo! Sofia é uma menina sabida”.

A observação dos demais pseudotextos dessa cartilha, presentes nas lições, destinadas ao ensino-aprendizagem das “sílabas complexas”, “encontros consonantais”, “ns”, “sons do x” e consoante sem vogal, leva à constatação de que, neles, se repetem as estratégias arroladas anteriormente, como ocorre em:

É arara?

Aurora foi ao sítio da vovó Maria.

Lá, Aurora viu peru, touro, perereca até jacaré.

Ela viu uma ave na aroeira e falou:

- Veja, vovó! É arara ou urubu colorido?

Vovó Maria riu da garota:

- Não é arara e não é urubu! É o jaburu. (Passos, 1995, p. 62)

Esse “texto” foi trabalhado pela 1ª série 1, em sala, nas aulas do dia 14 de setembro de 1995, em que se pediu a cópia da lição. Como de costume nesse tipo de atividade, os alunos copiaram da lição da cartilha, apenas a lista de palavras com as sílabas estudadas e o pseudotexto. Esse material não foi utilizado para a vivência de nenhuma das “três práticas” (de leitura, produção e análise linguística). Serviu apenas para o treinamento (cópia) das sílabas. Todavia, a análise de sua configuração linguístico-textual confirma ser exatamente esse o propósito da autora.

Verifica-se, pois, que o tema “animais da área rural” não foi explorado de forma significativa. Consistiu somente um pretexto para a enumeração de palavras formadas por sílabas com o “r” intervocálico. Dessa forma, não apresenta informação alguma a respeito das espécies de aves (arara, urubu, jaburu, peru) de mamíferos (touro), de anfíbios (perereca), de reptéis (jacarés) e árvores (aroeira) citados (alguns inclusive, ameaçados de extinção). As atividades propostas para o “texto” tampouco provocam maiores conhecimentos a respeito do tema. Pede-se: o registro da “fala” dos personagens e do nome dos animais encontrados no sítio”; a formação de palavras, a assinalação dos nomes de aves; a criação de uma “história” a partir de ilustração e, após o questionamento do que as aves têm de diferente dos outros animais, a

realização de desenhos. Ou seja, para a única reflexão solicitada, não é preciso despende esforço, a resposta é óbvia.

Ainda em relação ao conteúdo do pseudotexto, o tema “sítio” parece ter sido abordado só mesmo para se expôr o “conteúdo alfabetizador”, já que também não se aprofundou nesse assunto. Não se caracterizou, por exemplo, a que vem a ser um sítio ou a vida em um sítio; se a propriedade em questão é produtiva ou apenas serve como local de descanso e passeio etc. Tais indagações ficam “no ar”e, além delas, outras podem ser formuladas. Por exemplo: Quando Aurora foi ao sítio da avó? Com quem? Como? Para quê? Quanto tempo ficou por lá? O que fez enquanto ali esteve? Onde Aurora mora? E a avó? Mora no sítio? Sozinha? Etecétera e etecétera.

Além destas lacunas de sentido nos procedimentos conteudísticos, verifica-se também, nesse pseudotexto a repetição das estratégias arroladas ao se comentar os “textos”anteriores. As frases estenderam-se um pouco, mas nem tanto. Persistem os períodos simples e compostos por coordenação. A finalização é conferida por uma fala de personagem. As personagens idealizadas passeiam e se divertem no sítio, uma delas é dona da propriedade e não possuem problemas algum. Assim, apesar de haver mais coerência e coesão, esta última, efetuada através dos procedimentos de substituição: sítio/lá, Aurora/ela, o escrito ainda é muito pobre; e a meu ver, não constitui um texto verdadeiro, um texto para dizer ou significar.

Outro exemplo:

Uma rosa para Bisa

José cuidou da roseira e ela ficou uma beleza.

José falou para a bisavó, todo orgulhoso:

- Bisa! Veja a roseira carregadinha de rosa!

José pegou a tesoura e cortou uma bela rosa.

Ele colocou a rosa no casaco da bisavó e falou:

- Uma rosa para uma dama formosa!

A bisavó deu risada:

- Ó José! Você é tão amoroso! (Passos, 1995, p.82)

Este “texto”, o último (dessa cartilha) a ser copiado pelos alunos da 1ª série 1, em 28 de novembro de 1995, apresenta a mesma configuração lingüístico-textual dos demais comentados. Elaborado para o ensino-aprendizagem do “s” intervocálico, é constituído por períodos simples e compostos por coordenação. Apesar de contar com alguns procedimentos coesivos, verifica-se a presença de algumas repetições, por exemplo, o primeiro, segundo e quarto períodos são iniciados pelo mesmo



substantivo. Aqui, novamente, os personagens não possuem problemas: José cuida de plantas, presenteia a bisavó com rosas, profere gentilezas, em frase feita, antiquada e distante de uma efetiva expressão lingüística da criança. A bisavó ilustrada é elegante e bem vestida: de óculos, brincos, cinto e paletó, combinando com o vestido. Faz parte pois, de uma minoria de avós que não sucumbiram à fome, à miséria e à doença.

Mais uma vez, assim, a “história” não explora a temática em profundidade¹⁷ e deixa muitos vazios. Quem é José? Quantos anos ele têm? Onde está plantada a roseira? Quem a plantou? Onde? Ele mora com seus pais? Possui irmãos? Por quanto tempo cuidou da roseira? Como? Por que roseira (rosa) e não outro tipo de flor? Foi a roseira a única planta a receber seus cuidados? A bisavó mora com ele?...

Por todos essas lacunas de sentido, na minha opinião, este aglomerado de frases não chega a constituir um texto narrativo. Quando muito talvez possa ser apontado como uma “intenção de narrativa”, que não chega a ser desenvolvida já que não há um conflito a ser resolvido. E, como esse pseudotexto, de modo invariável, os “textos” dessa cartilha não constituem unidades significativas. Geralmente, não nar-ram verdadeiras histórias, situadas no tempo e no espaço (locais determinados, caracterizados), com personagens bem construídos, que vivenciam situações fictícias, mas verossímeis, procurando solucionar um conflito narrativo etc.

5.1.2. “TEXTOS” DE OUTRAS FONTES

Além dos pseudotextos da cartilha adotada, os alunos desta turma fo-ram submetidos a outros “textos”: a) de outras cartilhas¹⁸ ou montados pelo próprio professor¹⁹ (copiados ou mimeografados e colados nos cadernos) e b) “textos” recor-tados de livros didáticos de 1ª a 4ª série e colados em cartolinas e papel cartão, mate-rial “produzido” pelos coordenadores pedagógicos e denominados de “fichas de leitu-

¹⁷ A autora também não sugere que esta discussão seja tratada na apresentação da “palavra-chave”. As atividades propostas são: visita , a um jardim para a observação de diferentes espécies de flores e a criação de uma rosa, com desenho, recorte e colagem para oferecer a uma pessoa querida.

¹⁸ A Pl, ao perder seu caderno de plano de aula, no segundo semestre, (até o final do ano), passou a levar para a sala diversas cartilhas, das quais extraía “textos” e atividades.

¹⁹ A professora declarou, na entrevista, montar alguns “textos” para suas aulas, todavia, não é possí-vel distinguir qual foi “montado” por ele ou retirado das cartilhas: não há referências bibliográficas.



ra”, e c) textos dos livros de literatura infanto-juvenil (principalmente do tipo especialmente editado para crianças em fase de alfabetização).

5.1.2.1. “TEXTOS” REGISTRADOS NOS CADERNOS E EM “FICHAS DE LEITURA”

Os primeiros foram apresentados às crianças, a partir de junho, substituindo os textos da cartilha na apresentação da sílaba estudada ou, complementarmente, para fixação das sílabas trabalhadas. Assim, eram empregados para: leitura “vozeada”; cópia; extração de palavras com letras e sílabas em estudo; completamente das questões da “interpretação”, entre outras atividades. Já com os últimos, aparentemente, visava-se apenas reforçar a decodificação das sílabas aprendidas e para isso, após sua leitura, pedia-se: o registro do título e do trecho considerado mais “interessante” ou sua ilustração.

Serviram, portanto, tais “textos”, exclusivamente, para a realização de tarefas escolares. Não foram utilizados para ler, extrair informações, descobrir o que eles tinham a oferecer, serem dramatizados ou servirem de pretexto para a produção de outros textos ou, simplesmente, para fruição. As atividades mais significativas realizadas a partir deles consistiram na sua ilustração (pelo aluno) ou, eventualmente, uma pergunta pessoal, motivada por alguma temática abordada, seguida da solicitação de que se desenhasse e escrevesse sobre o que foi questionado, a exemplo dos dois “textos” extraídos dos cadernos dos alfabetizandos, comentados a seguir, e de um “texto” de ficha de leitura, discutido posteriormente.

O primeiro “texto” deles foi registrado na lousa para cópia e “leitura”, em 28 de julho de 1995,²⁰ após o desenho de uma pipa pelos alunos e discussão sobre o assunto. Nessa atividade oral, a P1 perguntou se os alunos sabiam fazer pipas; desenhou na lousa alguns tipos de pipas, mostrando as diferenças entre um “maranhão”, uma “cuíca”, uma “estrela”, uma pipa “avião”; falou sobre o tipo de papel adequado para a confecção desse brinquedo, os cuidados a serem tomados ao se soltar pipa etc.;

²⁰ Era uma sexta-feira, dia de aula de “literatura”. Questionada a esse respeito, a P1 explica que a “leitura dos livrinhos” ocorrera na aula anterior em que havia comparecido poucos alunos.



pessoa que feriu o pescoço na linha de uma pipa.

ilustrar a “história”, sem título e referência bibliográfica, que se segue:

Tiago, Edu e Paula soltavam pipa lá no campinho.
A pipa de Paula era a mais maluca: dava piruetas
no ar e caía de ponta cabeça.
Tudo era alegria ao redor das crianças.

professora insistiu: “Diz, então, o que é piruleta”, mas o aluno não quis mais falar.

ninas, soou o sinal para a saída. Algumas crianças levantaram-se, a P1 repreendeu-os:

“Quietos! Ninguém vai embora ainda”, prosseguiu a atividade até terminá-la e anunciou para a turma: “Como tarefa, vocês vão ilustrar a história”.

Estas foram as ações e interações realizadas com o “texto” sobre pipas. Note-se que aquele escrito não apresenta os períodos curtos e repetições costumeiros dos “textos” cartilhescos. Além dos elementos mínimos da predicação que, geralmente, compõem as orações desses “textos”²¹, nos três períodos que o compõem, há a presença de adjuntos adverbiais (fato incomum nesses materiais). Mas nem por isso, trata-se de uma “história” instigante e interessante. Não se pode nem mesmo chamá-lo de “história”, como o faz a P1, já que nele não se encontram algumas características da ficção: “a ação narrativa balizada entre o aparecimento de um problema a resolver (um conflito entre seres vivos, de preferência) e sua solução, a presença de um ou mais personagens animados, um espaço e tempo ficícios” (Zilberman, 1985p. 80).

No pseudotexto em questão, apesar da referência à ação realizada por três personagens (Tiago, Edu e Paula): soltar pipa em um campinho (espaço) não há uma ação narrativa. O comentário de que uma das pipas, a mais “maluca”, dava “piruetas” e “caía” não instala um conflito, isto é, não constitui um problema em torno do qual os personagens passam a desenvolver a ação ficcional. Trata-se somente de uma informação a mais sobre a cena. E se não há ação ficcional, não há “história”.

É, pois, problemático apresentar esse pseudotexto aos alfabetizandos como uma história. Tal impropriedade, ainda que, inadvertidamente, além de impedir a elaboração de um conceito adequado de “história”, pode levar os pequenos aprendizes à conclusão de que escrever, inclusive histórias, na escola, seja montar escritos como esse.

Mas se esse pseudotexto não pode ser considerado uma “história”, tampouco constitui uma “narrativa natural” ou de fatos reais. Não serve também como exemplo de descrição já que personagens e ambientes não estão caracterizados nessa pseudonarrativa. Para que então submeter as crianças a um escrito que além dos

²¹ Geralmente nesses pseudotextos, as orações são constituídas por sujeito + verbo (se intransitivo); sujeito + verbo (se transitivo) + complemento ou sujeito + verbo (se de ligação = “e” ou “era”) + predicativo.



prejuízos apontados, não lhes traz nenhum benefício? Para que a cópia de tal “texto”? Para que, por que foi lido/verbalizado? Para introduzir o estudo das sílabas pa, pe...²²?

Logo, evidencia-se os fins meramente didático-pedagógicos desta “leitura” mecânica em que o aspecto grafofônico prevalece sobre o significado, e que procura, na verdade, atender à necessidade de se ensinar, “motivar”, desencadear o ensino e a fixação de fonemas e grafemas. Basta ver que se o significado de algumas palavras é trabalhado, é isoladamente, não no contexto, não na situação interlocutiva.

Ressalta-se o tratamento homogêneo dado à linguagem, anulando-se as diferenças dialetais, ao se corrigir, enfaticamente, “piruletas” por “piruetas”. Não estou dizendo que a norma padrão não deva ser ensinada. Questiono, apenas, a forma como ocorreu este ensino, provocando o silenciamento do aluno, que não quis mais explicar o significado de “piruletas”, nem mesmo quando a professora pareceu aceitar esta construção. Além disso, dizer que as pessoas dizem “piruleta” por ser mais fácil, é simplificar demais a questão das variedades lingüísticas.

Merece destaque, também a reação das crianças, que manifestaram contrariedade com o anúncio da mudança de atividade: da discussão que travavam sobre pipas para a cópia e “leitura” da “história”. Os alunos, obviamente, já sabiam (devido à rotina, ao ritual escolar) que não se tratava de uma história para ler, mas sim para estudar. A P1, porém, irritou-se com o desinteresse das crianças pela “leitura” vozeada.

Esta situação lembra-me uma outra narrada por Smolka (1989), em que outro professor desanima-se ao verificar que seus esforços didáticos-pedagógicos frustram-se, apesar de ter usado técnicas de motivação, distribuindo o desenho de um palhaço e contando uma história sobre este tema, ao ensinar a sílaba “lha” aos seus alunos. O mesmo sucedeu com a P1, que também procurou motivar suas crianças para aprender/fixar o pa, pe, pi, po, pu, levando-as a desenhar, conversar sobre o tema e ler uma “história” sobre pipas. Contudo, seus esforços, igualmente, não alcançaram o êxito esperado. Cabe, aqui, também, o comentário da autora citada sobre o ocorrido na aula em que se utilizou o tema palhaço:

²² No dia 04 de julho de 1995, última aula antes do recesso escolar, a P1 passara como tarefa três exercícios: “1. Procure, recorte e cole palavras começadas com: pa - pe - pi - po - pu”; “2. Leitura da cartilha todos os dias” e “3. Copiar a lição do pato com letra manuscrita” (Do caderno de um aluno).



No entanto, o texto lido para as crianças é um texto montado por adultos, especialmente para evidenciar determinadas propriedades estruturais da escrita. Não é um texto escrito para ser ouvido e curtido, um texto para “funcionar” como história. É um texto que faz parte de um método de alfabetização e tem a função específica de trabalhar prioritariamente a estrutura gráfico-sonora das palavras (Smolka, 1989, p. 48).

Refletindo sobre as circunstâncias em que a “leitura” daquele “texto” foi efetuada, constata-se que tal atividade não constitui uma “prática de leitura” como propõe Geraldi. Pelas interações da P1 e de seus alunos, na aula aqui comentada, verifica-se que a atividade lingüística verdadeiramente praticada por estes sujeitos ocorreu no momento que precedeu a cópia e “leitura” da “história”.

Ali, quando a professora e seus alunos utilizaram a língua para discutir e trocar conhecimentos sobre pipas: a professora narrou um incidente ocorrido com a linha de uma pipa; o aluno explicou o que era “cerol” etc., desenvolveram-se atividades reais de linguagem. Aí, sim, houve interlocução/leitura/compreensão/interpretação dos textos produzidos oralmente pela professora e alunos.

Nas outras duas aulas seguintes, foram efetuados diversos exercícios para “fixação” das sílabas pa, pe, pi, po, pu, além de uma “produção de texto” coletivo, sobre pato, mediante o carimbo desse animal nos cadernos dos alunos, a cópia, leitura e canto da música *O pato* de Vinícius de Moraes, utilizando-se ainda este texto para a execução de exercícios gramaticais etc.

Um outro texto (de outra cartilha) registrado nos cadernos dos alunos:

Casa da Tina

Da casa de quem	Na casa de quem
Tina tira o pó?	Tina nunca briga?
Tina tira o pó	Tina nunca briga
da casa da avó.	Na casa da amiga.

Na casa de quem	A casa de quem
Tina passa o dia?	Tina tanto adora?
Tina passa o dia	Tina tanto adora
na casa da tia.	a casa onde mora.

Trabalhado no dia 21 de novembro, como os demais, sem indicação bibliográfica para cópia e leitura. Ao copiá-lo, a primeira reação externada por algumas crianças foi o questionamento: “Tia, é pra responde?” A P1 declarou: “Já está respondido. É pra ler.” Mas não conseguiu contentar os aprendizes, pois outra aluna



(a Bru.) retruca: “Tia, mas a senhora é muito bobinha, a senhora já respondeu. Podia deixá pra gente respondê, nê?”

Essas primeiras manifestações espontâneas e ingênuas dos alunos frente a esse escrito, revelam uma percepção, nada ingênuas, do tratamento didático conferido aos “textos” nessa turma. Isto porque, geralmente, eram empregados para a execução de exercícios escolares, em que sempre se tinha que responder a alguma pergunta. E, embora a P1 tenha declarado que não era para responder, poderia ter dito que não era para ser feito naquele momento. Na discussão oral estabelecida, a seguir, e até mesmo nos exercícios escritos efetuados os alunos tiveram que responder às perguntas que, já estavam respondidas no próprio texto.

Alé disso, as intervenções dos alunos poderiam ter sido aproveitadas (mas isso não ocorreu) para se introduzir a discussão sobre as peculiaridades do texto poético. Aparentemente, esse era objetivo ou (o para quê) da apresentação desse texto aos alfabetizando naquela aula. Conforme se depreende pela fala da P1: “Este texto pra leitura de hoje é uma poesia. Nós vamos ler e eu quero que vocês me digam uma coisa que acontece nos textos de poesias. Quero ver se vocês observam”.

A mesma aluna que havia manifestado sua estranheza pelo fato de a professora ter passado perguntas e suas respectivas respostas, conta que lera um livro de poesias muito bonito, de Jesus, que falava de pegadas “no mar”. A professora, porém, ignora seu relato, lê a primeira estrofe do texto e declara : “Ouvem, ouvem bem porque eu quero que vocês me digam o que acontece”.

Observa-se, pois, que a participação dos alunos, ainda que relevantes para o conteúdo em discussão, não foram consideradas ou não foram aproveitadas para se explicitar ou levar os alunos a refletirem, por exemplo, por que o autor ou autora (?) utilizou, nesse texto, o jogo de perguntas e respostas (que os intrigou) e que acabou produzindo a reiteração léxica com seus efeitos rítmicos e sonoros. Os conhecimentos anteriores das crianças sobre o assunto também não foram resgatados e explorados. Ou seja, se a P1 queria que seus alunos descobrissem o que acontecia nos textos poéticos e se alguém relatara já ter lido um livro de poesias, por que não questionar como era esse livro, qual a diferença de seus textos em relação aos demais (ou daqueles que não eram poesia), o que havia de bonito naqueles textos etc.



A P1, entretanto, não envereda por esses terrenos, talvez, mais férteis do que aquele traçado na sua programação de aula, e, fiel ao estabelecido, termina de ler o “texto” e diz: “Vamos conversar sobre o textinho?! Quem vocês entenderam que é a Tina?” Os alunos logicamente não tiveram dificuldade para responder à questão óbvia: “É uma menina”. Mas a professora ainda confirma: “Isso! É uma menina igual a vocês, que brinca, vai na casa da avó, da tia”.

Retomando o anunciado, anteriormente, de que acontecia “uma coisa” nos textos de poesia, questiona: “Que é que acontece nesse texto que vocês gostaram?” Bru., novamente, levanta-se e aponta na lousa o final dos versos e diz que gostou. Outras crianças concordam com ela. A professora ainda tenta conseguir mais explicações sobre o quê “acontece” ali, mas seus esforços frustam-se. Assim, declara: “acontece nas poesias um negócio chamado rima”.

Após explicar o que é rima, lê o texto novamente com os alunos. Depois, pede aos meninos para lerem juntos as perguntas e às meninas para lerem as respostas. Em seguida, mostra no texto, as palavras que rimam e, oralmente, propõe uma palavra para que os alunos apresentassem outra, que rimasse com aquela. Fala: “coração”, alguém diz “oração”. Mas para “guaraná” um aluno diz “tubaína” e para “lápis”, a palavra “caneta” é citada. Com essa ocorrência, a P1 diz que lápis é uma palavra difícil de rimar, sendo melhor deixá-la de lado. Encerra o exercício oral propondo o vocábulo borracha para o qual alguém apresenta a palavra bolacha, realizando outra série de leituras.

Percebe-se, pois, que vários alunos não haviam compreendido o que era rima. Todavia, a P1 não acrescenta outras explicações a aquela já “efetuadas”. Além disso, entendo que o trabalho com rimas a partir de palavras soltas e isoladas não poderia mesmo propiciar a compreensão do que seja esse recurso poético, muito menos do seu papel no escrito em questão ou em qualquer outro.

As demais interações orais realizadas com esse texto não se detiveram mais sobre o “modo de dizer” peculiar (e fundamental) da poesia, enfocaram o conteúdo explícito do texto (o dito). A P1 questionou se os alunos gostavam de ir na casa da avó, da tia, declarou que nem todas as crianças têm avó, que a casa que todo mundo gosta é a casa onde a gente mora, mas que muita gente não têm casa, por isso,



ficam na estação, na rodoviária. Nesse ponto, algumas crianças relataram pequenos casos de crianças ou adultos que foram às suas casas pedir comidas, roupas etc.

Como havia muitos alunos com o braço levantado para falar, a P1 retomou sua exposição e em seguida, encerrou a discussão, alertando: “a casa da gente” deve estar sempre “arrumada, limpinha, com o quintal organizado; as crianças podem ajudar “não deixando brinquedo espalhado, não sujando muito” e fazer “a mesma coisa na escola, que é um pouco a casa da gente”.

O texto *Casa da Tina* continuou, ainda, a ser “explorado”, dessa vez, mediante duas perguntas óbvias e literais: “Na casa de quem Tina passa o dia? Qual a casa que Tina tanto adora?” e outra de caráter pessoal: “Como é a sua casa? Desenhe e escreva sobre ela”. A seguir, solicitou-se a escrita de palavras para rimar com “pó, casa, tia, briga, adora, carro, varre, garota”, a reescrita de frases do texto) no plural e a extração de palavras do texto com as sílabas “an-on-un” e formadas por “ss”.

Observou-se, inclusive, que a questão de caráter pessoal que pressupunha a expressão escrita do aluno não atinge seu objetivo. Isto porque os alfabetizandos, provavelmente, compreendendo que não se desejava de fato saber sobre suas casas, limitaram-se, em sua maioria, a desenhar uma casa no caderno. Já aqueles que escreveram, disseram muito pouco, apresentando informações já presentes no desenho. E os alunos assim procederam a despeito das orientações: “Vocês podem, por exemplo, dizer quem mora com vocês; o nome das pessoas; como é a casa, a cor das paredes, das janelas etc.”(P1). Ressalte-se, porém, que neste tipo de exercício (desenhar e escrever sobre alguma coisa), aplicado com frequência para essa turma, normalmente, a professora contentava-se apenas com o desenho.

Além disso, o único exercício que retomou o assunto discutido: rima, consistia, apenas em uma continuação do exercício oral. E, como já foi assinalado, aquela atividade não oportunizou o entendimento da rima como uma das possibilidades sonoras, rítmicas etc. oferecidas pela língua para a elaboração do texto poético. E, aparentemente, a “reedição” desse exercício, conforme observou-se na correção oral, parece não ter servido para que os alunos compreendessem o que vem a ser rima.

Dessa forma, percebe-se nos exercícios comentados (e nos demais) que as reflexões de Lajolo (1994) sobre os exercícios propostos para o texto poético *O*



vestido de Laura, de Cecília Meireles, em um “Manual Didático” destinado à 2ª série do 1º grau, aplicam-se a esse caso: Assevera a autora:

o compromisso das atividades sugeridas é com elementos exteriores e secundários ao poema: não trabalham com estruturas internas e transformam a leitura numa atividade reprodutora e repetitiva, em tudo homóloga às funções que a escola, como instituição social, tende a cumprir (Lajolo, 1994, p.50).

Observa, também, que se professores e alunos do primeiro grau não têm condições de desenvolver análises como aquela, isso não tem importância nem é fundamental para a fruição do texto. “Se assim não fosse, a fruição da poesia estaria prosrita a todos aqueles que nunca passaram por um curso de Letras” e sugere:

as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz. Nesse sentido, é necessário que os elementos do texto selecionado como gerador de atividades levem o aluno a observar mais de perto procedimentos realmente relevantes para o significado geral do texto (Lajolo, 1994, p.50).

Considerando-se as reflexões da autora que acrescenta: “Só se lê um poema na verticalidade de seu significado que, sem limite de idade, está virtualmente disponível para seus leitores. Caso contrário é como se não tivesse lido” (p.51), fica claro que o “significado mais amplo do texto” *Casa da Tina* não foi devidamente explorado nos exercícios propostos a partir dele. Ou como disse a autora em questão, neles os alunos não foram levados a observar mais de perto as estratégias escolhidas para a construção de seu significado. Note-se que o texto poderia, por exemplo, ter sido comparado ou relacionado a outras leituras de textos da mesma natureza lidos (pelos alunos e pela professora), na escola ou fora dela.

Logicamente, não se pode comparar a riqueza e qualidade poética dos dois textos: *O vestido de Laura*²³ e *Casa da Tina*. Ainda assim, o segundo texto, certamente, é qualitativamente melhor do que a maioria dos pseudotextos “lidos” pelos alunos da 1ª série 1. Pontos devem ser creditados à sua proposta lúdica, construí-

²³ A beleza e superioridade estética desse poema em relação ao segundo pode ser percebida por qualquer leitor de qualquer idade e foi discutida por Lajolo no artigo citado, em uma abordagem que levanta as estratégias linguísticas (sonoras, metafônicas, sintáticas, semânticas...) e imagéticas (métricas, sensoriais...) empregadas por Cecília Meireles para construir efeitos de imprecisão, mobilidade, sugestividade etc.



da mediante reiteraões, ritmos e rimas, comuns nas poesias e cantigas populares. Esses procedimentos, muito apreciados pela crianças, não foram comprometidos pela artificialidade e infantilismo freqüentes nos textos destinados à crianças e presentes nos pseudotextos comentados. Até mesmo os objetivos formadores (comportamentos e valores socialmente valorizados), implícitos nos versos: (da 1ª estrofe: ajuda aos mais velhos nos afazeres doméstico; da 2ª: afetividade para com os familiares, da 3ª: respeito durante as visitas (ou com os amigos); e da 4ª: amor ao lar), são apresentados de forma sutil e não prejudicam o tom divertido do jogo de perguntas e respostas.

Nesse sentido, considero louvável a proposição do texto poético para a criança em fase de alfabetização, como uma “alternativa à manipulação da sonoridade da língua”, já que “a versificação, nessa etapa, insere-se no mundo infantil como mais um jogo, continuidade de uma manipulação das unidades lingüísticas já iniciada e na qual o significado não tem primazia” (Cadermatori, 1988, p, 70). Aliás, faz-se necessário inserir na sala de aula uma diversidade de textos (e uma diversidade de leituras) para o atendimento de diferentes propósitos e demais necessidades dos alfabetizandos, a exemplo do que ocorre no mundo das relações humanas.

Veja-se um dos trinta e dois “textos” das “fichas de leitura”²⁴ trabalhadas nas 1ª série 1 no dia 21 de novembro de 1995²⁵:

O desobediente castigado

Fábio falou:

- Mamã, vou tomar banho frio.

Mas ele desobedeceu.

À noite estava com febre. Felizmente não foi grave,
mas passou três dias de cama.

Os primos foram a sua casa.

As crianças pularam e brincaram no jardim com
Bebê, Didi e Totó.

Lá ficou ele, trancado no quarto, com os olhos cheios
de lágrimas.

O desobediente é sempre castigado.

Acredito que este “texto”, assim como alguns outros veiculados nessas fichas: Acordando o gigante, As gêmeas, As laranjas, Dia da árvore, Ida à cidade,

²⁴ Segundo a C2 essas fichas, elaboradas pela coordenação pedagógica de 1ª a 4ª série para “cobrir” a carência de livros de literatura na escola, foram montadas (cerca de 300) em papel cartão, com “textos” (cópias sem referências bibliográficas) extraídos de livros (didáticos e de literatura).

²⁵ Aparentemente, por suas características gráficas e configuracionais, os 32 “textos” selecionados pela P1 para trabalhar com a 1ª série 1 foram retirados de livros didáticos. Eram escritos, em sua maioria, elaborados por autores dessas obras, além de adaptações ou reproduções de textos e trechos de obras de autores consagrados ou especialmente produzidos por esses autores para livros didáticos.



Jogando pão, O caminho da escola, O pintinho e Passarinho assobiador, foram extraídos da mesma cartilha, pois apresentavam o mesmo tipo de letra e de ilustrações e, alguns deles, os mesmos personagens. Além disso, Nosella (s.d.) comenta uma outra versão, pouco diferente desse escrito, presente na 73ª edição, de 1971, da cartilha *Caminho Suave* de Branca Alves de Lima.

Verifica-se que nesse escrito da ficha de leitura alguns aspectos que podem causar enormes prejuízos aos seus virtuais leitores: a autora (quem?) apresenta a um (para quem?): leitor/alfabetizando, um (o quê?): temática “desobediência” e o conteúdo alfabetizador, mediante um (como?): escrito que, embora destituído das repetições costumeiras desse tipo de material e consista uma narrativa de estrutura simples, narrada em 3ª pessoa, cujas únicas falas dos personagens (Fábio e a mãe dele) restringem-se ao pedido do menino e à proibição da mãe, às quais se seguem o conflito (a desobediência) e suas conseqüências (o castigo “divino”).

Assim, como é comum nesses “textos” cartilhescos, os personagens servem apenas como pano de fundo para a veiculação de conceitos ideológicos repressivos (explícitos e implícitos) e do conteúdo “didático-alfabetizador”. São, pois, mal construídos e, em muitos casos, sequer possuem nome, a exemplo da mãe de Fábio e dos primos (do menino) e, às vezes, quando têm seus nomes declinados, por serem exdrúxulos (diminutivos ou apelidos), pouco esclarecem sobre aqueles por eles designados, como em Bebê, Didi e Totó, em que não se é possível saber se são crianças, adultos e até mesmo pessoas ou animais²⁶.

Desse modo, fica difícil para que o leitor de um “texto” como esse, possa recuperar alguns de seus aspectos, dependentes de outros pseudotextos e de suas ilustrações. Isto porque nas atividades de leitura com essas fichas a cada criança era distribuída somente uma ficha, em que nem sempre se reproduziu as ilustrações.

Percebe-se, portanto, que os responsáveis pela inserção de “textos” com as características apontadas na sala de aula, assim como os autores desses escritos, foram movidos pelas mesmas necessidades e propósitos: ensinar/fixar/“inculcar” o conteúdo alfabetizador (e ideológico), mediante uma leitura

²⁶ Convém esclarecer que nos demais pseudotextos citados, das fichas de leitura, que apresentam esses mesmos personagens, descobre-se que Bebê e Didi são crianças, sendo Didi uma menina. Já sobre Totó não há nenhuma informação precisa nos escritos, todavia, as ilustrações de alguns deles trazem um cachorro, além disso, nos textos cartilhescos esse nome, comumente, é atribuído a cães.



decifrativa e não interlocutiva. No entanto, se a disseminação de conceitos ideológicos repressivos pode até ser entendido, considerando-se o lugar social e momento histórico em que, provavelmente, se elaborou e se adotou o material didático que veiculava esse “texto” *O desobediente castigado*, não se pode dizer o mesmo do contexto histórico-social em que se confeccionou as fichas de leitura e se “selecionou” o material textual para compô-las.

Entendendo que, na verdade, “os textos didáticos não se diferenciam”, conforme alerta Gregolin(1990), creio que a intenção (declarada em entrevista) da coordenação pedagógica da escola 1 de diversificar os materiais de leitura, frustram-se ou se tornam inócuas. Isto porque tendo como fonte exclusiva para a extração de “textos” os livros didáticos (conforme verificado nas fichas em uso na 1ª série 1), na verdade, somente aumentou-se a quantidade de um mesmo tipo de “texto”.

Assim sendo, é preciso atentar para as conseqüências funestas da utilização indiscriminada dos materiais textuais dos livros didáticos. Como alerta a autora citada, nesses “textos”, percebe-se um esforço imitativo de modelos consagrados de forma a dirigir a interpretação para a apreensão de idéias que se pretende fixar. Omite-se, pois, a intertextualidade, que fornece ao leitor as coordenadas históricas e sociais fundamentais para o desenvolvimento da memória interpretativa, passando como autênticos, imitações de textos consagrados. E, no processo de didatização de textos literários, promove-se o apagamento dos valores que se chocam com aqueles que se pretende impingir. Para isso, falsifica-se as idéias originais, suprimindo-se palavras, frases, trechos, focalizando-se fatos isolados que passam a ter outros significados.

Isto posto, vale destacar que além da constatação do emprego das estratégias discursivas apontadas pela autora no “texto” aqui discutido, esses procedimentos ainda foram observados no conjunto de “textos” do acervo de fichas de leitura dessa turma. E, se os textos literários ali veiculados, aparentemente, não sofreram a “normalização trituradora”, a que se refere Gregolin, e não tiveram suas características estilísticas e valores originais apagados, alguns deles, por exemplo, poemas de Cecília Meireles e de Vinícius de Moraes, foram banalizados ou apequenados, como aponta Lajolo, por ilustrações reprodutoras e de baixa qualidade.



Nesse sentido, torna-se necessária não só a análise crítica das estratégias “conteudísticas, estruturais e formais” dos pseudotextos das cartilhas, mas também das reproduções e adaptações de textos consagrados incorporados pelo livro didático. Creio ser válido reiterar que a utilização exclusiva e irrefletida dos “textos” didáticos pode ser prejudicial à formação dos sujeitos/alunos/leitores/escritores/cidadãos.

5.1.2.2. O TEXTO DE LITERATURA NA 1ª SÉRIE 1

Conforme acordo estabelecido entre a alfabetizadora e a turma, as aulas das sextas-feiras, deviam ser originalmente reservadas para a leitura de obras de literatura “infantil”. Todavia, isto nem sempre acontecia. Revelando entender ser esta prática de “menor” valor do que as atividades destinadas à codificação e decodificação, a P1 priorizava estas últimas em detrimento da primeira. Isto pode ser percebido, por exemplo, com a antecipação da aula de leitura do dia 28 de julho (sexta-feira) para o dia 27, com o argumento de que se tornava inviável a introdução de uma nova sílaba para estudo, devido ao número reduzido de alunos naquela quinta-feira. Ou seja, os ausentes não poderiam perder o conteúdo silábico, mas não lhes fazia falta a leitura das obras de literatura.

De qualquer forma, a aula de leitura chegava a se concretizar, a P1 contava com um acervo de 42 autores e 70 títulos (relação em anexo), constituído por doações dos alunos daquela turma e de turmas de anos anteriores, enriquecido ainda pelos livros da turma de Educação Especial, também regida por essa alfabetizadora.

Nessas aulas, a P1 procurava diversificar as estratégias de leitura: ora um livro (dos mais “grossos”) era lido para a turma, ora os alunos liam, individualmente (com liberdade para troca), livros por eles escolhidos, dentre aqueles especialmente editados para fase de alfabetização, ora liam apenas um título (sem poder trocar) etc. Após essas leituras, realizava-se outras atividades: comentários sobre a história lida (ou ouvida) e registros (título, nome dos personagens, de trechos etc.).

Durante as observações, foi possível perceber que estas aulas propiciavam alguns momentos em que os alfabetizandos podiam “ler por ler” ou pelo prazer de ler. Algumas vezes, um circuito de leitura estabelecia-se, por exemplo, quando a



P1, ao ler uma história para seus alunos, com um comentário, uma pergunta, atraía o interesse, até dos mais arredios ou quando permitia que eles escolhessem os livros a serem lidos; substituíssem o livro (caso o escolhido não os agradasse); trocassem os livros uns com os outros (após a leitura); lessem uns para (ou com) os outros etc. As interações e trocas aconteciam mesmo sem permissão (se não era concedida), bastava a professora ocupar-se com algo ou alguém para se conseguir o livro esperado.

Percebia-se que muitas crianças eram “enredadas” por algumas histórias e ilustrações, seguramente, mais instigantes e interessantes do que aquelas dos livros didáticos. Se bem que esta não seja uma regra geral, como demonstra Zilberman (1985), na análise de dois exemplares de livros especialmente dirigidos à fase em que a criança está se alfabetizando: *A bota do bode* (França e França, 1979) e *Cabe na mala* (Machado e Claudius, 1982).

Dentre outros aspectos, aponta alguns elementos comuns nas duas histórias - em ambas os personagens são animais, na maioria, domésticos e o conflito consiste na descoberta ou compreensão da função de um objeto. Mas destaca que o desenvolvimento da ação ficcional deu-se por caminhos diferentes. Segundo ela, na primeira narrativa, os autores optaram pela redução da ação a um único episódio, narrando, em estrutura de anedota, o que fizeram os animais ao encontrar um objeto que não pertencia a seu ambiente. Apresentam logo o problema a ser solucionado, porém protelam sua superação até a última página, prendendo a atenção do leitor.

Zilberman (1985) observa, porém, que, na outra história, alterna-se a ação equivalente de duas personagens que não se comunicam, sugerindo-se a identidade do problema (como carregar o objeto desejado?) pela semelhança entre as frases que o enunciam. Para a autora, tal estratégia provoca repetições no texto, reforçadas pelas ilustrações (que se espelham duas a duas), mostrando os animais em situações parecidas. Esta reiteração instala a monotonia, intensificada pelo tardio aparecimento do conflito (que ocorre só na metade do livro) e pelo escamoteamento de sua solução: com o desfecho da história responde-se à pergunta formulada, mas não se esclarece como isto aconteceu. Comenta ela: “é quando a ação se mostra inoperante que se evidencia seu atrelamento aos objetivos didático-alfabetizadores”(p.82).

Segundo a autora, na outra obra, evitou-se isto porque a narrativa:



aproxima-se mais da tradição popular do trava-língua, levando a criança, de certo modo, a prestar mais atenção à sua leitura, sob pena de, trocando as letras, modificar o sentido das palavras. Mesmo assim, o objetivo didático - insistir na necessidade de atenção quando da leitura - é suplantado pelo desejo de divertir a criança, que acha graça enquanto decodifica a obra. Pois o efeito cômico está previsto nas armadilhas, lançadas pelas palavras, fonicamente aparentadas, bota-bode, bota-pata, galo-gato, gato-bota (p.82)²⁷.

Como esta autora, entendo que, nessas obras, a “repetição destinada a fixar a apreensão de sílabas e palavras, dispersa o interesse no evento e desmobiliza a criança”, acarretando duplo prejuízo para o alfabetizando/leitor. Pois, de um lado, contribui para a inculcação de uma certa noção de texto e de história, já iniciada com os pseudotextos e pseudo-histórias das cartilhas. E, de outro, pode promover um distanciamento da leitura. A criança, apesar de alfabetizada, não sendo seduzida pela leitura de histórias, não se torna leitora de histórias (e de outros textos).

Nesse sentido, creio não ser leviandade acreditar que a má qualidade de muitos desses textos pode ser responsável, em parte, pela inexistência de conteúdo dramático nos “textos” redigidos pelos alunos dessa turma. Nesses escritos, quase não se percebe influência das leituras realizadas nas “aulas de literatura”. Entretanto, penso que a melhor explicação para a ausência até mesmo de tentativas de construção do jogo ficcional, possa ser atribuída à não priorização da leitura de textos literários (revelando a incompreensão de que é a própria leitura a melhor estratégia para aprendizagem da leitura). E como citou-se, os alfabetizando demonstraram ser capazes de perseguir a qualidade, ao buscar, esperar e até burlar as normas para conseguir determinado livro para ler (e tanto empenho não deve ter sido gasto com livros ruins).

5.1.3. “TEXTOS PRODUZIDOS” PELOS ALUNOS DA 1ª SÉRIE 1

A produção de textos, da perspectiva adotada para este estudo, é concebida como escrita “viva” e “real”, em que um “quem” (aluno/autor) produz um

²⁷ Não se realizou, aqui, uma análise dos textos literários especialmente escritos para a fase de alfabetização, utilizados na 1ª série 1, já que esse objetivo não foi estabelecido para esta pesquisa. Por isso, a longa exposição da análise que esta autora efetuou destas duas obras.



texto “o quê”, tendo em vista um “por quê”(necessidade), um “para quê”(dizer algo), a um “para quem”(interlocutor) e para isso trabalha/elabora/produz um “como” ou uma “configuração de texto” a partir das práticas de leitura, produção e análise linguística de diferentes “configurações textuais”, em um “onde” e “quando” (no caso, sala de aula de alfabetização). Contudo, a escrita de textos não foi trabalhada nessa turma sob este ângulo. Ali, os alunos, praticamente, não produziram/escreveram textos, mas sim reproduziram/redigiram pseudotextos à semelhança dos modelos decodificados em classe.

Esses pseudotextos (coletivos ou individuais), em geral, foram redigidos a partir de uma ilustração, reproduzida por carimbo, recortada de livros didáticos ou mimeografada e colada nos cadernos.

Vejam-se os três textos coletivos ali “produzidos”, nas aulas de 08 e 29 de junho e 31 de julho de 1995 (respectivamente):

Morango

O morango é uma
fruta deliciosa.

Com ele nós fazemos
suco, sorvete, picolé
vitamina e danone.

O navio navega nas
ondas do mar.

Ele carrega pessoas
e cargas.

Este animal é um pato.

Ele gosta de nadar
na lagoa.

Ele faz quá, quá, quá.²⁸

Mantive aqui a apresentação espacial original desses escritos, tal como foram registrados nos cadernos dos alunos, de onde foram extraídos. Percebe-se que, à exceção da marcação dos parágrafos, eles foram copiados da lousa, reproduzindo-se a mesma disposição das orações utilizada pela professora para a distribuição de segmentos das orações, independentemente, do fato de haver ainda espaço para o término da oração nas linhas traçadas em seus caderno.

Cabe ainda esclarecer que o primeiro “texto” foi registrado após o desenho e pintura de um morango embaixo da palavra título. Já os outros dois foram copiados como uma extensão de figuras, de carimbo, de um navio e de um pato, etiquetadas por seus respectivos nomes.

Verifica-se que tais escritos não obstante não constituírem descrições das ilustrações (mesmo porque isto não seria possível, pelas proporções diminutas dos

²⁸ A estes dois últimos “textos” não foi dado título, provavelmente, pelo fato de que as figuras carimbadas já terem vindo etiquetadas, embora com letra minúscula, com os respectivos nomes: “navio” e “pato”.



desenhos) limitam-se a apresentar a algumas de suas características e utilidades (a exemplo dos “textos cartilhescos). Todavia, diferentemente, destes últimos, quase não possuem repetições, à exceção do último, em que se repetem: o pronome ele (duas vezes) e o termo onomatopáico “quá” (três vezes).

Estes aspectos, porém, pouco contribuem para torná-los interessantes ou para conferir-lhes textualidade. Não se tratam de histórias (não há um conflito narrativo a resolver). Tampouco podem ser considerados textos descritivos ou informativos, já que contém poucas informações ou características sobre as palavras-temas. Se algum aluno desconhecia morangos, navios ou patos, pelo pouco que se registrou, caso viesse a ver algum dos itens focalizados, não seria capaz de reconhecê-los.

Para melhor compreender a relevância dessas atividades para o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita então realizado, busquei recuperar o “fio condutor” ou as circunstâncias e condições em que foram “produzidos”. Para isso, parti das “pistas” presentes nos cadernos das crianças (tratam-se de dados extraídos de aulas não observadas). Foi possível perceber que foram redigidos sem pressupor um leitor ou interlocutor, por conseguinte sem um “para quê” real; sem também atender a um por quê verdadeiro (não eram escritos para outros, muito menos para si mesmos); não foram construídos em um processo/trabalho de pesquisa e aprendizagem voltado para o aprofundamento da sua temática (o quê) e para uma configuração de texto qualquer (como). Por isso, não constituíram produções de texto.

Objetivavam, apenas, a fixação das sílabas em estudo, no caso, respectivamente, “ma - me - mi - mo - mu”, “na - ne - ni - no - nu” e “pa - pe - pi - po - pu”, já que foram copiados após a cópia dessas sílabas. Serviram, ainda, como uma “introdução” para o exercício de redações individuais ou de “justaposição de orações” sobre um tema ou gravura. Contudo, ocorreu um longo intervalo temporal antes do início da execução dessas “composições” pelas crianças, (só a partir de outubro). Mas isto não trouxe nenhum prejuízo aparente, pois, nesse período, o mesmo tipo de modelo de pseudotextos foi oferecido à turma por meio das “leituras” e cópias de “textos” de livros didáticos, conforme demonstrado nos itens anteriores.

Diante do exposto, é necessário reconhecer que a produção de textos coletivos pode ser um dos recursos utilizados para a aprendizagem de produção de



diferentes configurações textuais. Especialmente no início do período de alfabetização, quando os alunos precisam que o professor faça o papel de “escriba”. E entende-se que caso essa atividade não constitua uma prática lingüística verdadeira e venha dissociada das outras duas (de leitura e de análise lingüística), pouco contribuirá para constituição de autores de textos. Torna-se mais um exercício didático-alfabetizador.

Isto ocorreu, por exemplo, com os exercícios de redação desses três “textos coletivos” pelos alunos da 1ª série 1, que não demonstrou contribuir ao menos para a compreensão do papel da disposição espacial de um texto, ou do porquê de sua divisão em parágrafos ou, simplesmente, do motivo da divisão dos parágrafos ou de um mesmo período em linhas diferentes. Mas, logicamente, isto seria exigir muito dado à pobreza estrutural dos “textos” redigidos.

O estudo dos “textos” escritos, individualmente, sejam por alunos tidos como “bons”, “médios” ou “fracos”, revelaram como eles, limitaram-se, quase sempre, a reproduzir os modelos exercitados nos “textos produzidos” coletivamente, ou lidos e copiados. Mostra, ainda, como os alfabetizandos pouco se “arriscaram” à construção de um sentido, evidenciando ter percepção clara de que o pretendido com tais atividades consistia, meramente, na verificação da sua capacidade para a escrita e justaposição de palavras e frases, utilizando palavras formadas pelas sílabas estudadas.

Veja-se o primeiro dos três “textos” redigidos por uma alfabetizanda tida como “boa” aluna pela P1:

Produzindo texto

Eu fui a uma chácara.

Lá eu vi um passarinho.

E vi um boi e vi um bonito
patinho. e vi um galo. e vi um
bizorro e vi a casa do meu Papai
e briquei e vi matos e vi dodinho
o sitinho.

Escrito por Jan. em 27.10.1995, dando continuidade à idéia proposta pela professora, na atividade mimeografada, que além do início do “texto”, apresentava sete linhas para o exercício de escrita e na parte inferior do sulfite, o desenho de uma chácara, com os elementos apontados pela menina.

Em um esforço para a “recuperação” das circunstâncias em que esse “texto” foi escrito, pode-se indagar: para que escrever um texto sobre esse assunto?



Por que (qual a necessidade) de escrevê-lo? Para quem foi escrito? ... Ora, se a alfabetizanda questionou-se a respeito, baseando-se nos exercícios escolares costumeiramente desenvolvidos, provavelmente, chegou as seguintes respostas: para exercitar ou demonstrar ao professor (seu único leitor) a capacidade de escrever palavras com algumas das sílabas estudadas, presentes na cena ilustrada.

Esta possível resposta apontada ao por que e para que desse escrito adquire sustentação, se considerarmos que nele não se registrava uma narrativa de um fato vivenciado por alguém. Tampouco tratava-se de uma escrita inserida em um movimento significativo de produção que determinara (ou justificava) a necessidade de se escrever algo para um outro (ou outros) ou até para si mesmo. Pelo contrário, consistia, mesmo, em uma atividade de redação, cujo tema, um passeio em uma chácara fora proposto (ou imposto) unicamente para que os alunos pusessem em prática conteúdos “aprendidos” anteriormente²⁹.

Revelando ter consciência de toda essa situação que envolve (ou determina) a forma do trabalho escolar, a aluna cumpriu quase que integralmente a sua tarefa ou o que julgava que se esperava dela. Em seu “trabalho” redacional, para a enumeração de todos os itens da gravura, construiu orações (justapostas) de estrutura simples: sujeito + verbo + complemento, similares às dos textos cartilhescos (à exceção da penúltima: “e briquei”, constituída apenas pelo verbo). As pequenas variações (em relação a esses modelos) consistiu na introdução de alguns elementos raros nesses pseudotextos, tais como: sujeito não expresso nas orações e adjetivação em “e vi um bonito patinho”.

Percebe-se que a criança tinha clareza de que o “texto” esperado por seu único destinatário (a professora) não precisava trazer a sua palavra, a sua história, mas sim “devolver o conteúdo estudado. Talvez, por isso não aproveita a oportunidade para contar o passeio que fizera em uma fazenda, durante o recesso escolar do meio do ano, relatado na aula de 24.06.1995. E, embora tenha redigido na 1ª pessoa, seu escrito é bem impessoal. Aparentemente sua preocupação centrou-se no “como”

²⁹ Note-se que os alunos já haviam vencido as ditas sílabas “simples” e, naquele bimestre, dedicavam-se ao aprendizado das sílabas consideradas “complexas, algumas delas mobilizadas para a escrita, por exemplo, de palavras como “chácara” e árvore, pássaro, galinha, casa (sugeridas pelo início do “texto” e pelo desenho).



redigir. Identifica-se um cuidado de escrever segundo a concordância da norma padrão. Marca, por exemplo, o número (singular e plural) coerentemente com este dialeto e de forma diversa daquela usual em sua variável lingüística. A única exceção, em “e vi matos”, trata-se de uma hipercorreção em que procura ser fiel à cena ilustrada, onde havia mais de uma espécie vegetal. A meu ver, esse plural inadequado revela o esforço da aprendiz de escrever obedecendo às normas do dialeto em aprendizagem.

Além disso, nota-se que os “erros” ortográficos cometidos são perfeitamente explicáveis e (aceitáveis) nessa fase inicial de aprendizagem da modalidade escrita da língua. Logicamente, compreende-se que demanda tempo a assimilação das diferentes formas ortográficas para representar, por exemplo, o som [s]: s (como em sapo), ss (como em pássaro), ç (em caça) etc. ou o som [r]: r (como em rato), rr (como em “bizzorro”). Sabe-se que a supressão da consoante “n” (ou “m”) indicadoras do som nasalizado, como em “briquei”, deve-se a não pronúncia dessas consoantes em determinados dialetos. Já a maiúscula em “Papai” pode ser atribuída ao não domínio do que seja nome próprio. Mas a troca do “t” pelo “d” em “dodinho”, talvez, tenha se verificado devido à falta de compreensão do traço distintivo dessas duas consoantes, ou seja, a não-sonoridade da primeira e a sonoridade da segunda. E isto pode ser alcançado, mediante a, por exemplo, a exercícios de pronúncia das letras.

Mas, aparentemente, a P1 não considerou satisfatório o trabalho efetuado. Quando isto acontecia, ela registrava: “legal!”, “Gostei!” etc. Neste “escrito”, apenas fez um sinal de “visto” e acrescentou um “s” na palavra passarinho, escrita “pasarinho”.

Apesar disso, não retomou com a aluna (e com nenhuma outra) esse texto (e nenhum outro) para uma reflexão mediante atividades epilingüísticas - a respeito de seus aspectos textuais, fundamentais para tornar o escrito um texto ou para ampliação das “estratégias do dizer”. Também, não propiciou a leitura de outros textos de outros autores sobre o assunto “em pauta” para o conhecimento de diferentes configurações textuais, ou seja, frente ao escrito de seus alunos não se comportou como leitora, procurando “escutá-los”, “dialogando” com eles a partir do que escreveram, pois:

devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo. A escuta, por seu turno, não é uma atividade passiva; a compreensão do outro envolve, como diz Bakhtin, uma atitude responsiva, uma contrapalavra. O diá-



logo que se pode dar a partir da curiosidade das questões formuladas produz um texto co-enunciado (Geraldí, 1993, p. 178).

Aproveito-me da formulação de Geraldí para (a exemplo do efetuado por ele com o texto “Meu dia”), apontar algumas alternativas que a P1 poderia ter aproveitado para se colocar como leitora do “escrito” de Jan, pondo-se a sua “escuta” (para saber como foi ou ou poderia ter sido) o (um) passeio da garota na (em uma) chácara, através de um querer “saber mais” sobre cada item “visto na chácara”:

a) “Vi um passarinho”: Estava sozinha quando o viu? Onde? Quando? Que passarinho? Como ele era? Onde estava? O que fazia?

b) “Eu vi um boi”: Como era o boi? Você o viu de perto? Em que local? Já havia visto este animal antes?

c) “Eu vi um bonito patinho”: Por que ele era bonito? Qual a sua cor e tamanho? Era filhote? Não havia outros patos por lá? Que fazia o patinho?

d) “E vi um galo”: Criava-se galinhas na chácara ou o galo era a única ave dessa espécie? Se havia outras por que não as viu? De que cor eram as penas do galo?

e) “E vi um bizzorro”: Esse besouro era diferente daqueles já vistos por você na cidade? Como era? Onde o viu?

f) “E vi matos. vi árvore”: Que “matos” eram esses? Só havia uma árvore lá? Por quê? Era frutífera? Tinha flores ou não?

g) “E vi a casa do meu Papai”: A casa do seu pai não é a sua? Fale mais a respeito da casa?

h) “e briquei”: brincou com quem? De quê? Aprendeu alguma brincadeira nova? Como era essa brincadeira?

i) “E vi dodinho o sitinho”: O sítio era pequeno? Pode vê-lo em um só dia? Como? Quem o mostrou a você?

Essas perguntas (e outras) estimulariam a aluna a contar sua “história. Serviriam, também, para auxiliá-la a perceber a necessidade de selecionar os acontecimentos relevantes para que a sua narrativa pudesse tornar-se interessante. E mais, poderia levar a uma retomada e reestruturação do escrito. Dessa vez, porém, o traba-



lho desenvolver-se-ia mediado pelo diálogo e pela interlocução que abririam espaço para o fluir da linguagem e para a produção do conhecimento.

Entretanto, as ações (ou reações) da P1 frente ao escrito da alfabetizanda, restritas a um sinal de visto (uma rubrica e ao acréscimo de um “s”) em um vocábulo, a meu ver, pouco contribuíram para o avanço dos conhecimentos da aprendiz sobre o objeto de estudo (a escrita). Esta observação pode ser estendida aos demais alunos, como se pode ver, pelos “textos” de On., uma aluna considerada “média”:

Eu fui a uma chácara.

Lá eu vie uma vaca que
comno roupa e a té come carro.

Eu vie poico e a té eu vii uma
égua que chama bovica.

Eu brinquei com a égua e
gostei muito, eu gostaria de
voltar de novo.

A P1 apenas rubricou este escrito e, aparentemente, não valorizou os esforços da garota em expandir o terceiro e quarto períodos, acrescentando qualificativos (oracionais) aos complementos dos verbos; nem a correta paragrafação; muito menos sua preocupação de desenvolver o conteúdo temático proposto de forma mais verossímil etc. Destaque-se que o trabalho da aluna poderia servir para a explicitação das diferenças das modalidades oral e escrita da língua. Por exemplo, na escrita de “vie”, “vii” e “a te”, percebe-se que a aluna procurou reproduzir o prolongamento da vogal ocorrido na pronúncia de “vi” e a segmentação que marca a sílaba tônica de “até”. Poderia possibilitar, também, à aprendiz a compreensão das diferenças lingüísticas, levando-a entender que “poico” é uma forma utilizada em uma variedade dialetal considerada não “padrão”, além de se mostrar como esse vocábulo é escrito no dialeto que se aprende na escola.

A mesma postura da alfabetizadora repetiu-se em relação ao escrito (também apenas rubricado) de Ga., um aluno considerada fraca. Veja-se:

Eu fui a uma chácara.

Lá eu pasarinho e cachorro s
brinquei e savalo e raca

sasa - eu bonito eu bixinho
nadei rio sidiverti fui andar.

moto³⁰.

³⁰ Destaquei as letras iniciais em “savalo”, “raca” e “sasa” por não estar certa de ter feito uma leitura adequada desses grafemas e até mesmo das palavras, ou se Ga. pretendia escrever outras letras, mas não delineou bem o contorno das letras na escrita.



Nota-se, aqui (como nos demais casos), que em vez de simplesmente “verificar” o cumprimento da tarefa, seria mais produtivo (e necessário) retomar esse escrito com a criança para auxiliá-la na superação de suas dificuldades. A mais “grave” delas, no caso, a omissão do verbo (e de outras palavras) em alguns períodos, comprometendo a coerência. Tal ajuda poderia ser útil para a investigação do porquê da ausência de determinados verbos, quais verbos a aluna pretendia utilizar, já que a escolha das palavras a serem escritas parece não ter ocorrido aleatoriamente. Nesse trabalho, descobrir-se-ia, mediante uma leitura do “texto” com a criança, quais letras iniciais realmente escrevera nas palavras grifadas. Além disso, observa-se que os demais problemas ortográficos em “pasarinho” e “bixinho” devem-se a uma escolha inadequada, mas não ocasional, dentro das possibilidades de uso do sistema de escrita. O mesmo pode ser dito do registro de “sidiverti” - transcrição fonética de uma expressão usual em seu grupo de fala.

Veja-se redações desses mesmos alunos em 08.11.95, atendendo a uma outra proposta (mimeografada e ilustrada), em que se solicitava: “Invente uma história com; barata - mamãe - parede - chinelo”. A cena desenhada continha uma mulher, prestes a acertar uma barata pousada em uma parede (ao lado de uma janela)³¹. Mas antes, vejamos em que circunstâncias deu-se a construção e recepção do “escrito” naquela aula e talvez seja possível compreender porque os alunos não inventaram uma história (como havia sido proposto), o que levou Jan. a construir um “texto” tão reduzido, e qual a razão de seu escrito não ter recebido a apreciação da professora.

Diferenciando-se dos demais, este exercício redacional foi proposto após uma “exposição dialogada” a respeito da temática. Transcreverei a discussão realizada a respeito do inseto tematizado (barata) , a partir do tópico em que a P1, após algumas considerações introdutórias, pergunta à turma: “Vocês sabem por que aparece muita barata nessa época?” (Referia-se a “época do calor”). Mas os alunos em vez de responderem, põem-se a relatar fatos em que se viram às voltas com baratas.

³¹ Nessa mesma aula, “produziu-se” outro “texto”, a partir da ilustração (também mimeografada) um coelho barrigudo comendo cenoura, recostado em um canteiro dessas hortaliças. Esse escrito foi preterido em detrimento do outro (sobre a barata) pelo fato de que a redação daquele ocupou um lugar de destaque naquela aula, conforme se poderá observar com o prosseguimento das discussões.



A P1 interrompe os relatos e responde ela mesma à questão formulada: “Pois é! Aparece muita barata nessa época por causa do calor. Em toda casa tem baratas nos esgotos e com o calor elas saem”. Em seguida lança nova questão: “Por que é que criança não pode mexer em veneno de barata?” Novamente as crianças põem-se a contar fatos. Interrompendo-os ela continua: “Criança não deve mexer com veneno de barata. É só o adulto. Tem homens que trabalham matando baratas; detetizam a casa. É preciso fazer isso, em casa não pode ter barata!” Bru. questiona: “Tia, mas se a mãe pede pra gente pegá o veneno?” A professora responde: “Você pega e entrega o veneno na mão dela, mas pode avisá-la que criança não deve mexer em veneno, que é perigoso. Criança só mata barata com chinelo”.

Atingindo o ponto almejado, indaga: “Todo mundo já viu alguém matando barata com chinelo?” Sem esperar respostas, propõe: “Então, agora, vocês vão parar e pensar em quando foi isso, porque é preciso matar barata com chinelo, por que não pode deixar a barata viva?” Tomando folego prossegue: “Vão pensar e vão escrever. Mas terão que usar quatro palavras que estão escritas aí. Não vai ser difícil, vocês já escreveram palavras muito mais difíceis. Mas não esqueçam: uma história tem que ter o quê?” As crianças respondem: “Começo, meio e fim”. A P1 interroga ainda: “O início da história e das frases tem que ser como?” “Alguns alunos falam: “Com letra maiúscula”. Encerrando a discussão, distribui o exercício de redação proposto e os alunos põem-se a executá-lo.

Enquanto os alunos trabalhavam, a P1 mostra na lousa, quando solicitada, como determinadas palavras eram escritas. Trinta minutos depois, solicita a alguns alunos, por fila (quem quisesse) que lessem suas histórias para a classe. Oito crianças o fizeram: sete espontaneamente, e uma como castigo por conversar. Mas, os alunos em sua maioria, não paravam para escutar a leitura de seus colegas. Os próprios “leitores” acabavam de ler e conversavam ou se distraíam com alguma brincadeira. Assim, nesses pretensos momentos de leitura para os colegas, as crianças comportavam-se como se seu público ouvinte fosse constituído apenas pela professora. Não pareciam importar-se de serem escutados ou de escutarem os colegas. Por isso, essas “leituras” foram várias vezes interrompidas para que se reestabelecesse a “ordem”. E após a leitura dos alunos, a P1 limitou-se a exclamações do tipo: “Isso!” “Ótimo”



“Ok!” etc. Exceto com Bru. (outra aluna vista como “boa”), pediu a menina que lesse de novo “o fim da história”³². Mar. (também tido como “bom” aluno), teve sua história muito elogiada³³.

Veja-se agora o “texto” de Jan., considerada “boa” aluna:

A Lurdes pegou o chinelo
para matar a barata que
es tava na parede. e a
mamãe matou a barata.
que es tava na parede.

Observa-se que esse escrito limitado pelo enunciado do exercício, contém poucos problemas ortográficos. Além do uso inadequado da letra minúscula no início de oração, verifica-se a segmentação inadequada do verbo “estava”. Porém, justificativas podem ser apontadas para os dois tipos de erros. Ocorreu-me que a grafia minúscula da conjunção “e”, ao iniciar orações (por Jan. e demais alunos), talvez possa ser atribuída ao fato de que essa conjunção, nos “modelos” textuais trabalhados estivesse sempre interligando orações dentro de um mesmo período, portanto, grafada com letra minúscula. Já a segmentação em “es tava” ocorre na pronúncia desse vocábulo (tal como foi representada pela aluna) para marcar a sílaba tônica. E o curioso é que há uma reincidência dessa segmentação ao escrever novamente essa palavra.

Isto demonstra que os “erros” não foram cometidos “por distração”, por falta de uma leitura do que se tinha escrito (o que acontece, com crianças e com adultos). Pelo contrário, resultaram de um trabalho reflexivo sobre os usos da língua, e, no caso, em formulação de hipóteses equivocadas. Mas, infelizmente a reflexão sobre os usos da língua (oral e escrita) para a compreensão do objeto de estudo, não foi partilhada pela P1: ela não retomou os escritos com os alunos para esse fim.

Diante do exposto, dentre os vários aspectos a suscitarem reflexão e comentários no “texto” de Jan., destacou-se para mim, a constatação de que a discus-

³² A “história” de Bru.: “A minha Mamãe se chama Rosilaine./ euvi a minha mamãe matar uma barata de chinelo./ Quando a barata morreu. (As barras colocadas para separar as orações indicam a separação das orações em parágrafos, efetuada pela aluna). Após a nova leitura do “fim da história” pela garota, a P1 exclama: Ah, tá bom”. Na folha da redação da aluna registra um “Ótimo!”.

³³ Veja-se a história de Mar., considerada muito interessante pela P1 no momento da leitura e que recebeu um “Gostei!” no escrito: A barata e a mamãe (título)/ O menino Fábio tava na sala assistindo televisão./ O menino Fábio queria no otro canau a tia Maria foi mudar a tia do Fábio viu uma barata na parede a tia de Fábio gritou a mamãe de Fábio matou a barata quão o chinelo.”



são sobre “baratas”, que antecederia a proposta de redação, não forneceu elementos para o trabalho da aluna. Pensando sobre essa questão, acredito que isto se deva à priorização na atividade oral, de outro tipo de texto (oral): o dissertativo.

Outro ponto a ser observado é o para quê (frouxo) daquela atividade oral. Desenvolvida somente com o fim de se introduzir o exercício de redação, a “discussão” sobre baratas fôra extremamente superficial. Creio mesmo, que não tenha trazido nenhuma informação nova para o grupo acerca do assunto discutido. Assim, embora as duas atividades tenham se referido sobre o mesmo tema, não estavam interligadas em um mesmo movimento. Ou seja, o estudo da temática não veio atender a uma necessidade de saber mais sobre baratas. Note-se que o assunto poderia ter sido explorado seriamente para a produção de textos sobre o tema, a serem veiculados na escola (ou fora dela) em uma campanha de esclarecimentos sobre esses insetos. E nesse movimento seriam os propósitos e a destinação dos textos a serem produzidos que determinariam o tipo de texto a ser escrito. E, nesse caso, evidentemente, não seria o narrativo.

Se, porém o objetivo era trabalhar com o texto narrativo por que os relatos de fatos que envolviam “baratas” e “veneno de matar baratas” trazidos pelos alunos na discussão oral não foram explorados e aproveitados para/na “produção de textos”? Acredito que caso isto tivesse acontecido, a aluna teria construído um escrito mais consistente textualmente, fosse “contando” “histórias” (conhecidas ou ocorridas com ela), fosse registrando “histórias” narradas por seus colegas, fosse reproduzindo histórias lidas (para memorizá-las), fosse para (a partir delas) criar suas histórias. Mas, em qualquer das possibilidades aventadas estariam escrevendo verdadeiras histórias, com chances reais de interessar verdadeiramente aos leitores (ou ouvintes).

Importa salientar que desta perspectiva sugerida para a produção e leitura de textos na escola (desde a 1ª série), prevê-se uma interação lingüística plena, em que os escritos tenham como condição primordial a existência de leitores. Torna-se imprescindível, pois a previsão da circulação de textos produzidos entre o próprio grupo-classe ou entre outras pessoas da comunidade (intra e extra-escolar).

No entanto, não foi uma escrita significativa ou um intercâmbio lingüístico real, mediado pela escrita, que se propôs e ocorreu no episódio (oral e “escrito”)



em que a barata foi “tematizada”. Embora tivesse sido proposta a “invenção de uma história”, na verdade, a “demonstração da capacidade de inventar histórias, se fôra um objetivo estabelecido pela P1, ocupava um segundo plano. O real “para quê” daquele exercício era fixar/treinar a escrita de determinadas palavras (compostas por sílabas em estudo) em frases. E esta obrigação, desse ponto de vista (da aprendiz), foi cumprida: ela elabora “duas” frases com as palavras dadas.

Por outro lado, é preciso observar que o termo “história” era empregado pela P1, indistintamente, para referir-se tanto aos “textos” cartilhescos (que em sua maioria nem podem ser considerados textos), quanto às narrativas ficcionais lidas.

Provavelmente consciente do verdadeiro “para quê” daquela atividade, a aluna supunha não se esperar dela que escrevesse ‘textos’. E Jan não escreve. Ou escreve? Bem, considerando-se que texto, para P1, pode ser uma frase (ou várias), “mas tem que transmitir uma mensagem” e ter “começo”, “meio” e “fim”³⁴, então a aluna escreveu um “texto” ou uma “história”. Vejamos: a “mensagem” já havia sido proposta (ou imposta) na lista de palavras a serem empregadas: mamãe matou a barata na parede como chinelo. E, no escrito, ela encontrava-se expressa, através de um “começo”, “meio” e “fim”. Talvez não nessa ordem. Mas este não é um problema da alfabetizanda e sim da crença de que o texto seja sempre constituído por “começo”, “meio” e “fim”. Aliás esta concepção de texto já é problemática na própria definição dessas supostas partes constitutivas do texto, já que logicamente, o conceito de “começo”, “meio” ou “fim” pode não ser o mesmo para diferentes indivíduos.

Supondo-se, porém, considerar-se aceitável essa conceituação limitada de texto, conforme já se apontou, no escrito de Jan. encontramos um “começo” (que ao mesmo tempo já é “meio”): “A Lurdes pegou o chinelo para matar a barata que estava na parede”. Desse ponto de vista, pode-se entender que a tarefa fora cumprida pela aluna. Mas, por que a repetição da oração “que estava na parede”? Ora repetições abundam nos modelos cartilhescos e isso pode resultar na conclusão de que esse recurso seja cabível em quaisquer circunstâncias. Outra explicação plausível talvez possa ser atribuída ao fato de que a garota tenha considerado ser passível de não aceitação um “texto” com apenas dois períodos, pois isto impediria a apresentação

³⁴ Conforme já se registrou para este sujeito “texto” e “história” são palavras que podiam ter o mesmo significado.



das três partes (começo, meio e fim) . Assim, optou pelo acréscimo de mais um. Ora, os pseudotextos a que fora submetida possuíam no mínimo três períodos³⁵.

Desse modo, acredito que este “problema” (relativo à quantidade de períodos da “história”) surgiu para Jan., porque ela “inventou” de escrever períodos compostos. E é bom esclarecer que esse procedimento adotado pela garota não tem nada de estranho, trata-se de um tipo de construção muito comum na oralidade, e logicamente na escrita de textos verdadeiros.

Veja-se o “texto” de On. (aluna “média”):

A mamãe e a barata.

A mamãe matou uma barata.

A mamãe matou uma barata
na parede.

Eu vi a mamãe matou a
barata.

Eu fale i mamãe pague a
siora matou um barata

Note-se também, que a despeito desse escrito conter dois períodos compostos, o último deles somente foi estruturado dessa forma, por veicular a fala da personagem narradora. Além disso, observa-se que os três primeiros períodos poderiam, muito bem, terem sido agrupados em um só. Aliás, essa seria a forma lingüística natural empregada, na modalidade oral da língua, para expôr o fato. Portanto, seu registro na escrita exigiria menos esforço da aluna do que aquele, provavelmente, por ela, despendido para estruturar esse “texto” tão artificial.

Evidentemente, esse distanciamento do uso que se faz da língua não é fortuito. Encontra-se enraizado nos modelos “textuais” cartilhescos, que a levaram a conceber “texto” como um amontoado de orações repetitivas do tipo reproduzido. Note-se que, On. procura cumprir a sua tarefa: embora tenha se esquecido de incluir a palavra “chinelo”, “começa” seu “texto” apresentando a ação da personagem “mamãe”: “e mamãe matou uma barata”. O “meio” desse escrito fornece algumas informações a mais sobre essa ação: o local onde estava a barata e o presenciamento

³⁵ Esta também pode ter sido a razão para inclusão da oração final da redação de Bru. (Cf. Nota da página 18), que causou estranheza à P1, levando-a a pedir para o aluno fazer nova leitura do fim da história.



da morte do inseto. A menina finaliza seu escrito com uma fala da personagem (uma das estratégias comuns para o desfecho dos pseudotextos nas cartilhas). Nesse caso, a “fórmula” não dá certo porque a personagem narradora em vez de restringir-se à emissão de uma opinião ou juízo de valor, lança uma pergunta que fica sem resposta.

Compreende-se não ser tão fácil, assim, dissociar a escrita da fala como se pretende com os “textos” sem textualidade a que se submete os alfabetizandos. Mesmos em escritos do tipo elaborado por On., em que se busca reproduzir a estrutura artificial dos “textos” alfabetizadores, verifica-se a influência da oralidade. Por exemplo: em “vie” transcreve-se o prolongamento fonético da vogal “e”; em “fale i” registra-se a segmentação que marca a entonação ou a “altura” na pronúncia da vogal nessa palavra; além de se transcrever formas morfológicas do dialeto de fala, em “puque” e “siora”.

Assim, não se pode dizer que na elaboração de escritos desse tipo não tenha existido um trabalho reflexivo. Todavia, o esforço empreendido para a superação das diferenças provocadas pelas variáveis lingüísticas (escolar e da criança) e pela especificidade e peculiaridade de cada modalidade da língua (oral e escrita), foi ignorado pela P1. E o mesmo se pode dizer do “texto” de Ga. (aluna “fraca”):

A barata mamãe matou chinelo.

barata e cutinua subindo

bateu barata Maria matou.

barata e falou: matei a.

Eu vou tira ele da parede.

Note-se que essa aluna considerada “fraca”, não conseguiu redigir orações completas (e essa foi a dificuldade³⁶ que demonstrou durante o ano: escrever frases, pois os demais exercícios eram por ela executados ou copiados). Entretanto, apesar dos truncamentos, omissões etc., percebe-se pelo modo de ordenação das palavras nos períodos, ter havido aí uma intencionalidade.

Dessa forma, entendo que o trabalho de Ga. precisaria ser lido, buscando-se a compreensão do “sentido” pretendido. Observa-se, por exemplo, que a construção sintática do primeiro período “A barata mamãe matou chinelo” pode ter sido

³⁶ Dificuldade essa não trabalhada especificamente em sala de aula.



motivada ou pela não lineariade da atividade mental na produção do discurso ou como registro da topicalização (comum no uso oral da língua, mas não na escrita) ou, ainda, pelo fato da palavra “barata” anteceder a palavra “mamãe” no enunciado do exercício, influenciando a aluna a iniciar seu texto segundo aquela idéia, posteriormente abandonada.

De qualquer forma, se o texto tivesse sido re-visitado pela P1 e Ga., em um trabalho conjunto de leitura e co-autoria, perceber-se-ia a necessidade de : completamento das frases e orações; substituição do verbo “matou” por “bateu” (a “barata continua subindo”) e também, do advérbio de lugar “da parede” por outro (se Maria matou a barata, ela caiu da parede) etc. Acredito que com estas poucas intervenções, o escrito adquiriria a “consistência textual” dos modelos trabalhados com a turma.

Veja-se, agora uma “história” de Jan. (a última redigida naquele ano letivo, em 17/11/95) que obteve um “legal” da P1:

O pato

Era uma vez um pato
que ia a lagoa.
ele gostava de ila para
tomar banho ele tomar
banho.
e depois saiu da lagoa.
Da lagoa ele saiu.

Arelado a um exercício que determinava a leitura e ilustração de duas histórias (sem título), assim copiadas por Jan.:

Eram cinco passarinhos.
Eles estavam catando bi-
chinhos na grama.
Veio o gato e ... zás!
Os passarinhos voaram
para longe

Era uma vez um gatinho
chamado Mimi.
Um dia ele pegou um pin-
tinho.
O pintinho piou:
_ Piu! Piu! Piu!
A galinha correu e bi-
cou o Mimi.
Mimi fugiu.

o enunciado desse exercício redacional solicitava: “Agora você escreve uma história sobre este animalzinho.” O referido “animalzinho”, como se pode perceber era um



pato, reproduzido por carimbo (o mesmo que servira para a “produção” do “texto” coletivo, exposto na página 185 desse trabalho).

Pela leitura dessa última redação, Jan. parece ter assimilado o princípio: escrever pouco (ainda que obviedades que nada digam) para “errar” menos e agradar mais à escola. Passou, então, a escrever para atender à tarefa proposta e não para dizer ou escrever textos e as diferentes configurações textuais) utilizando as diferentes variedades lingüísticas (inclusive a considerada “padrão”), articuladamente às convenções da modalidade escrita da língua de acordo com a destinação do escrito.

Essa assimilação das regras do “jogo da escola” (ou sujeição) ocorreu (e ocorre) como consequência da ausência de uma reflexão sobre o uso que se faz da modalidade escrita da língua. Indica, também, a percepção pela criança da marginalização de sua variedade lingüística (que não é aceita, nem mesmo para ser corrigida, quanto mais para ser compreendida ou aprendida).

Cabe esclarecer que não estou propondo uma “caça” implacável aos erros). Pelo contrário, apenas, aponto a importância de uma reflexão sobre o uso que se fez (ou se faz) da língua escrita. Penso que o acesso às formas do dialeto valorizado socialmente, correspondentes a aquelas construídas pela criança (e por seu grupo de fala), permitiria a construção de saberes, não só sobre as convenções da escrita (e da norma padrão), mas também sobre o valor social conferido a uma e outras variedades lingüísticas. E, correlatamente, desvelaria a necessidade de se comparar e selecionar a variedade lingüística que melhor se adeque aos seus propósitos e objetivos de escrita.

Logicamente, as circunstâncias em que se processou o trabalho escolar influenciaram Jan. a adotar o esquema estrutural dos modelos cartilhescos de “histórias” oferecidos no exercício anterior, e a escrever de acordo com as regras da gramática “padrão” (excetuando-se na reprodução oral da expressão “ila”, usual em sua variável de fala). Note-se: a aluna abre (“começa”) seu texto reproduzindo a expressão iniciática (estereotipada): “Era uma vez ...” para apresentar seu personagem “um pato”, atribuindo a ela um qualificativo (oracional) “que ia a lagoa”. No período seguinte (meio), fornece mais uma informação sobre o pato: “ele gostava de ila para tomar banho” e introduz uma ação: “ele tomar [tomou] banho”, encerrando com ela o



escrito: “E depois saiu da lagoa”. Esse “final” é repetido, invertendo-se a estrutura oracional: “Da lagoa ele saiu”.

Assim é possível constatar-se que a menina ainda preserva em seu escrito a construção de períodos compostos (dois por subordinação e um por coordenação) como fizera nos textos anteriores, mas, sobretudo procura moldar seu texto ao “esquema” ortográfico e estrutural dos pseudotextos. Com isso teve seus esforços premiados, recebeu uma exclamação de aprovação da P1. Porém o “legal” e a sobreposição da letra “e” (maiúscula) na palavra “ele” que inicia o segundo período da “história” foram as duas únicas manifestações da alfabetizadora.

Não se aproveitou a ocasião para, por exemplo, mostrar à aprendiz a forma adotada pela escola para escrever “ilá” (ir lá), diferente daquela realizada pela criança (e por seu grupo social). Esses e outros aspectos, como expansão das idéias do “texto”, paragrafação etc. poderiam muito bem terem sido explorados pela P1, em uma retomada do escrito com a aluna (ou com os alunos) para uma revisão e reestruturação. Nesse trabalho, poder-se-ia discutir ainda o “como dizer”, valorizando-se o efeito estilístico conseguido por Jan. com a inversão da ordem dos termos na oração de seu escrito, mostrando-se as diferentes possibilidades de estruturação da escrita. E para evitar uma eventual alegação a respeito do “nível” de complexidade das reflexões sugeridas, acredite-se os alunos em fase de alfabetização são perfeitamente capazes, sim, de realizar esse tipo de trabalho (e muito mais).

Um indício da enorme capacidade reflexão que os alunos possuem (não explorada devidamente), pode ser percebido pela perspicácia demonstrada na percepção do “jogo da escola”: eles facilmente entendem aquilo que realmente se espera deles nas atividades escolares. Veja-se, por exemplo, o texto de On. (aluna média):

O pato é amarelo.
o pato estava na lagoa com os outros patinhos.
O pato estava nadando.

Esse escrito, apesar de obedecer aos padrões gramaticais e ortográficos da língua, não chega a constituir um texto. Trata-se de uma série de frases soltas e repetidas que poderiam estar agrupadas em um único período. Tampouco pode ser considerada uma história, falta-lhe dramatização ou o estabelecimento de um conflito narrativo a solucionar-se. No entanto, desavisadamente, a P1 aceitou a idéia (que se



procurou imprimir) de configurar-se ali uma redação mais refletida e consistente, quando, na verdade, houve apenas uma reprodução de estereótipos, destituída de criatividade e de dizer.

O fato é que On. conseguiu um sinal de “certo” no seu texto. Mas Ga. não teve a mesma “sorte” com seu escrito:

O pato viu o
pssarinhos
efalo o
pssarinhos lido.

Evidentemente, a redação desta aluna também não configura uma história. Pois, embora apresente um fato (a visão que o pato teve dos passarinhos) e a ação de um personagem (o comentário do pato a respeito dos passarinhos), falta-lhe uma situação dramática: personagens em ação, um conflito a ser desbaratado, um clímax, um desfecho etc. Contudo, na minha opinião, este último escrito possui maior autenticidade e proximidade com a linguagem da criança, enquanto que no primeiro reproduz-se os modelos de “texto” assimilados.

Observe-se que os erros cometidos por Ga. são previsíveis, em se tratando de uma aprendiz em fase de aquisição da modalidade escrita da língua. Resultam da influência da oralidade na escrita e da ausência de uma correspondência entre a realidade fonológica e o sistema ortográfico da língua, em: “o pssarinhos” (tendência da língua oral de marcar-se o plural em apenas um dos elementos), “falo” por falou e até mesmo na supressão da vogal “a” em “pssarinhos”, já que em determinada pronúncia desse vocábulo, a primeira vogal praticamente desaparece. Há que se reconhecer, ainda, as dificuldades (para os iniciantes na escrita) da compreensão das convenções para a representação da nasalização das vogais, justificando-se aí a grafia de “lido” para “lindo”.

Acredito ser válido destacar que os próprios problemas desse “texto” (e demais aqui comentados) poderiam servir de ponto de partida para o ensino de textos bem estruturados (textual e alfabeticamente). Mas, para isso, seria preciso praticar na reescrita dos “textos”, por exemplo, a dissolução de ambigüidades e redundâncias, mediante o emprego dos mecanismos de coesão e coerência textual. É bom lembrar, porém, que a coerência de um texto somente se completa na/pela interação discursiva.



E no caso do texto escrito, implica no refazimento do percurso da enunciação para que os fatos lingüísticos aí gerados sejam tomados como objeto de estudo e reflexão e revistos em função do que se pretendia enunciar.

Assim, mais importante do que apenas apontar o “como” se fez ou deixou-se de fazer ou que poderia ter sido feito, penso ser a análise sobre a forma de condução do trabalho escolar, o seu “para quê”. E o para quê desse exercício de redação de uma história (do pato) é mais uma vez meramente avaliativo. Tome-se as histórias do exercício a que estava atrelada a escrita dessa “história” e ver-se-á que elas foram “lidas” e ilustradas pelos alfabetizandos não para serem “curtidas”, mas para servirem de modelo à sua redação. Do mesmo modo, essa “história” foi escrita não para tornar-se objeto de fruição de outros leitores, mas sim para que se pudesse avaliar a capacidade dos alunos de escrever palavras e frases e, talvez, histórias, pois:

mesmo quando o aluno é “convidado” a “inventar” uma história, sua história é para a escola, isto é, ele deverá mostrar que **inventa**, que sabe **inventar**, pois o leitor de seu invento não é um leitor como outro qualquer, mas um professor atento, pronto a corrigir, não a ler (Geraldi, 1989b, p.6).

Constata-se, então, que a produção de textos, na 1ª série, foi tratada da perspectiva ilustrada por esse autor, isto é, vista apenas como um exercício, um treinamento para o aprendizado de uma escrita posterior. Ou seja, não se escrevia de verdade, treinava-se, ensaiava-se uma escrita a ser concretizada um dia. Só isto justifica (ou explica) a aceitação da reprodução parcial dos estereótipos, destituídos de originalidade e criatividade, tal como o fizeram Jan. e On. no último exercício de redação executado por elas naquele ano letivo.

Infelizmente, essa escrita para depois (ou um dia) pode estar fadada a nunca chegar, se nas séries subsequentes a redação desenvolver-se a partir da perspectiva apontada. Além disso, esse tipo de prática didático-pedagógica de “produção” de textos (iniciada na alfabetização) pode trazer consequências funestas, na escola (e fora dela). Pode ocorrer a inculcação de que a escrita de textos consiste na reprodução dos esquemas e fórmulas usuais na escola e nos “textos” didáticos e, principalmente, de que se é incapaz de se escrever textos verdadeiros. Em suma, pode acarretar na obstrução da autoria e instauração do silenciamento do aluno (e do cidadão).



5.2. O TEXTO NA 1ª SÉRIE 2

A própria P2 revelou dedicar seu trabalho didático-pedagógico à silabação. E a alfabetização praticada foi aquela que julga preparar a criança para a leitura e a escrita. Portanto, as ações e interações promovidas, na maioria das vezes, limitaram-se a atos mecânicos de leitura e de escrita: codificação e decodificação de letras e sílabas soltas, palavras e frases descontextualizadas e pseudotextos.³⁷

Essas atividades foram iniciadas após o período preparatório³⁸ (até meados de março) e o ensino-aprendizagem das vogais (até abril), no segundo bimestre, com o estudo das sílabas, extraídas das palavras-chaves escolhidas pelos alunos: ma, me, mi, mo, mu; ra, re, ri, ro, ru³⁹ e ga, go, gu, de morango e ta, te, ti, to, tu de rato. No terceiro bimestre, estudou-se as sílabas das palavras: uva, dedo, sapato, janela, cavalo e facão. No quarto bimestre, trabalhou-se as sílabas dos vocábulos: boca, peixe, zero, moleque, aquário, hora, galinha, vassoura, bombeiro, cebola, borracha, gema, coelho, escola, moça e fogueira. Findo este bimestre, trabalhou a mais com a turma e estudou-se as sílabas de Marcela e anzol, registrando-se, ainda uma palavra formada pelos encontros consonantais (consoante + “r” e consoante + “l”) e as respectivas sílabas.

Como a P2 encarava muito seriamente o papel assumido de levar todos⁴⁰ os seus alunos a “reconhecer” e “juntar” sílabas, ocupava, para isso, quase que todo o tempo disponível das aulas com atividades do tipo: cópia e leitura de letras, sílabas, palavras, frases e pseudotextos; ditados de letras, sílabas, palavras e frases; passar para “letra de mão” (sílabas, palavras, frases e pseudotextos escritos em letra de imprensa); “pesquisa” (recorte e colagem de sílabas e palavras); desenho (a partir de palavras ou sílabas dadas); escrita de palavras (a partir de figuras ou de acordo com o solicitado: nomes de animais, frutas etc.); ordenação e formação de frases etc.

³⁷ Todavia a escrita de frases e “textos” pelas crianças só ocorreram a partir do segundo semestre.

³⁸ Período em que se trabalhou “coordenação motora ampla e fina, percepção visual, orientação espacial” (Do Diário de Classe da P2).

³⁹ Embora a P2 afirmasse trabalhar todas as sílabas das palavras selecionadas, independentes de serem “simples” ou “complexas”, em vez de destacar as sílabas formadas pelo “r” brando entre vogais, (a partir do “ra” de “morango”), optou por aquelas constituídas por essa consoante “dobrada”. Também não destacou as sílabas “an, en, in, on, un.”

⁴⁰ A única exceção parecia ser Jo, aluno que frequentou as aulas com a turma no segundo semestre, mas não foi matriculado e por isso não se exigia muito dele. Como não aprendera as primeiras sílabas destacadas, não “conseguia acompanhar” a turma.



Executou-se, ainda, eventualmente, exercícios gramaticais (separação silábica, diminutivo, plural etc), cópias das lições da cartilha, “cruzadinhas”, cópia e canto de canções com as palavras com as sílabas em estudo, dentre outras atividades.

Percebe-se que, nessa turma, a preocupação com o “vencimento” do “conteúdo alfabetizador” impedia a P2 de proporcionar a seus alunos a leitura: “estudo do texto, busca de informação ou fruição”. Raras foram as oportunidades de leitura de obras literárias. E, até mesmo, a tradicional “interpretação” de textos não era desenvolvida no cotidiano da sala de aula, mas sim nas provas bimestrais (como já se mencionou aqui). A “produção de textos” verbais escritos foi executada apenas em quatro ocasiões, sendo uma delas na avaliação do quarto bimestre. A P2 alegou não poder trabalhar mais vezes esta prática por que:

se voce for trabalhar os textos no dia-a-dia da sala de aula , você não consegue vencer o conteúdo: que são todas as sílabas que o aluno tem que aprender no decorrer do ano. E, na verdade, a gente não prioriza a questão do aluno produzir seus textos, fica muito preocupada mesmo é com a questão das sílabas e em vencer esse alfabeto (P2).

E explica que embora a escola não se declare “cobradora dessa quantidade de sílabas” e não assuma isso, “no ano seguinte, o professor da 2ª série, que não sente ser um alfabetizador, cobra da coordenação pedagógica que os alunos não conhecem isso ou aquilo”(P2).

Dessa forma, como a própria professora assumiu, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita pautou-se no trabalho com as sílabas “simples” e introdução às “complexas”. E, nesse sentido, as orientações contidas nos documentos das Diretrizes Curriculares para o ensino-aprendizagem da língua - apesar de considerada uma “proposta válida”- quase nenhuma repercussão tiveram sobre o trabalho didático-pedagógico-alfabetizador efetuado e, nesse processo, o papel do texto e até de pseudotextos foi secundário.

5.2.1. O “TEXTO” DO LIVRO DIDÁTICO “ADOTADO”

Conforme já se observou, a P2, a princípio, declarou não utilizar e adotar livro didático. Segundo ela, as palavras-chaves do livro, adotado pela escola, A



Toca do Tatu, de Regiane Garcia, não coincidiam com aquelas escolhidas e estudadas pelos alunos. Portanto, esta cartilha foi distribuída aos alunos para que ficasse em suas bolsas para consulta, se necessário, e fosse levada para casa, servindo como “apoio para que tivessem contato com a escrita, com o mundo das letras, o mundo letrado”. Entretanto, em meados do 3º bimestre, ela passa a recorrer, esporadicamente, a esse livro, propondo aos alunos a cópia de “textos” e lições, embora tivesse declarado, anteriormente, serem tais “textos sem significado pra eles [os alunos]”.

Mas antes da “verificação” da presença ou não de significado nos materiais textuais desse livro didático, registrarei minha visão geral a respeito dessa obra.

A cartilha a que tive acesso, cedida pela P2, fazia parte da 2ª edição, publicada em 1993, pela editora Saraiva. Por se tratar de um exemplar destinado ao professor, contava com um manual do professor, precedendo as lições, distribuídos (manual e lições) em 144 páginas.

O manual era composto por: “**Apresentação**” (da cartilha, em que se caracteriza a proposta veiculada como “dinâmica e lúdica” e seus objetivos principais); “**Metodologia de alfabetização**” (explicação do método de alfabetização proposto, intitulado como “misto ou eclético”, através do processo de “síntese” (identificação da frase: leitura e escrita), “análise” (identificação das palavras na frase e decomposição das palavras em sílabas) e “síntese” (composição das sílabas em palavras e das palavras em frases); “**Estrutura da Cartilha**” (apresentação das 4 unidades que a compõem: 1. Período Preparatório, 2. Vogais e Encontros Vocálicos, 3. Sílabas Simples e 4. Sílabas Complexas); “**Procedimentos e atitudes básicas**” (“prescrições” do que o professor “deve” conhecer e fazer “para ter êxito em seus objetivos educacionais”); “**Uso do Manual de Alfabetização**” (observações sobre a divisão do manual); “**Plano de curso de alfabetização**” (um para cada unidade, com: objetivos, conteúdo e avaliação⁴¹); “**Estratégias e sugestões de atividades, lição por lição**” e “**Bibliografia**” (composta por 24 títulos, publicados de 1980 a 1990, fundamentados em sua maioria na teoria psicogenética piagetiana).

⁴¹ Sugere-se, para as 4 unidades, que o desempenho do aluno seja avaliado, a partir dos objetivos propostos, apoiado na observação diária: do interesse, da participação (individual e coletiva) e da assiduidade, considerando-se os aspectos: cognitivos, emocionais, afetivos e sociais, mediante: observação, conversas, arguição oral, correção de atividades escritas e prova escrita.



A capa deste livro (resistente, plastificada, colorida) era ilustrada por um tatu “sorridente”, trajando boné e tênis, nas duas patas trazeiras, que trazia embaixo de sua pata direita um caderno, um lápis e, enrolado no rabo, outro lápis e caminhava em direção a letras e flores também “sorridentes”. Eram de boa qualidade o tipo de papel (sem transparência), a impressão (as letras possuíam desenho de formato simples e redondo) e a cor (aplicada em fundos e ilustrações). Já a ilustração, apesar de nem sempre redundante ao escrito, apresentava, invariavelmente, personagens (pessoas e animais) e demais elementos sempre “sorrindo” e caricaturados (por exemplo, crianças dentuças e sardentas) o que lhes conferia um aspecto “imbecilizado”.

No manual, unidade 1, “sugere-se” a exploração de atividades - tidas como “fundamentais para o bom êxito da alfabetização” - de “esquema corporal; coordenação visomotora; discriminação: visual, auditiva, tátil, gustativa e olfativa; orientação temporal; orientação espacial e desenvolvimento da linguagem oral”. Na cartilha, a lição destinada a esse período contém 18 exercícios para o traçado: de linhas retas e curvas, de letras e sílabas; identificação: de semelhanças e diferenças, esquerda e direita etc. e uma atividade de observação de cena e narração oral da “história”.

Para as cinco lições da unidade 2, introduzidas por duas “palavras-chaves”: 1 substantivo comum e 1 substantivo próprio, no manual, propõe-se o estudo das vogais e encontros vocálicos, em três fases: 1ª - “Apresentação e discriminação visual” da primeira “palavra-chave”; 2ª - “Discriminação auditiva e visual” das vogais minúsculas e 3ª - “Leitura e escrita” das vogais maiúsculas. Na cartilha, as atividades exibidas para o estudo das vogais são: cobertura de letras pontilhadas; leitura e cópia; identificação da vogal em estudo, em: figuras, palavras etc.

Nesse manual, para as lições da unidade 3 (sílabas “simples”)⁴²: ta-la-ma-da-ca-va-na-ba-fa-ga-pa-ja-ra-sa-xa-za (e suas respectivas “famílias silábicas”), as “fases” sugeridas passam a ser sete: 1ª - “Apresentação e discriminação visual das duas palavras-chaves [1 substantivo comum e 1 próprio]”; 2ª - “Discriminação auditiva e visual da sílaba-chave” e escrita; 3ª - “Família silábica” (minúscula); 4ª - “Formação de novas palavras e separação de sílabas”; 5ª - “Família silábica”(maiúscula); 6ª - “Formação, leitura e escrita de frases” e 7ª - “Composição -

⁴² Sílabas consideradas “fáceis de ser assimiladas pelos alunos, por não apresentarem dificuldades nos aspectos gráfico e fonético”(p.13).



Contar histórias”. No livro didático, estas lições são abertas por pseudotextos de 1 frase (duas ocorrências), 1 frase-orção (nove ocorrências), 2 frases-orções (duas ocorrências), 2 frases constituídas por três orções (duas ocorrências) e 3 frases-orções. A seguir, propõe-se: cópia de sílabas; leitura, escrita e cópia de palavras; separação de palavras em sílabas; junção de sílabas para a formação de palavras; completamento de palavras e de frases (com sílabas e palavras dadas); ordenação de frases; identificação de masculino e feminino (anteposição do artigo); palavras cruzadas e caça-palavras; enumeração de cenas; leitura, cópia e “interpretação de pseudotextos, mediante questionário e narração oral.

Nas orientações dedicadas às 22 lições da unidade 4 (sílabas “complexas”)⁴³ não se prescreve “fases” no manual, mas sugere-se: discussões e exposição de gravuras ou objetos para a exploração de palavras-chaves; palavras “novas”(não citadas nas lições) para leitura, ditado, formação oral de frases, separação de sílabas etc.; realização de “advinhas” e listas de frases para leitura, ditado, cópia. Na cartilha, os pseudotextos, que introduzem as “palavras-chaves”, na maioria das vezes, são constituídos por mais frases (até 8) e mais orções (até 9). Já os pseudotextos propostos para leitura, cópia e “interpretação” também são mais extensos, os menores contam com 5 frases-orções e os maiores com até 12 frases e 30 orções. E, além dos exercícios citados anteriormente, veicula-se, também as seguintes atividades: ordenação de frases de “textos”; junção de frases; completamento de palavras com rr- r; m-n; ar-er-ir-or-ur; as-es-is-os-us; s-z; ç; completamento de frases e/ ou exercícios com antônimos/sinônimos/diminutivo/adjetivos etc.

Pelo exposto, detecta-se que a preocupação central dessa obra didática é propiciar o ensino-aprendizagem da codificação e decodificação de sílabas, palavras e frases, considerando que o domínio dessas habilidades capacitará o educando a “expressar e comunicar suas idéias com lógica e clareza, através do corpo, da fala, da leitura e da escrita”(Garcia, 1993, p. 3). E essa alfabetização proposta revela que, subjacentes a ela estão as concepções de linguagem como instrumento da comunica-

⁴³ Sílabas com “as seguintes dificuldades da língua: r brando entre vogais; dígrafos(rr,lh,qu,nh,ss,ch,gu); vogais nasalizadas(am,an); consoantes pós-vocálicas(as,ar,al,az); s com som de z; encontros consonantais(br,cr,dr,fr,gr,pr,, tr,vr,bl,cl, fl,gl,pl,tl,vl); h inicial, sons de x: ge-gi; ce-ci; ça-ço-qu”(p.27).



ção, de língua como código a ser transmitido, de escrita como codificação e de leitura como decodificação.

Contudo, observa-se que *A Toca do Tatu* não “serve como instrumento para levar o aluno a adquirir senso crítico de si mesmo de tudo que o cerca”(p.3), como afirma a autora. Ao alfabetizando cabe apenas a reprodução do já elaborado e ele tem, inclusive, seu direito de opinar por escrito restringido: nos exercícios de “interpretação de texto”, há somente três ocorrências em que se solicita a opinião pessoal do aprendiz.

Além disso, verifica-se, no conteúdo temático dos pseudotextos a presença (explícita e oculta) de alguns preconceitos, embora perceba-se um esforço para sua superação. Por exemplo, em relação à caracterização de papéis femininos e masculinos, apesar de a mulher ser retratada trabalhando fora de casa: em sua própria loja, como caixa de supermercado, como guitarrista (instrumento predominantemente tocado por homens), na maioria das ocorrências está desempenhando atividades “de mulher” ou “domésticas”. Ela é, pois, professora, bibliotecária, cozinheira, mãe, avó, cuida da casa e dos filhos (alimenta-os, leva-os ao dentista etc). Já o homem é dentista, médico, operário, feirante, pai, tio, lê jornal, passeia com os filhos, ensina-os a fazer pipas, presenteia-os e, apenas uma vez, “ajuda”⁴⁴ a mulher nos afazeres do lar.

Esta situação repete-se com meninas e meninos. Elas estão quase sempre trabalhando: auxiliando a mãe, cuidando de animais (cachorro, gato, galo, cavalo, boi), molhando plantas, lendo, indo ao dentista, comemorando aniversário etc. Machucam-se com facilidade (ao bater a “coxa na caixa de ameixa”- p.62). São medrosas (Assustam-se, quando o burro que montam, corre: “Coitada da Carolina, ficou agarada no burro e berrou”- p.70). Até mesmo quando brincam com os meninos (da mesma idade, eles são os protagonistas (na brincadeira de “escolinha”, são os professores. Enfim, representam, quase sempre, papéis frágeis, passivos ou “de menina/mulher”. Somente em três oportunidades desempenham tarefas que exigem “força” e habilidade (galopando um cavalo muito rápido, desatolando um boi da lama e vencendo uma competição de natação).

⁴⁴ Aliás o emprego desse verbo na sequência: “Sábado passado foi dia de limpeza na casa de Melissa. Todos **ajudaram** dona Rossana”(p.107) demonstra como as tarefas domésticas são consideradas responsabilidade feminina.



Eles, no entanto, na maioria das vezes, estão: fazendo travessuras (passando melado na pena do pato, prendendo um sapo na sacola); brincando (de Zorro, jogando futebol, soltando pipa etc); vivendo aventuras (encontrando tesouro de piratas, acampando, fazendo piqueniques, construindo mesa com taquaras, pipas); fazendo gentilezas às meninas (ofertando-lhes flores). Nunca choram ("Numa disputa de bola, Chico caiu e machucou o joelho. Ele quase chorou, ..." - p.114). Quando trabalham, realizam, quase sempre, serviços "de homem"(como boiadeiro, pescador, agricultor, feirante, garçom e, apenas uma vez, "ajudam" a mãe). Invariavelmente são corajosos, fortes e inteligentes. Um só menino foi caracterizado como atrapalhado - "Chin-Chin, o menino chinês", filho do dono da lanchonete (que "derramou chá no chapéu do Chico", "correu atrás de um cão para fazer cachorro-quente", "misturou café com chá"). Mas será mera coincidência o fato do menino atrapalhado ser descendente de estrangeiro ou se configura aí uma manifestação de preconceito racial?

A inculcação de determinados conceitos ideológicos continua, mediante a veiculação de outras temáticas apontadas por Eco & Bonazzi(1980), dentre elas: valorização da escola, nela "além de aprendermos a ler, escrever e calcular, também aprendemos a: viver em harmonia..., ajudar as pessoas humildes..., ser honestos..., respeitar a natureza..., ter noções de higiene e saúde..."(p.120); pobreza, "não tem origens, não tem causas" - menina favelada sorridente cuida da casa, de tábuas velhas, em que mora (p.90); apresentação do trabalho não como direito, mas de forma "arcádico-arcaica", sem a discussão de seus aspectos técnicos e éticos, assim, o trabalho do menor é encarado com naturalidade e aparecem mais vezes: sitiantes, boiadeiros, agricultores, comerciantes, pescadores, feirantes, professores etc. do que operários, dentistas, médicos, bombeiros etc.; idealização da família e do lar - núcleos familiares harmônicos, saudáveis e felizes, todos possuem trabalho, comida, diversão, casa para morar etc., por isso vivem contentes, mesmo em casas de tábuas velhas, mas esta não é a regra, geralmente, são belas propriedades com jardins e janelas floridas.

A língua veiculada também é única: a língua culta. Omite-se, pois as diferenças linguísticas. Emprega-se palavras exdrúxulas para nomear pessoas: Tetéia, Vavá, Zazá, Babi, Xulipa, Xexéu e animais: Saluca, Xaluco etc. Mas não só, apresenta-se, ainda, estruturas artificiais, infantilizadas e nada originais: "Tati e o Tatu",



“Lalá e a lata”⁴⁵, “A vaca Mumu é da Vavá”, “Juliana comeu jabuticaba e bebeu cajuada”, “O boi Zebu é da Zazá”, “O dado é da Dalila”, “O xale é da Xaxá” etc. Assim, não é a língua do cotidiano que é tomada como objeto de estudo, mas sim uma pseudolíngua, destituída de sua dimensão interativa e funcional. Ou seja, construída especialmente para atender aos “fins didático-alfabetizadores”.

Também, a maioria dos “textos”, dessa cartilha, por estarem atrelados a esses mesmos objetivos pedagógicos, a meu ver, não podem ser considerados textos verdadeiros. Esses pseudotextos, presentes no manual e, na cartilha, em sua maioria destituídos de significado são constituídos por orações formadas por: sujeito + verbo de ligação (é) + predicativo do sujeito; sujeito + verbo intransitivo + adjunto adverbial; sujeito + verbo transitivo + complementos e, quase não se acrescenta algum atributo ao sujeito (a não ser nas ocorrências de predicado nominal) ou aos complementos. Quando os períodos são compostos, o são, principalmente, por coordenação e, empregando-se conjunções, a escolhida, geralmente, é o “e”⁴⁶.

Contudo, esse tipo de estrutura oracional e “textual” é abandonada em grande parte dos “textos” para estudo das sílabas complexas, sobretudo aqueles elaborados para leitura, cópia e realização de exercícios. Neles aparecem: mais períodos compostos nas três formas de subordinação (adjetivas, adverbiais e substantivas); maior utilização de adjetivos, vocativos, apostos e adjuntos adverbiais, além da diminuição de repetições desnecessárias, mediante o emprego de mecanismos de coesão (dentre eles, referência, elipse, lexical...) etc. Mas, a maior “complexidade” de estruturas frasais, por si só, não resultou em “textos” mais interessantes e significativos.

Observe-se agora a análise de três dos pseudotextos empregados para o estudo da pseudolíngua dessa cartilha, extraídos, respectivamente, do manual: - sugestão de atividade para a apresentação das palavras-chaves “dado - Dalila” e da cartilha: última lição destinada ao ensino das sílabas “simples”(za-ze-zi-zo-zu) e 7ª lição dedicada ao estudo das sílabas “complexas”(as-es-is-os-us):

⁴⁵ Note-se que estas duas primeiras frases, esvaziadas de “significado e de significante” foram utilizadas para abrir as duas primeiras lições destinadas ao ensino das sílabas simples. Servem apenas para apresentar as duas “palavras-chaves”.

⁴⁶ Vale ressaltar que não se considera, aqui, a coordenação problemática. De forma alguma, reconhece-se seus aspectos positivos na produção textual. Discorda-se da utilização exclusiva desse tipo de estrutura por entender que alunos em fase de alfabetização são capazes também de utilizar outras estruturas oracionais em seus escritos e leituras, assim como as empregam na oralidade.



Dalila ganhou um dado de seu pai, Daniel.
Dalila convidou seu amiguinho Danilo
para jogar.

Dalila jogou o dado. Na parte de cima,
apareceu o número 4.

Danilo jogou o dado e na parte de cima
apareceu o número 6.

Danilo deu um pulo e falou:

- Ganhei! Ganhei! (Garcia, 1993, p.18)

Pseudo-história (sem título) apresentada pela autora, no manual, como uma das “sugestões” de atividades para “apresentação e discriminação das palavras-chaves” da 4ª lição⁴⁷ da 3ª unidade da cartilha. Prescreve-se, ali, a realização de um exercício de “desenvolvimento da memória, através de interpretação de histórias” e recomenda-se: “Ler duas ou três vezes a mesma história e fazer um teste de memória com os alunos”. Tal “teste” consistia na resposta (oral) das seguintes perguntas: Qual é o nome das pessoas, isto é, dos personagens da história? O que Dalila ganhou de seu pai? Qual é o nome do pai de Dalila? Quem Dalila convidou para jogar? Quantos pontos Dalila marcou? Quantos pontos Danilo marcou? O que Danilo falou? Por que Danilo falou: “-Ganhei! Ganhei!”? A seguir, sugere-se a narração oral da história, por um ou mais alunos.

Constata-se, porém, que a autora subestima e desrespeita a capacidade intelectual de alfabetizadores e alfabetizados ao: elaborar um “texto” tão repetitivo e pobre linguisticamente para leitura e “interpretação”; denominar de “história” um escrito que sequer conta com um conflito narrativo a ser desvendado, quanto mais interpretado; considerar que seriam necessárias “duas ou três” leituras para a compreensão dessa pseudo-história e julgar que a resposta de perguntas óbvias pudessem constituir um desafio à memória de qualquer ser pensante, mesmo em se tratando de iniciantes no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Aliás, acredito não ser leviandade concluir que tal “teste” não passa de um treinamento para posterior execução, por escrito, dos demais questionários, com perguntas que exigem respostas literais, formuladas para os outros “textos” e “histórias” dessa cartilha, conforme o ocorrido com o pseudotexto seguinte.

Zazá vive no sítio. Ela é dona do boi zebu.

O boi zebu foi até o lago e ficou atolado na lama.

⁴⁷ Essa lição não contém “texto” para leitura, cópia e “interpretação”. A “palavra-chave” é inserida mediante a frase “O dado é de Dalila.



- Muuu! Muuu! - fazia o boi.
Zazá ouviu o boi e foi até o lago.
-Coitado, ficou atolado! - falou Zazá.
Zazá puxou o boi e ele saiu da lama.
- Muuu! Muuu! - fazia o boi todo sujo de lama. (Garcia, 1993,p.64)

Como no exemplo anterior, este pseudotexto, também sem título, é exibido na lição 16ª lição⁴⁸ - 4ª unidade - para leitura e resposta das questões: “Onde Zazá vive? O que aconteceu com o boi zebu? O que Zazá fez para salvar o boi zebu?”, certamente, não acrescenta nenhum conhecimento a seus leitores. Trata-se de um escrito em que se evidencia o aprisionamento da narrativa (ainda muito pobre semântica e estruturalmente) aos fins didático-alfabetizadores: universo silábico estudado e concepções de alfabetização e leitura assumidas.

Embora haja, pois, um conflito a ser resolvido, os personagens, o espaço fictício e a própria ação narrativa foram desenvolvidos de forma limitada. A resolução do problema também mostra-se destituída de originalidade e verossimilhança, pois, logicamente, uma criança normal (sem “superpoderes”, soluções mágicas ou engenhosas - como sugere a ilustração) não poderia ser capaz de desatolar um boi, devido as suas limitações físicas de seu corpo, ainda não desenvolvido plenamente.

Desse modo, propõe-se e se espera uma leitura decodificação. E, para isso, o “texto” construído não precisa propiciar a interlocução, a polissemia, o ritmo, a fantasia etc., basta permitir a decifração de sua mensagem (de sentido único). Demonstrando partilhar as mesmas concepções de alfabetização, de leitura (e demais concepções a estas subjacentes), a P2 determina a cópia desse “texto” pelos alfabetizandos da 1ª série 2 no dia 17 de outubro de 1995 para fixação das sílabas za - ze -zi - zo - zu, destacadas na aula anterior. Situação que se repete com o “texto” a seguir:

O aniversário de Estela

Estela comemorou seus sete anos no dia dois de agosto.
Vieram para a festa os amigos da escola e da rua.
Estela colocou um bonito vestido amarelo.
Sebastião falou:
- Como Estela está bonita!
Inês falou:
-Puxa! O bolo está ótimo!
Os meninos e as meninas pularam, correram, comeram
e beberam.

⁴⁸ Nessa lição, as “palavras-chaves” zebu e Zazá são introduzidas pelo “texto”: “O boi zebu é de Zazá./Zazá cuida do boi zebu.”



Último “texto” dessa cartilha copiado pelos alunos da 1ª série 2 naquele ano letivo - em cumprimento à “tarefa” proposta em 27 de novembro, após o destaque das sílabas as - es - is - os - us. No livro didático, integrava a 7ª lição da 4ª unidade para execução das tradicionais perguntas “interpretativas”⁴⁹, a saber: O que Estela comemorou no dia dois de agosto? Quem veio para a festa? O que os meninos e as meninas fizeram no aniversário? Mas, a autora sugeria que o “texto” fosse utilizado, ainda, para: sublinhamento das palavras com as sílabas as, es, is, os, us; reprodução oral do “texto”; cópia das falas dos personagens, “observando os sinais de pontuação” e resposta oral das questões: “De que você brinca quando vai a uma festa de aniversário ou outra festa qualquer? Em sua opinião, o que é mais importante em uma festa: os presentes ou a presença dos amigos? Por quê?”.

É preciso reconhecer que a despeito desse escrito contar com mecanismos de coesão, que evitam o costumeiro excesso de repetições, ainda assim não chega a constituir um texto narrativo interessante, capaz de atrair e prender a atenção dos leitores, o que a priori deveria ser requisito de qualquer texto que postulasse ser lido. Verifica-se que “o aniversário de Estela” foi “narrado” não por conter qualquer acontecimento inusitado ou relevante o bastante para ser dito a outros⁵⁰, mas por permitir a veiculação de vocábulos com as sílabas em estudo. Observa-se que o estabelecimento de algum sentido não era objetivo prioritário para a autora, já que as perguntas pessoais formuladas - possível eixo para a realização de uma discussão mais significativa - figuraram apenas como sugestão para o trabalho oral.

5.2.2. “TEXTOS” DE “OUTRAS” FONTES

Assim como os “textos” da cartilha, outros pseudotextos, extraídos de outras cartilhas ou montados pela própria alfabetizadora, foram “lidos” e copiados

⁴⁹ Já o “texto” empregado para a introdução das “palavras-chaves” espada e Osmar, desta lição, era: “Estevão tem uma espada, um cavalo-de-pau e uma máscara./Ele corre e pula com seu cavalo./ -Eia! Eia! Eu sou o Zorro!”

⁵⁰ Note-se que caso se tratasse de uma situação real ou da “vida real”, a narração (oral ou escrita) de uma festa de aniversário comum como essa só teria sentido se efetuada para ouvintes ou leitores que tivessem algum vínculo com a aniversariante ou algum de seus convidados.



pelos alunos da 1ª série 2, mediante registros efetuados na lousa ou mimeografados pela P2, a partir de 20 de setembro de 1995. Até essa data, nas atividades realizadas, empregava-se somente letras, sílabas, palavras e frases independentes. Dessa aula em diante, frases justapostas ou pseudotextos passam a figurar no rol dos conteúdos ministrados para exercícios do tipo: “copie e leia”, “copie” e “passe para letra de mão”. E o “texto” inaugural para o cumprimento do primeiro enunciado citado foi:

A fada é fofa.
Fátima deu um fita à fada.
A fada falou:
_ A Fátima é educada.

Facilmente se percebe o para quê e o por quê desse “conjunto de frases” (o quê) ter sido proposto aos alfabetizandos da 1ª série 2 (para quem) pela P2 (quem): “devolver” o conteúdo estudado, ou seja, demonstrar à P2 ou C2 (que, também, “tomava” leitura das crianças) a capacidade de reconhecer as sílabas fa - fe - fi - fo - fu (estudadas nas aulas anteriores). Os demais pseudotextos que, como esse foram empregados para tais fins: fixação do código aprendido e avaliação, mantiveram, até o final do ano⁵¹, a mesma pobreza estrutural, lingüística, vocabular, temática etc. Vale lembrar que além das características desses materiais “textuais”, eles eram também limitados pelas necessidades de serem pouco extensos (para se tomar leitura do maior número de alunos no menor tempo possível) e constituídos apenas pelas sílabas já destacadas (para que os “leitores” fossem capazes de efetuar a decodificação).

Os únicos “textos” que não obedeciam a esses quesitos, foram paródias de canções de roda ou folclóricas. Escolhidas por possuírem alguns vocábulos constituídos pelas sílabas em estudo, não ficavam restritas apenas às sílabas conhecidas e eram formadas por uma, duas e até três estrofes. Foram copiadas pelos alunos, ao longo do ano, as canções: *O rei da rua*, em 03.08.1995, após estudo das sílabas formadas pela consoante “r” em início de palavras; *O saci é o meu xodó*, em 17.II.1995, após destaque das sílabas formadas com “ch”; *A garrafa barriguda*, em 20.II.1995, para veiculação das sílabas formadas com a consoante “r” “dobrada” e *A formiga levada*, em 12.12.1995, para fixação das sílabas formadas com o “r” pós-vocálico.

Veja-se uma das letras dessas canções:

⁵¹ Veja-se, por exemplo, o último pseudotexto utilizado em um exercício desse tipo, em 04 de dezembro: “Tiago pega água na bica./ A água da bica é boa./ Ele coloca a água no copo e bebe.”



O rei da rua

O rato é o rei.	Roda, roda, roda
Na rua, roda, ri.	Ri, ri, ri.
Namora a rata Rita	Roda, roda, roda
Rodopia até cair.	Rodopia até cair.

Ao efetuarem a cópia, os alunos tiveram algumas dificuldades na reprodução da organização espacial do texto: marcação de parágrafos, separação dos versos e estrofes etc. Todavia, a P2, ao ser questionada por um aluno se “tudo” tinha parágrafo, orientou-os a respeito das peculiaridades desse tipo de texto. Depois do registro no caderno, a “música” foi cantada várias vezes, segundo a melodia da canção “Caranguejo não é peixe”, para alegria das crianças.

Desse modo, embora o texto seja utilizado objetivando a fixação do conteúdo alfabetizador (e aparenta ter sido especialmente montado para tal fim)⁵², nessa atividade, prevalece-se o aspecto lúdico já que a aliteração não prejudicou a sonoridade e o ritmo da canção. Pode-se dizer, também, que se realizou, aqui, um uso social da escrita, pois a cópia da letra da música ocorreu como um registro para a memória e não para a realização de quaisquer exercícios didático-alfabetizadores.

Considero que atividades como essa são um exemplo de que uma ruptura com os modelos de leitura e escrita como exercícios de treinamento e avaliação é possível. Mas, para isso, seria necessário permitir a entrada, na sala de aula, da diversidade de textos, que em diferentes circunstâncias e visando a diferentes propósitos, possibilitariam a vivência de atos de leitura e de escrita, em sua dimensão social. Contudo, há que se tomar cuidado para não se promover a escolarização (e a descaracterização) desses textos, através de exercícios tolos e sem sentido.

Veja-se agora um “texto”(de outra cartilha) utilizado em uma prova (do 4º bimestre)⁵³ para a realização de atividades de “interpretação textual”:

⁵² Esse tipo de montagem de de “texto” pode acarretar em diversos problemas e inadequações, como ocorreu, por exemplo, em *A garrafa barriguda* uma das músicas copiadas e cantadas, em que registra-se a sílaba “rro”, contrariando as convenções de separação silábica das palavras em Português. Veja-se, um trecho da música, cantada segundo a melodia de *Atirei o pau no gato*: “A garrafa barriguda - da / tem um carro - rro/ de corrida -da/ Lá no barro -rro...”

⁵³ Vale lembrar que a P2 só aplicava esse tipo de exercícios nas provas, alegando considerá-los importante, mas não haver “tempo” disponível para isso em suas aulas, sob pena de não conseguir destacar a “quantidade mínima” de sílabas com a turma.



A idéia mágica

Era uma vez um rato, um gato e um cachorro.
Eles moravam na mesma casa.
O rato tinha medo do gato e o gato tinha medo
do cachorro.

Um dia, o rato teve uma idéia: ficou amigo do
cachorro.

Assim, nunca mais teve medo do gato.

Copiado pelos alunos da lousa, na folha de prova (mimeografada), este “texto” não apresenta as costumeiras repetições dos textos cartilhescos e até pode ser considerado uma história já que no enredo aparece um problema a ser resolvido pelos personagens. Todavia, o desenvolvimento da ação ficcional fica prejudicado pela ausência da animação dos personagens - seja através do estabelecimento de diálogos ou de ações - e pelo ocultamento do modo como se deu a resolução do conflito, isto é, da explicitação de como o rato fez para ficar amigo do gato. Mesmo assim, é preciso reconhecer que, a despeito desses problemas, ainda é qualitativamente superior aos pseudotextos apresentados até aqui.

Já as questões formuladas para “interpretação” não diferem das perguntas impressas para esse fim nas cartilhas. Questionou-se: De quem fala a história? Qual foi a idéia do rato? Por que o rato não teve mais medo do gato? A P2, diferentemente, do comumente ocorrido nos livros didáticos, introduz também duas perguntas pessoais: “E você, tem medo de algum animal? Qual?; Se você pudesse ter um animal em casa, você teria: um rato, um gato ou um cachorro? Por quê?”. Mas ainda sim, pede-se uma resposta para a escola, ou seja, não se abre, verdadeiramente, espaço para o dizer da criança, solicita-se, apenas, que ela diga “qualquer coisa” para provar que sabe codificar uma mensagem qualquer e nesse sentido pouco importa se é a sua mensagem ou não.

Pelo exposto, constata-se, pois, que os “textos” utilizados para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, além de ocuparem um espaço muito pequeno no trabalho executado por essa turma, praticamente, não foram explorados em uma dimensão social, isto é, para recuperar o que foi dito por alguém, mas sim para decodificar e para dizer algo a alguém, e sim para copiar, reproduzir o já dito (e o “mal” dito). À exceção dos textos literários, que ocuparam uma espaço menor ainda do que o dos pseudotextos, conforme se poderá observar no item a seguir.



5.2.3. O “TEXTO” DE LITERATURA NA 1ª

SÉRIE 2

A mesma preocupação em relação a uma “quantidade mínima de sílabas” a destacar, em função de “cobranças” dos professores das séries subsequentes, segundo a alfabetizadora, a impedia de trabalhar mais com seus alunos a leitura de obras literárias. Tal prática ocorreu em apenas três das aulas observadas. E vale salientar que, coincidentemente, deu-se, após um curso⁵⁴ de 8 horas-aula sobre produção de texto, ministrado por mim aos professores de 1ª a 4ª séries daquela escola. Naquela ocasião, procurei promover uma breve reflexão (se é que isso é possível) também, a respeito das práticas de leitura e de análise lingüística, isto é, sobre o trabalho com a linguagem, na escola, a partir da linguagem em um processo de interação e interlocução, mediante a vivência da própria linguagem e a reflexão sobre essa prática lingüística, isto é, enfatizando-se as práticas discursivas da leitura e da escrita.

Em 04.08.1995, a professora leu para as crianças a história *O balaio do rato*, de França & França. Ela sentou-se no chão com os alfabetizandos, mostrou-lhes o livro, perguntou se alguém conseguia ler o que estava escrito na capa. As crianças tentaram fazê-lo. Um aluno leu uma palavra, outro leu outra, foram se ajudando, até que leram o título⁵⁵. Em seguida, a alfabetizadora mostra novamente o título aos alunos, declarando que era o nome da história, lê o nome dos autores e explica o que é ser autor e ilustrador. E lê a história, exibindo a ilustração.

Os alunos ficaram encantadas com a leitura. Foram aproximando-se mais, logo estavam todos juntinhos da professora. Quando a história acabou, deixaram escapar longos suspiros, como se quisessem que aquele momento se prolongasse. Um aluno pediu para ver a história de novo. A P2 foi mostrando página por página e pediu às crianças que contassem a história. Elas o fizeram de forma organizada, sem

⁵⁴ Esse curso havia sido solicitado pelos professores da escola 2 aos responsáveis, que através de ofício, notificaram à escola sobre a impossibilidade de oferecê-lo. A P2 indicou-me para fazê-lo, pelo meu envolvimento com a proposta metodológica veiculada nas Diretrizes Curriculares e o curso acabou acontecendo, após o encerramento do 1º semestre.

⁵⁵ Vale ressaltar que os alfabetizandos ainda não haviam estudado as sílabas formadas com as consoantes “b” e “l”.



que houvesse qualquer orientação nesse sentido, cada uma contou um trequinho. A P2 questionou se haviam gostado da história, o que acharam do final, se gostariam de mudá-lo, distribuiu sulfite e pediu que contassem a história através de desenhos.

De acordo com o exposto, percebe-se que a alfabetizadora possuía condições para promover o encontro dos alunos com a literatura, pois, além de deter conhecimentos a respeito de como trabalhar a leitura desse material, demonstrou sensibilidade ao fazê-lo. Na entrevista, foi possível descobrir que tal familiaridade, resultava de investimentos nesse sentido: realizara um curso sobre como contar histórias, promovido pela rede municipal de ensino, onde atuava em uma 3ª série. Essa, porém, foi a única vez, nas aulas observadas, em que leu histórias para seus alunos.

Em outras duas oportunidades em que ocorreu interações com esses materiais, a P2 delegou o papel de protagonistas desses movimentos às crianças. No final da aula do dia 13.II.1995, algumas crianças devolveram a ela livros de literatura, da escola, que haviam levado para casa para ler. A alfabetizadora declarou, na ocasião, que leu para os alunos, apenas, alguns outros livros⁵⁶ e “para não tomar muito tempo da aula”, permitiu que eles levassem outros livros para ler em suas casas, mas que apenas 4 livros do acervo da escola, “dava para as crianças ler”.⁵⁷

O outro movimento das crianças, a que me referi, com esse tipo de material, deu-se na aula posterior a essa citada, no dia 14.II.1995. Um aluno (Nat.) levou para sala de aula um livro que ganhara de presente, *O rabo do gato*, de França & França (Ática), a P2 pediu a ele que lesse a história para a turma. O menino subiu em uma cadeira e leu, pausadamente, mas com desenvoltura, mostrando as gravuras para os colegas. Depois, espontaneamente os alfabetizandos passaram a comentar a história lida. Perguntas e comentários surgiram aí, atendendo a interrogações e curiosidade genuínas e não para se “resolver questões” cujas respostas são conhecidas por todos.

⁵⁶ Segundo a P2, foram lidos para a turma, os títulos, a maioria de França e França - editados pela Ática: *A boca do sapo*, *A galinha choca*, *O caracol*, *O susto*, *O trenzinho do Nicolau*, *Que medo!* e *Para onde vai?*, este último de Cristina Porto e Tenê de Casa Branca - Editora FTD.

⁵⁷ Esses 4 títulos (os mesmos devolvidos pelos alfabetizandos) eram: *Faca sem ponta*, *galinha sem pé* de Ruth Rocha e Walter Ono, Ed. Salamandra; *Tuc - Tuc*, de Paula Saldanha, Memórias Futuras Edições; *O noivo da cutia* de Joel Rufino dos Santos e Maria Tereza Lemos, Editora Ática e *Quem sabe o sim, sabe o não*, de Reynaldo Valinho Alvarez e Maria Regina Figueiredo, Memórias Futuras Edições.



Como se pode ver, a leitura, já na alfabetização, pode ser trabalhada de uma perspectiva verdadeira, de acordo com propósitos e objetivos pretendidos, seja: fruição ou leitura-estudo para a realização de uma dramatização, escrita de outras histórias etc. e não exclusivamente para fins de treinamento ou avaliação. Aliás, estes dois últimos objetivos podem ser perseguidos mediante leituras verdadeiras de histórias de verdade, isto é, com leituras significativas, a exemplo das leituras realizadas pela P2 para a turma, pelo Nat. para seus colegas e pelas próprias crianças que emprestaram livros para lerem para si mesmas.

E as histórias a serem oferecidas para serem curtidas pelas crianças, necessariamente, não precisam conter apenas as sílabas já estudadas, pois como elas próprias demonstraram no episódio da leitura do título da história lida pela alfabetizadora, elas mesmas se mobilizam e se auxiliam na leitura de palavras e sílabas que não conhecem, através de interações com o objeto de estudo a conhecer, mais ricas e mais desafiadoras intelectualmente do que a maioria de atividades propostas para o trabalho de ensino-aprendizagem da leitura.⁵⁸

Mas não era isto o que comumente acontecia naquela turma. Ali só se procedia o treino e avaliação da leitura de palavras e frases soltas e sem sentido. Vale salientar que as interações das crianças a respeito da história *A bota do bode*, lida pelo Nat. foram interrompidas por uma funcionária que as chamou para o lanche. E, no retorno da turma para a sala de aula, retorna-se, também, para a leitura mecânica.

Entretanto, a concepção de que a literatura não seja um conteúdo ou atividade significativa que mereça figurar com mais frequência e maior espaço na sala de aula, não é exclusividade da P2. Oliveira (1992), em pesquisa sobre o ensino de literatura infantil da 1ª à 5ª série nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte, constatou que 25% dos professores de “Comunicação e Expressão” entre 80 entrevistados, de uma amostra de 14 escolas de Natal, afirmou trabalhar com literatura, sistematicamente, embora todos reconhecessem o grande interesse das crianças pela narrativa.

⁵⁸ Se o critério de colocar à disposição dos leitores aprendizes apenas histórias com sílabas já destacadas não figurasse na 1ª série 1, o número de livros que “dava para as crianças ler”, do acervo da escola, seria significativamente maior, como se poderá observar pela relação exposta (anexo 6).



Esta autora procurando compreender por que esse tipo de estrutura exerce tanto fascínio sobre seus receptores, a tal ponto que os professores apercebendo-se do poder de controle do fio da narrativa sobre suas crianças, utilizam-na para deter, controlar ou apaziguar o ímpeto de seu alunos, argumenta que a narrativa atinge o receptor do ponto de vista emotivo e cognitivo. Isto porque o leitor ou ouvinte, em um envolvimento intelectual, emocional e imaginativo, experimenta fatos, sentimentos, prazer ou frustração, vislumbrando outras formas de viver e ver o mundo.

Segundo esta autora, outro fator determinante na atração da narrativa é que, no jogo imaginário de continuidade, ritmo e duração dos fatos, provoca uma aceleração da antecipação e retrospectão, tornando-se um “teste implícito de inteligência”(Benton, 1988) e um elogio intelectual ao leitor. Aponta a oralidade como um dos atrativos da narrativa, criando um clima de comunidade (envolvimento na mesma experiência imaginária). Lembra que a oralização tem a finalidade de enriquecer a bagagem antecipatória do leitor, familiarizando-o com as estratégias da narrativa e com as convenções da escrita.

Acredito que as interações dos alunos da 1ª série 2 com o texto literário demonstra a validade desse tipo de atividade para o aprendizado da leitura, mostrando que “Sherazade deveria visitar mais vezes nossa sala de aula, não para sustentar a disciplina, nem para preencher um vazio pedagógico, mas para proporcionar sistematicamente o contato com as possibilidades significativas da literatura”(Oliveira, 1992, p.10).

5.2.4. “TEXTOS PRODUZIDOS” PELOS ALUNOS DA 1ª SÉRIE 2

Nessa turma, logo no início da segunda semana de aulas observadas, no dia 26 de junho, a P2 realizou com seus alunos uma atividade de “produção de textos”, em que pediu aos alfabetizandos que contassem, através de desenhos (e quem quisesse, podia escrever), em papel sulfite, a história do filme *O rei leão*, assistido na aula anterior. Essa “produção” seria mostrada à C2 e serviria para registrar uma reposição de aula.



Ao ouvirem a proposta de trabalho, algumas crianças alegaram não se lembrar da história do filme, visto no sábado - essa aula ocorreu na 2ª feira. A professora pediu a um aluno que contasse o filme para os colegas. Ro. apresenta-se e fala o nome de alguns personagens. Ela perguntou como era o início da história, mas a criança dizendo não se lembrar, sentou-se, desistindo da tarefa assumida. Após a recuperação do enredo do filme com os alfabetizados, passou-se à “produção” da história, desempenhando a P2 o papel de escriba para aqueles que quiseram escrever.

A escrita dos “textos”(individuais) deu-se após a execução dos desenhos, à medida que os alunos terminavam o desenho, chamavam a professora que redigia o “texto” elaborado oralmente pela criança com seu auxílio. Infelizmente, porém, não consegui anotar as interações ocorridas entre a P2 e seus alunos durante a realização desse trabalho, suas vozes foram encobertas pelas vozes das demais crianças que, animadamente, comentavam a respeito de seus desenhos, do filme etc.

Veja-se três desses “textos” elaborados, com o auxílio da alfabetizadora, por 1 aluno considerado, por ela, “bom”; outro, “médio” e outro, “fraco”, sendo o primeiro escrito de Cam., considerada “boa” aluna:

O Rei Leão

Simba convida a amiga Nala para passear.

O pai de Simba pede que o passarinho os acompanhe.

O tio do Simba como é muito ruim pede para os inimigos o atacar.

O pai do Simba é morto pelo irmão.

O tio do Simba pede para ele fugir e nunca mais voltar.

Longe de casa Simba é socorrido por outros animais.

Depois de grande encontra Nala que pede para ele voltar.

Simba tem uma visão de seu pai, que pede para ele voltar para casa e assumir seu lugar.

Observa-se que a alfabetizanda, estimulada a dizer, o faz com certa desenvoltura, demonstrando razoável capacidade de memorização da trama narrativa do filme. Percebe-se a intervenção da alfabetizadora, no escrito, pela maior proximidade da língua padrão, isto é, pelo vocabulário, concordâncias, conjugação verbal etc. adotados). Verifica-se a anulação de termos empregados na oralidade, para vinculação das orações entre si e configuração de circunstâncias causais, temporais etc., tais



como “e”, “ai”, “daí”, “então”, além de não se registrar estruturas oracionais do tipo tópico/comentário. Todavia, a substituição por outros mecanismos coesivos do código escrito ou mais elaborado nem sempre ocorreu (a exemplo das orações 6 e 7), acarretando em problemas de coesão e repetições desnecessárias (nas orações 2,3,4 e 5), prejudicando a concatenação entre orações como nos pseudotextos da cartilha⁵⁹.

Veja-se outro escrito, redigido para Sa., uma aluna tida como média:

O Rei Leão

O Simba convida Nala para passear e brincar.
Eles são protegidos pelo passarinho e pelo macaco.
O tio do Simba é ruim e mata o rei.
Simba é protegido pelo pai mesmo depois de morto.
O Simba cresce e torna-se rei.

Nesse “texto”, embora se agrupe, coerentemente, as duas primeiras orações em um mesmo período e se utilize o pronome “eles” para evitar a repetição dos nomes “Simba” e “Nala”, na sequência, houve somente a justaposição de orações. Elas parecem constituir, meramente, uma lista das cenas desenhadas pela aluna. Tal procedimento resultou em um escrito truncado, de períodos autônomos e desvinculados, muito parecidos com aqueles dos textos cartilhescos.

Observe-se agora o escrito de Rob, um aluno considerado “fraco”:

O Rei Leão

Simba visita o lugar proibido e é atacado por animais violentos.
Seu pai é morto pelo irmão.
Simba achando que tinha matado seu pai segue o conselho do tio e foge para longe.
Cresce longe de casa.
Encontra sua amiga Nala que pede para ele voltar.
Simba tem a visão do pai que pede para ele voltar e tornar-se o rei.

Constata-se que esse aluno embora considerado fraco, devido a dificuldade apresentada para a codificação e decodificação da modalidade escrita da língua,

⁵⁹ Logicamente, a desobediência a algumas normas da língua escrita podem ser atribuídas à ausência de tempo para revisão dos escritos, resultantes da opção de se trabalhar como escriba de textos individuais dos alunos.



no uso oral que dela faz, evidencia aguçada capacidade de memorização das cenas do filme assistido e demonstra portar maturidade lingüística, já que emprega adjetivos, pronomes possessivos e um vocabulário mais diversificado. Contudo, é bom esclarecer que se trata de uma criança mais velha que as demais - com 10 anos, que repetia a 1ª série pela terceira vez, portanto, com maior repertório lingüístico e experiência de vida e escolar do que Cam. e Sa., que tinham 7 anos e faziam essa série pela primeira vez. No entanto, o escrito redigido com o auxílio da professora apresenta algumas características dos "textos" das cartilhas: períodos independentes, de orações redundantes às ilustrações; verbos no presente do indicativo, sentenças afirmativas etc.

Evidentemente, porém, sem a posse das interações e negociações desenvolvidas pela alfabetizadora e o alfabetizando é impossível delimitar, no escrito, o que é contribuição de um ou de outro sujeito, isto é, o que foi mantido ou alterado na passagem da modalidade oral para a escrita, em decorrência da substituição da variedade lingüística utilizada pela criança pelas convenções da língua escrita padrão.

Desse modo, não se pretende (nem se poderia) julgar aqui o trabalho da alfabetizadora nesse processo. E, conforme já se apontou aqui, tem-se consciência das limitações impostas pela estratégia adotada para a essa atividade. Cabe, pois, destacar que a despeito de alguns equívocos cometidos, certamente, esta atividade mostrou-se mais significativa e desafiadora intelectualmente para os estudantes do que as perguntas "sugeridas" no manual didático para teste de memória interpretativa de histórias dos alunos. Também pode ser considerada qualitativamente melhor do que a maioria dos exercícios mecânicos e repetitivos propostos para a turma no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem da turma.

Constata-se, pois, que essa atividade de escrita foi desenvolvida, ainda que inconscientemente, cumprindo um função social, conforme se escreve normalmente na vida, ou seja, tendo em vista um para que: registro documental de um evento extra-classe referente a uma reposição de aula; um por que: atender à solicitação da coordenação pedagógica e demais instâncias (direção, ARE, SE) e um para quem: C2. Note-se, porém, que esses propósitos, necessidades e destinatário, ainda que instituídos com fins exclusivamente burocráticos, poderiam ser ampliados. O escrito poderia muito bem ter como destinatários os colegas que não assistiram ao filme



e ao restante da comunidade escolar, divulgando-se a atividade realizada e servindo de atrativo para que outras crianças comparecessem a outras sessões de vídeo.

Entretanto, as demais “produções de Texto” foram efetuadas visando a consecução de objetivos meramente escolares, como em 29 de julho, quando se “produziu um texto” com as palavras gato e rato, para fixação das sílabas ta - te - ti - to - tu, destacadas anteriormente. Novamente, a P2 serviu de escriba para seus alunos. Dessa vez, porém, registrou na lousa as “histórias” contadas, individualmente, por oito voluntários. Depois, levou a turma a escolher uma delas para ser copiada em seus cadernos. A “história” escolhida e copiada foi: “Meu irmão tinha uma gata que chamava Nanica Bicha. Ela comeu dois ratos”. Mas a autora (Nat.) havia dito: “A gatinha do meu irmão matou dois ratos. Ela se chamava Nanica Bicha”. Percebe-se que, nesse caso, as alterações efetuadas pela “escriba” não prejudicaram o sentido do que havia sido relatado, mas isso nem sempre se repetiu.

Cabe esclarecer, aqui, que os comentários a respeito dessa “produção” não fazem parte da três “textos” (de cada aluno) selecionados para análise nesse taba-lho. Objetivam apenas ilustrar, conforme foi declarado anteriormente, que as crianças, no uso oral da língua, demonstram dominar alguns mecanismos de produção textual. Todavia, muitas vezes, a escola ignora e não aproveita esses conhecimentos para o ensino-aprendizagem de textos escritos.

Isto ocorreu, por exemplo, na “história” narrada por Mar.: “Quando eu morava numa casa lá perto do campo, tinha um rato pequeno. Ele vivia aparecendo na minha casa. Corria e escondia. Um dia, a minha gatinha Menininha comeu o rato.” Veja-se como os mecanismos empregados pela alfabetizanda para conferir textualidade a sua produção (adjuntos adverbiais, inclusive oracional; pronome, dentre outros) foram suprimidos. O texto redigido foi: “Na minha casa tinha um rato pequeno e a gata Menininha comeu o ratinho”. A superioridade do primeiro “texto” em relação ao segundo é notória e dispensa comentários. E, como na “história” registrada, a alfabetizadora empregara sílabas que ainda não haviam sido destacadas, fato não observado



até então, somente a preocupação com a extensão do escrito “justifica” a “simplificação” efetuada.⁶⁰

Ainda assim, a meu ver esse exercício de “produção de texto”, cujo real para que consistia na cópia de palavras formadas pelas sílabas estudadas, pode ser considerado mais significativo para as crianças - em relação aos demais realizados. Nele essas palavras foram copiadas em um contexto e não isoladamente como de costume. Além disso, certamente contribuiu para mostrar aos alunos uma das funções da escrita: servir ao homem para o registro de suas “histórias” (fictícias e verdadeiras) e para o registro de sua história de vida e da própria humanidade.

Examine-se agora três escritos em que os alfabetizando “arriscaram-se” a escrever eles mesmos algumas palavras e frases. Essa atividade foi desenvolvida na primeira aula do 2º semestre daquele ano letivo, depois de relato oral sobre as férias.

Cam. que relatara: “Brinquei na casa das minhas colega e elas na minha.”, escreve: “Eu Cam. biceco todo dia”. O escrito reduziu-se, pois a apenas uma frase, mas talvez isso possa ser explicado pelo fato de que os “escritos” trabalhados até aquela data, para cópia, tratavam-se de frases redigidas pela P2.⁶¹ Ou, provavelmente, não tenha considerado serem as ações realizadas relevantes e interessantes para figurar em um “texto”. E note-se que ela empregou corretamente letra maiúscula no início da frase, tentou escrever a palavra brinquei, embora não tivesse estudado as sílabas formadas com “b”, muito menos com “br”, “qu” etc.

Sab. contara: “Eu estudei e no outro dia fui trabaia. Depois, fui anda de bicicleta. Eu caí. Ai, a minha prima também caiu e no mesmo lugar que eu. Eu fui no emprego da minha mãe”. Ela escreveu:

aicu fui andar de bicicleta.⁶²
Aicuamiga milevantou.
Aimiamigacaiunumeu rumo
aieu fui paminha casa miama
mãe passouremédio.

⁶⁰ A P2 comentou, após o registro do “texto” na lousa, ser essa a primeira vez que realizava um exercício desse tipo, porque as palavras-chaves trabalhadas até então não permitiram a execução de atividades como essa e só a partir daquele momento as crianças tinham “condição de escrever mais”.

⁶¹ À excessão do “texto” (citado) com a palavra rato escolhido pela turma e copiado em 29 de junho, composto por duas frases.

⁶² As sílabas e palavras destacadas com itálico foram escritas pela P2.



Como se vê, escreveu mais e, para isso, solicitou auxílio da professora, dos colegas e recorreu aos cartazes de sílabas e palavras expostos na sala, para a turma do período matutino. Com todo esse esforço, conseguiu registrar quase todas as ações realizadas nas férias, segundo seu relato oral. Nota-se, também, que embora ainda apresente dificuldade na segmentação da escrita, começa a compreender esse processo, pois já separa algumas palavras das outras. Emprega letra maiúscula após o ponto, além de dispor corretamente as palavras nas orações.

Rob. que havia declarado: “Fui pesca com meu pai. Ele tinha motor. Lá no Vertedoro. Ai, o bote tava furado e tive que tira água do bote. Pescamo o dia todo”, escreveu: “meupai levou eu ao rio para pescar me pai é legal.”

Este alfabetizando também escreve pouco, a despeito daquele ser o terceiro ano que cursa esta mesma série. Mas demonstra ter compreendido já algumas convenções da escrita, pois os equívocos cometidos - na segmentação da escrita em “meupai” e na escolha do pronome em “levou eu” - derivaram do fato de, aparentemente, ter recorrido a sua própria fala para a resolução dos “problemas” da escrita. Note-se, ainda, que escreve “levou” e não “levo”, forma verbal conjugada oralmente em seu grupo de fala, além de efetuar os demais registros na língua padrão. Todavia, tanto nas opções “acertadas” quanto naquelas que se chocam com as regras do dialeto valorizado socialmente, evidencia-se, a reflexão efetuada sobre a língua.

Constata-se, assim, através dos relatos orais das crianças que elas trazem já de sua experiência lingüística oral noções de coesão e coerência textual. E pelos seus escritos comprova-se que crianças em fase de alfabetização mesmo sem terem “destacado” todas as sílabas podem e são capazes de escrever, superando as limitações impostas pelo desconhecimento das regras da “codificação” se forem estimuladas e tiverem espaço para isso na sala de aula.⁶³

Ainda mais, como a atividade de escrita não estava vinculada ao ensino-aprendizagem de nenhuma sílaba, mas sim a uma proposta de elaboração de um livro

⁶³ Para se ter uma idéia de como isso aconteceu transcrevo as ações e interações ocorridas entre uma criança e a P2. Mar. comenta: “_Eu passei... eu não sei fazer o pa”. A P2 intervém: “_Escreve do jeito que achar que é”. Mar. replica: “_Eu não gosto de fazer errado. Faz o “pa” pra mim”. A P2 responde: “_Faço, mas olha no alfabeto qual letra devo usar”. A menina o faz e fala: “_O pê”. E escreve o pa, depois o ç e pergunta: “_Agora é o ‘e’ e o ‘i’”? Mediante a confirmação da P2 comenta contente: “_To conseguino”. O diálogo continuou até que ela conseguisse escrever umas duas frases no seu texto, que foi finalizado pela P2, atuando como escriba.



de histórias da turma, esses escritos foram produzidos tendo em vista um para que e um para quem. Porém, a proposta não se concretizou e esta foi a última atividade de produção de texto desse tipo a ser desenvolvida com essa sala.

Demonstrando não “haver” mesmo “espaço” para a leitura e produção de textos no trabalho alfabetizador realizado com aquela turma, a P2 passou a propor a escrita de “textos” apenas nas avaliações.

Veja-se os escritos dos alunos destacados na prova do 4º bimestre, em que se pedia: “O texto [comentado na p.213] **A idéia mágica** fala do rato, do gato, do galo, do cachorro. Agora você vai observar o desenho e escrever o seu texto.” No desenho, mostrava-se, em primeiro plano, entre flores rasteiras, uma menina acariciando um gato e, ao fundo, uma casa e duas árvores.

Cam. escreveu em sua prova:

Bilu e Malu

Malu deu comida para Bilu miau miau.

Malu falou:

— dia bonito.

A casa de Malu é bonita.

O gato é bonito.

Malu deu figado para Bilu miau miau.

Malu deu leite para Bilu miau miau.

Mamãe de Bilu veio e Bilu foi embora.

Constata-se que esta aluna ao elaborar seu escrito, apenas parafraseia, com pequenas modificações, o pseudotexto veiculado na página 48 da cartilha *A Toca do Tatu*⁶⁴. Compare-se seu “texto” com o da cartilha e ver-se-á que substituiu os nomes dos personagens (mantendo, porém, neles, a mesma letra inicial), da preposição “ao” por “para” e dos tempos verbais. Também, nas orações acrescentadas para introdução da fala da menina (personagem), referência à casa (presente na ilustração) e desfecho da “história”, percebe-se a semelhança com outras frases de outros pseudotextos de cartilha. Em suma, a alfabetizanda ao escrever, reproduz - e em alguns trechos, literalmente - o modelo cartilhesco. E, nesse “trabalho”, comete poucas falhas: deixa de empregar letra maiúscula em “malu”(no título) e em “dia”, no início da frase (fala da personagem) e de pontuar a fala (onomatopaica) de Bilu.

⁶⁴ Examine-se esse pseudotexto, intitulado *Bigode e Magali*: “Magali dá leite ao Bigode./ - Miau!Miau!/ Magali dá figado ao Bigode./-Miau!Miau!/Bigode é fofo./Magali afaga o gato Bigode./- Miau!Miau!”



Todavia, vale anotar que a P2 não considerou o escrito de Cam. na somatória dos pontos da prova, talvez por considerá-lo cópia (plágio). Mas é bom lembrar a ênfase que se deu à cópia no trabalho alfabetizador realizado com a turma.

Veja-se o “texto” de Sa.:

A menina e o gato

A menina dá leite ao gato.
O gato mia no dedo da menina.
O gato mora junto na casa da
menina.

Esta alfabetizanda, a exemplo da outra também reproduz o modelo de “texto” assimilado nos exercícios de cópia e leitura: agrupa frases desconectadas, similares (estruturalmente e conteudisticamente) para formar o seu “texto”. No entanto, a P2 considerou, isto é, assinalou-o com um certo, corrigiu a palavra “junto” e computou a pontuação atribuída a este exercício, o que não ocorreu no primeiro caso. E o possível argumento de que neste escrito não se plagiou outro, na minha opinião, pode ser refutado com a questão: pode-se, mesmo, julgar o escrito de Sa. original? Penso que não, porque se é verdade que não se trata da cópia de um escrito em particular, constitui-se em uma cópia de um modelo.

Observe-se, agora, o “texto” de Rob.:

Ela xamo o gato da
casa e fanou o meu gato
não é bobo e foi em boura
da casa.

Já este aluno, apesar de cursar a 1ª série pela terceira vez, demonstra não ter aprendido algumas convenções da escrita (em “xamo”, “fanou” e “em boura”) nem ter assimilado completamente o “jogo da escola” no que tange à escrita de “textos”. Ele ainda não compreendera que se reproduzisse orações justapostas, similares às dos pseudotextos trabalhados em sala de aula, como fez Sa. - e por sua atuação nos demais exercícios da prova, teria condição para isso - suas chances de acertos seriam maiores. Mas, percebe-se que caminha em direção a essa assimilação (da compreensão das convenções ortográficas e da reprodução de modelos).

Note-se que os problemas ortográficos observa-se que os erros cometidos não são tão absurdos quanto possam aparentar. Veja-se: a opção de grafar

“xamo” com x e não com ch resulta de uma escolha possível, já que as duas letras representam o mesmo som; a supressão do u indica uma transcrição fonética da própria fala; a troca do l por n em “fanou” pode originar-se da falta de reler o próprio escrito; a segmentação vocabular em “em boura”, pode ter se dado ou como marca, na escrita, da acentuação tônica da pronúncia ou por basear-se na grafia de expressões formadas com a preposição “em”(como em cima, em volta) e o acréscimo do u pode tratar-se de uma hipercorreção, oriunda da inferência de que se o monotongo produzido na forma oral pode ser representado por um ditongo, na escrita, o processo inverso pode ocorrer. De qualquer forma, percebe-se um esforço reflexivo e uma percepção das diferenças entre as formas convencionais da oralidade e da escrita.

No segundo caso, isto é, no tocante à reprodução de modelos, detecta-se a paráfrase de uma frase de um dos pseudotextos da cartilha adotada. Trata-se da última oração do “texto” Nicolau e Pateta (p.51): “Nicolau colocou o pato no colo e falou: /- Meu pato não é bobo!”reproduzida por Rob. que substituiu “pato” por “gato”, introduzindo a oração “meu pato não é bobo”, em seu escrito, de forma gratuita, isto é, não há ali nenhuma pista que indique a intenção de tal exclamação, por parte da personagem, no “texto”.

Pelo exposto, verifica-se que embora a escrita de “texto” na 1ª série 2 não tenha sido iniciada a partir de modelos cartilhescos - vale lembrar que quando a P2 começou a realizar tais exercícios ainda não recorria aos pseudotextos para cópias e “leituras”, os escritos redigidos na retomada de tais atividades, nas provas bimestrais, mostram-se fortemente influenciados por esses estereótipos de texto, como ocorreu na “produção de texto” da última prova. Isto a despeito de se oferecer como modelo textual *A idéia mágica*, “texto”, utilizado para leitura e “interpretação” que, conforme comentado, aqui, foge um pouco ao padrão dos textos de cartilha.

Creio, pois, não ser precipitação concluir que ainda que tais modelos textuais não sejam ofertados nos exercícios de escrita, inclusive por não se realizar tais atividades no período de alfabetização, a simples exposição a eles, mediante exercícios de outra natureza, pode ser determinante para a sua assimilação como modelo de “texto” escolar, portanto, altamente prejudicial para a constituição da autoria na escola.



Capítulo 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS: E COMO FICA O TEXTO NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO?

Ao longo deste estudo, as interações com o texto nas duas turmas foram discutidas separadamente. E por compreender que cada escola e turma pesquisada constituíam realidades distintas, continuo tratando, aqui, cada caso como um caso. Assim, a questão desmembra-se em duas: e como fica o texto na 1ª série 1 e na 1ª série 2? Mas vamos às respostas encontradas.

6.1. O TEXTO NA 1ª SÉRIE 1 DA ESCOLA 1

Nesta escola, tanto a P1 quanto a D1 e as C.1.1 e 1.2. apontaram o texto como fundamental para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, a análise de seus pronunciamentos e ações observadas ou documentadas evidenciou a ausência de uma reflexão, por parte destes sujeitos, do que seja texto. Demonstrou, ainda, que as concepções de alfabetização, linguagem, língua, leitura, escrita e texto enunciadas, não foram consideradas na escolha do material textual utilizado e praticado com essa turma de alfabetização. Haja vista, a constatação de que, na verdade, pseudotextos cartilhescos, na maioria das vezes, ocuparam o lugar de verdadeiros textos no processo de ensino-aprendizagem da língua empreendido. E comprovou-se que os conjuntos desconexos de frases desses materiais didáticos não podem ser considerados idéias organizadas e portadoras de mensagem como foi definido pelos sujeitos entrevistados.

Vale reiterar que a utilização indiscriminada e acrítica dos “textos” de cartilha ocorreu, nessa escola e turma pesquisada, a despeito de se ter indicado o livro didático apenas como ponto de apoio para o professor e para os alunos e de se apontar falhas, sobretudo nos seus textos, tidos como destituídos de mensagens(P1), portadores de preconceitos, repetições (C1.1.) e veiculadores de uma falsa realidade (C1.2). E, de acordo com o observado, os pseudotextos empregados no trabalho



didático-alfabetizador desenvolvido com a 1ª série 1 apresentaram, dentre outros problemas, os aspectos negativos listados por estes sujeitos.

Constatou-se, pois, que nem mesmo as concepções de educação e escola declaradas constituíram metas perseguidas. Logicamente, a leitura e escrita (cópia) de “textos” eivados de preconceitos e caracterizados pela falsificação da realidade prestam-se à inculcação e manutenção de valores ideológicos estruturadores da ordem social vigente e não à formação do senso crítico como defenderam discursivamente os sujeitos entrevistados.

Desse modo, aparentemente, as críticas efetuadas às cartilhas ocorreram apenas como ecos da discussão que se tem processado a respeito dos livros didáticos no meio educacional. Não se fez a transposição delas para a cartilha adotada para a escola e demais cartilhas consultadas para a extração de “textos”, atividades executadas em sala e confecção das “fichas de leitura”. Ou seja, na prática, a cartilha (ou as cartilhas) de fato nortearam o trabalho de ensino-aprendizagem.

Portanto, tiveram lugar prioritário no trabalho alfabetizador executado nesta turma foram os pseudotextos cartilhescos. Eles estavam presentes não só na cartilha adotada e eram “estudados/lidos” para a P1 e C1.1. e C.1.2 tomar a “leitura”, mas também eram destinados à tarefa - cópia e como atividade “ocupacional” (por aqueles que terminavam seus exercícios antes dos colegas). Outros eram compilados de cartilhas antigas e figuravam nas fichas de leitura, utilizadas para fixação dos conteúdos silábicos estudados. Além desses, outros, igualmente, extraídos de cartilhas mais recentes, registrados na lousa ou mimeografados, serviam para a execução de atividades gramaticais e de “interpretação”. À leitura de textos literários dava-se, portanto, atenção menor. Consequentemente, embora uma aula semanal (nem sempre respeitada) fosse destinada à leitura destes últimos, não se percebeu deles influências nos escritos dos alfabetizados, redigidos nos moldes dos primeiros.

6.2. O TEXTO NA 1ª SÉRIE 2 DA ESCOLA 2

Também os sujeitos responsáveis pelo processo de alfabetização na escola 2 reportaram-se à importância do texto para o trabalho de ensino-



aprendizagem da língua escrita. Mas, igualmente, em suas falas, constatou-se a falta de reflexão e de clareza do que vem a ser texto, bem como as contradições entre a noção do papel do texto nessa série e as concepções de educação, escola, professor, aluno, linguagem, leitura, escrita, texto e alfabetização. Também, nessa escola, a formulação de tais conceitos não precedeu a decisão de que tipo de alfabetização construir e de que textos ler e escrever no processo de ensino-aprendizagem da modalidade escrita da língua para o domínio da leitura e escrita de textos.

E, a exemplo do ocorrido na 1ª série 1, apesar de se proclamar uma alfabetização que possibilite uma leitura compreensiva ou o “entendimento do significado real da palavra” e de a P2 apontar os “textos” da cartilha adotada como sem significado para os alunos, verificou-se que escritos similares a estes (e até piores do que eles) foram utilizados, em meados do segundo semestre, em atividades de cópia e ao se “tomar” a leitura. Assim, aqui também os “textos” cartilhescos ocuparam espaço maior do que os textos literários. Vale ressaltar que textos que circulam no meio social não se fizeram presentes em momento algum do processo alfabetizador ali desenvolvido.

Como se exemplificou no capítulo anterior deste trabalho, as conseqüências foram funestas para os alfabetizandos. A despeito de serem submetidos a tais “textos” apenas nos últimos meses de ano letivo e de não utilizá-los para atividades de “interpretação” e de “produção textual”, os alunos construíram sua última “produção de texto”, daquele ano, segundo os modelos daqueles empregados para a execução dos exercícios listados anteriormente.

6.3. A ABSORÇÃO DO ESPAÇO DO TEXTO POR PSEUDOTEXTOS NAS 1ª SÉRIES 1 E 2

É, pois, possível afirmar que uma das conclusões do estudo de Amâncio a respeito da presença da cartilha em salas de aula de alfabetização aplica-se igualmente a este. Em ambas as turmas, assim como naquelas pesquisadas por esta autora, também, a cartilha (e seus “textos”) ocupa um espaço privilegiado no desenvolvimento da alfabetização, o que pode levar a uma visão distorcida da formação que está privilegiando a formação de leitores e autores de textos e de condições de trabalho que impedem essa formação em serviço.



processo de ensino-aprendizagem, “invadindo”: “a) o espaço do professor, b) o espaço do aluno e, c) o espaço da própria linguagem”(1994, p.189).

No primeiro caso, a P1 e a P2, na maior parte do tempo, no exercício de sua “tarefa de ensinar”, renunciaram a seu direito de autoria do pensar, planejar, selecionar e produzir autonomamente o para que, o por que, o que, quando e como ensinar e aprender com seus alunos para executar/transmitir/reproduzir o que, quando, como, para que e por que as cartilhas definiram. E a análise das cartilhas adotadas, especialmente, de seus “textos”, além de outros extraídos de outras cartilhas, expõe os prejuízos conteudísticos, estruturais, cognitivos, afetivos etc., causados para os alunos, da supremacia destes materiais textuais dentre aqueles destinados à leitura e escrita. Seguramente, tais malefícios seriam minimizados se as alfabetizadoras, com o auxílio dos demais educadores responsáveis pelo processo de alfabetização, reflexivamente, pensassem, direcionassem e selecionassem, a partir de sua experiências de leitoras e autoras de verdadeiros, interessantes e instigadores textos¹ para leitura e escrita na sala de aula, de acordo com os usos e funções destes no meio social.²

No segundo caso, “a cartilha ‘toma’ o espaço do aluno na medida em que dispensa a opinião, a participação, a intervenção da criança”(Amâncio, 1994, p.198). Impedida de dizer a sua palavra, de contar suas histórias, de falar sua linguagem, de partilhar e construir saberes, a ela compete apenas reproduzir solitariamente o saber autorizado e veiculado pela cartilha. Vale rememorar que, nessas turmas, as intervenções e contribuições orais dos alunos raramente eram trazidas para o trabalho com a língua escrita. E a única abertura que havia nesse sentido, a escrita de frases descontextualizadas, raramente, era aproveitada pelos alunos para manifestação do seu dizer. Refletindo as influências e conseqüências do ensino recebido, eles ocultavam-se (e à sua voz) para reproduzir o discurso da cartilha, redigindo sentenças similares a aquelas ali veiculadas. O mesmo se pode

¹ Mas para isto elas precisariam ser leitoras e escritoras de textos, e as próprias professoras declararam, nas entrevistas, não o eram.

² Não é minha intenção, aqui, acusar as alfabetizadoras de responsáveis exclusivas pelos problemas desvelados. Sabe-se que elas (como a maioria dos professores do país) são vítimas de cursos de formação que não privilegiaram a formação de leitores e autores de textos e de condições de trabalho que impedem essa formação em serviço.



dizer das “produções de textos”- que de produção quase sempre nada tinham - realizadas nos moldes ditados por esse material didático, quando não mediante atividades deles extraídas e que provocaram as mesmas ações/reações das crianças.

No terceiro caso, a linguagem viva, real, historicamente construída pelos sujeitos que a constituem e por ela são constituídos, foi substituída pela linguagem artificial da cartilha, elaborada exclusivamente para fins didático-alfabetizadores. Estiveram, pois, ausentes do trabalho de alfabetização desenvolvido as funções sociais da língua escrita, neutralizando-se a dimensão interlocutiva da linguagem. E, conforme se comprovou pelo tipo de “texto” construído pelos alfabetizandos: arremedos dos “textos” cartilhescos, tal prática evidenciou-se danosa para o processo de elaboração do conhecimento sobre a leitura e a escrita de textos.

A meu ver, subjacente a este preocupante problema, encontra-se outro maior: a inculcação da noção de que a língua é um produto acabado, sem variações, que deve ser aprendido mecanicamente e de que “textos” codificados em linguagem exdrúxula, artificial e sem sentido são textos de verdade. E práticas como essas, ainda que realizadas inadvertidamente, promovem o afastamento dos leitores da leitura, impedem a formação de leitores para dar lugar a decifradores, além de corroborarem, também, para a obstrução da formação da autoria de textos significativos. Acabam, pois, contribuindo para a proliferação de redatores de pseudotextos, “especialistas” na codificação dos esquemas “textuais” didáticos ou em técnicas de preenchimento redacional, conforme os modelos oferecidos pelos livros didáticos nessa série e nas subsequentes.

Desta forma, a constatação de que o texto empregado no período de alfabetização é, na verdade, o pseudotexto cartilhesco confirma a hipótese formulada para este trabalho. Isto é, que as “novas” formulações acadêmicas, produzidas a partir da década de 1980, a respeito da alfabetização e do ensino-aprendizagem da língua escrita (leitura e escrita), sobretudo aquelas institucionalizadas nas Diretrizes Curriculares para o ensino de Português e Língua Portuguesa em MS, não desencadearam mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores pesquisados. Quase sempre, forneceram, apenas, “novas” nomenclaturas e atividades soltas e descontextualizadas que passaram a somar-se a



aquelas que já vinham sendo praticadas no trabalho didático-alfabetizador que se desenvolvia na “tarefa de ensinar”. Pois,

Despertados para compreenderem esses discursos mediante seus pressupostos teórico-conceituais e correlatas concepções, os professores tendem a tomar como “receitas” as experiências de outros para introduzi-las em seu trabalho pedagógico. Assim a concretização do “novo” e da “mudança” vai assumindo um caráter de “síntese eclética” resultante das representações sobre esses discursos, divulgados em documentos oficiais e em cursos de aprimoramento e melhoria da formação do professor aliados às concepções e elaborações dos professores ao longo de sua trajetória profissional (Souza, 1996, p.212-213).

No entanto, cabe ressaltar que isto não ocorre de forma criminosa e sorrateira, haja vista ter-se apontado aqui a seriedade e comprometimento das professoras alfabetizadoras das turmas pesquisadas e demais sujeitos envolvidos no processo de alfabetização nessas escolas. Assim sendo, a falta de clareza das concepções expressas nos documentos das Diretrizes Curriculares revela-se como consequência da incompreensão do caráter das mudanças necessárias, isto é de que a implementação das “novas” idéias (e de seus pressupostos) exigem não apenas a mudança do “como ensinar”, mas está subordinada à opção do “para que” e “por que” ensinar e aprender. E, que, para isso, é preciso um trabalho de auto-reflexão consciente, que ultrapasse às conclusões de senso comum, de que concepções de educação, escola, professor, aluno, linguagem, língua, leitura, escrita, texto e alfabetização pretende-se assumir/construir.

Reconhece-se, aqui, que esta não é uma empreitada fácil. A construção de tal práxis é dificultada pelo fato de que os professores, em nosso estado (e país), não são remunerados para estudar e produzir conhecimentos, nem para se tornarem autores de suas propostas pedagógicas, em um processo de interação e interlocução contínuo entre a teoria e a prática. A má remuneração dos docentes chega a tal ponto que, para reforçar o orçamento, precisam assumir aulas em até três períodos (como fazia a P2) . E estas condições deprimentes de trabalho, dentre outros problemas, logicamente, reforçam o trabalho reprodutor, em sala de aula, de propostas de outros (os autores de livro didático).



Considera-se, ainda, que outro fator agravante dessa situação é o abandono do professor alfabetizador à tarefa solitária de promover a constituição de sujeitos alfabetizados e de se constituir sujeito-professor-que alfabetiza. Ou seja, delega-se ele uma responsabilidade que deveria ser partilhada pela comunidade escolar, que, coletivamente, precisaria refletir a respeito do tipo de alfabetização que se pretende, além de desenvolver ações para implementar esta alfabetização pretendida. E quero crer que a alfabetização almejada (conforme indicam as representações contraditórias e conflitantes dos sujeitos pesquisados) não seja aquela que prevê e provê a formação meramente de codificadores e decodificadores, com vem ocorrendo.

Todavia, se tal situação explica, em parte, o preocupante quadro aqui esboçado, do tratamento conferido ao texto lido e copiado no período de alfabetização, não se justifica uma acomodação e tampouco serve de desculpa para a não realização das mudanças urgentemente requeridas. Para a reversão desse quadro deplorável, é preciso reivindicar/lutar por: melhoria das condições de trabalho; reaparelhamento de nossas escolas, bibliotecas escolares (pois como formar leitores e escritores de textos sem livros?); melhores salários (e como professores que não recebem o suficiente para comprar livros e se constituírem leitores podem contribuir para a formação de alunos leitores?); remuneração para formação em serviço³ (tempo necessário, no/para o trabalho destinado ao estudo e preparação de aulas) etc.

Mas urge, também, que dentro das possibilidades e limitações do hoje façamos o que for possível para minimizar os impactos de tais problemas e carências para os alunos. E isto pode ser conseguido, em parte, buscando-se inseri-los no mundo letrado para conquistar o letramento, mediante atitudes, atividades e comportamentos que comumente se empregam com sujeitos letrados. Ou seja, propiciando-lhes práticas de leitura e escrita de textos verdadeiros em uma dimensão social, perseguindo o ideal desejado: a formação de leitores e autores de textos.

³ Cabe esclarecer que os professores da escola 1, a partir de 1996, ano subsequente à coleta de dados para esta pesquisa, passaram a trabalhar 22 horas-aula regendo turmas e a contar com 22 horas-aula para essa formação em serviço, em decorrência desta escola ter se transformado em CEFAM. Contudo, esta é uma situação de exceção.



6.4. AINDA ALGUNS CONSIDERANDOS

Assim, no encerramento necessário deste texto, mas que não tem a pretensão de ser a palavra final nessa tentativa de situar, compreender e interpretar o espaço e o papel do texto (que texto?) ocupa no processo de alfabetização realizado com as turmas objetos da pesquisa, cabe-me, ainda, o registro de algumas observações.

Reconheço que muitas das representações aqui construídas, em muitos pontos, careceriam de uma reflexão mais aprofundada, que não se concretizou devido a limites de ordem pessoal, à complexidade e ao caráter multifacetário do fenômeno pesquisado. Tenho consciência, também, de que a significação aqui construída trata-se de uma “leitura” da realidade pesquisada e que várias outras, e, de diferentes pontos de vista, são possíveis.

Acredito, porém, que, se algum valor possa ser conferido a este trabalho, talvez, deve ser atribuído à tentativa (não sei se plenamente alcançada) de capturar os significados da experiência vivida na escola, no que tange à implementação (ou não) das idéias sugeridas pelas produções teóricas, muitas vezes, institucionalizadas e às mudanças efetivamente realizadas na sala de aula.

Nessa busca, evidenciou-se a compreensão de que a mudança de idéias e posturas a respeito da alfabetização, e do ensino de língua, reificadas secularmente no meio escolar não depende exclusivamente da oficialização de “novas” idéias ou do desejo e ação isolada dos professores, mas também de outras variáveis histórico-sociais. Dentre outros, há que se considerar os fatores sócio-econômicos que permeiam as relações dos indivíduos com essas idéias, o contexto dessas relações, as ações praticadas, as experiências e saberes construídos, sua formação profissional (construída e em construção), suas condições materiais de trabalho (e de vida), a falta de tempo para estudo, a remuneração insuficiente que impede a compra de livros e o acesso às elaborações acadêmicas produzidas etc.

Sobretudo, ressalta-se a percepção de que os empecilhos e limitações não podem tornar-se elementos obstruidores do avanço da reflexão e do trabalho sobre/com a língua e com textos desde o início do letramento, isto é, desde a



alfabetização. Pelo contrário, embora saliente-se, que, nesse processo, não se pode ignorar as condições concretas em que ocorre o ensino-aprendizagem da língua: leitura e produção de textos, também, não se nega a possibilidade de atuação para a urgente “melhoria qualitativa” desse trabalho. Não é possível mais continuar ignorando-se os altos índices de reprovação na 1ª série em nosso país e em nosso rico estado de Mato Grosso do Sul. Em 1995, ano em que se coletou dados para esta pesquisa, segundo informações do último censo, 24,7% dos alunos matriculados na 1ª série reprovaram, sem contar os, igualmente, elevados números do analfabetismo: 13,3% da população de MS⁴.

E para a reversão de tais números, entende-se que a implementação do trabalho com textos para o ensino-aprendizagem da língua a partir da 1ª série implica um movimento de transformação, também, das relações escolares e que configuram a prática pedagógica. No entanto, até que essas conquistas sejam atingidas, é preciso que nós, professores de língua, inclusive os alfabetizadores e demais profissionais envolvidos e responsáveis pelo desenvolvimento do letramento na escola, instauremos e mantenhamos vivo o desejo de mudanças reais. Ou seja, que se vivencie não só a substituição de “velhas” propostas por outras ditas “novas”, mas sim que se participe da concepção e construção de propostas em que se aproveite as contribuições teórico-acadêmicas produzidas. Mas que essa elaboração desenvolva-se em um processo interlocutivo de construção do conhecimento e de constituição de sujeitos professores/educadores que contemple o por que, para que, para quem, o que, como, onde, quando ensinar/aprender.

Portanto, no desfecho deste texto e desta investigação, estimo que as representações aqui construídas e registradas tenham ultrapassado o nível de mera discussão para constituir uma reflexão sobre o trabalho que se faz com textos no período de alfabetização e que, somadas a outros textos e formulações, possam contribuir para a consecução das mudanças desejadas e para a modificação dos elevados índices de reprovação e analfabetismo aqui exemplificados.

⁴ Informações veiculadas no *Correio do Estado*, Campo Grande, nº 13.154, 7 mai. 1997, p.6.



Referências Bibliográficas

- ABAURRE, M.B.M. A propósito de leitores e de escribas. In: *Idéia*, n° 01, p. 85-96, 1988.
- AMÂNCIO, L.N. *O Espaço da Cartilha na Sala de Aula*. Goiânia, 1994. 229p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - F.E., Universidade Federal de Goiás.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia na prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANGELO, G.L. et al. O que as pessoas pensam sobre leitura - escrita? *Leitura: Teoria & Prática*. (Porto Alegre), v. 11, p. 44-54, 1988.
- ANTUNES, I. Leitura e escrita: partes integrantes da comunicação verbal. *Leitura: Teoria & Prática*. Porto Alegre, ano 6, n° 10, p. 25-28, 1987.
- ARENA, D.B. Alfabetizado ou leitor: os caminhos da escola. In: Seminário Estadual de Literatura Infanto-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores, 01, 1989, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Editora Gráfica Nagy Ltda, 1990, p. 196-202.
- _____. *Supervisão e Alfabetização: novas concepções para uma nova prática*. Marília, 1991, 227p. Dissertação (Mestrado) - F.F. Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. M. Lahud e Y.F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988. 196 p.
- BARBOSA, J.J. Os fabricantes do sentido. In: AZEVEDO, M.A., MARQUES, M.L. (orgs.). *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1994, p.71-76, 1994.
- BARBOSA, R.L.L. As crianças há em casa vão estudar, ah! Isso vão! *Teoria & Prática*. Porto Alegre, ano 12, n° 21, p. 10-17, 1993.



- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summuss, 1984.
- BETTELHEIM, B. & ZELAN, K. *Psicanálise da Alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. Trad. José Luiz Caon. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- BONAMIGO, E.M.R. & KUDE, V.M.M. *Brincar*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1991.
- BONAZZI, M. & ECO, U. *Mentiras que parecem verdade*. São Paulo: Summus, 1980.
- BONTEMPO, E. HUSSEIN, C.L. & ZAMBERLAN, M.A.T. *Psicologia do Brinquedo: Aspectos Teóricos e Metodológicos*. São Paulo: EDUSP-Nova Estella, 1986.
- BRAGIO, S.L.B. *Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CADERMATORI, L. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CASTANHEIRA, M.L. Da escrita no cotidiano à escrita escolar. *Leitura & Prática*. Porto Alegre, ano 11, nº 20, p. 34-45, 1992.
- COOK-GUMPERZ, J. (org.). *A construção social da alfabetização*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- DIETZSCH, M.J. Cartilhas: a negação do leitor. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. Cap. 4, p. 27-46.
- ECO, U. *Leitura do Texto Literário - Lector in Fábula*. Trad. M. Brito. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1993.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. D.M. Lichtenstein, L.D. Marco e M. Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.



- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREITAG, B., MOTTA, V.R., DA COSTA, W.F. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- GARCIA, R.L. Alfabetização - responsabilidade de todos. In: ANDE. (São Paulo), v. 15, p. 25-36, 1990.
- GARCIA, M.M. Alfabetização: uma ou duas? Um estudo exploratório. *Leitura: Teoria & Prática*. Porto Alegre, ano 11, nº 20, p. 46-69, 1992.
- GARCIA, R. *A toca do tatu*. 2.ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1993.
- GERALDI, J.W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, J.W.(org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- _____. (org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE, 1984. 125p.
- _____. Unidades Básicas do Ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- GERALDI, J.W. *A leitura na sala de aula - As muitas faces de um leitor*. Campinas: IEL - Unicamp, 1989a, 7p. (Mimeogr.).
- _____. *O que é afinal uma aula de Português?*. Campinas: IEL-UNICAMP, 1989b, 9p. (mimeogr.).
- _____. *Portos de Passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 2.ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1987. 91p.
- GREGOLIN, M.R.F.V. O apagamento da memória interpretativa da criança. *Leitura & Prática*. Porto Alegre, ano 9, nº 16, p. 45-55, 1990.



- JOLIBERT, J. (Coord.). *Formando crianças produtoras de texto*. Trad. W.M.F. Setineri, B. Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, v. II, 1994a.
- JOLIBERT, J. (Coord.). *Formando crianças leitoras*. Trad. B. Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, v. I, 1994b.
- KAUFMAN, A.M., RODRIGUES, M.E. *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana, 1993.
- KOCH, G.V., TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- KRAMER, S. *Por entre pedras: arma e sonho na escola*. 2ed. São Paulo: Ática, 1994.
- LAJOLO, M. *Poesia: uma frágil vítima de manuais escolares. Leitura: Teoria & Prática*. Porto Alegre, ano 3, nº4, p. 19-25, 1984.
- _____. *O livro didático: velho tema, revisitado*. In: *Em Aberto*. (Brasília), nº35, p. 1-9, 1987.
- _____. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola*. (Porto Alegre), 1991, Cap. 4, p. 51-62.
- _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994.
- LA TAILLE, Y. de. *Leitores já: comentando o texto "A leitura, uma questão comunitária", de Jean Foucambert*. In: *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1994, Cap. 6, p. 84-92.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.
- MAGNANI, M.R.M. *A leitura escolarizada. Leitura: Teoria & Prática*. Porto Alegre, nº11, p. 15-21, 1988.
- _____. *Em Sobressaltos: Formação de Professora*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.



- MAYRINK-SABINSON, M.L.T. Para que serve a escrita, quando você ainda não sabe ler/escrever? *Leitura: Teoria & Prática*. Porto Alegre, ano 9, nº16, p. 20-25, 1990.
- MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Gerais para o Ensino de Pré-Escolar e de 1º Grau*. Campo Grande, MS:SE, 1989.
- _____. *Diretrizes Curriculares: uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul - 1ª a 4ª séries - Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais*. Campo Grande, MS:SE, 1992, Vol.2.
- _____. *Alfabetização: Séries Iniciais*. (Série subsídios). Campo Grande, MS. 1993, 36P. (mimeogr.).
- MORAES, E.R. Visão Pessoal da Contribuição das idéias de Emília Ferreiro. In: *Cadernos AMAE 2 - Reflexões Construtivistas*, 2ed., p.45-52, s.d.
- MORÉ, M.M. Pela não artificialização da prática alfabetizadora. *Leitura: Teoria & Prática*. Porto Alegre, ano 11, nº19, p. 3-6, 1992.
- MOYSÉS, S. Metades de verdades em alfabetização. In: *Cadernos ESE*. São Paulo: Oboré Editorial Ltda., nº.1, 1993.
- MICHELETTI, G. Existe uma estética específica da literatura infanto-juvenil? In: *Seminário Estadual da Literatura Infanto-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores*, 01, 1989, São Paulo, *Anais...* São Paulo: Editora Gráfica Nagy Ltda, 1990. p. 17-33.
- NASCIMENTO, M.G. De como a leitura auxilia a criança na auto-correção do próprio texto. *Leitura: Teoria & Prática*. Porto Alegre, ano 6, nº10, p. 21-24, 1987.



- NASCIMENTO, M.G. Sobre o período preparatório para a alfabetização. *Leitura: Teoria & Prática*. Porto Alegre, ano 9, nº16, p. 36-44, 1990.
- NOSELLA, M.L.C.D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 12.ed.São Paulo:Editora Moraes,s.d.
- NUNES, R.F.M. & KRAMER, S. Teorias do Conhecimento e alfabetização: o bebê e a água do banho. In: *Cadernos ESE*, São Paulo: Oboré Editorial Ltda., nº1, 1993.
- OLIVEIRA, M.A. *Silêncio: a hora da narrativa na escola*. Caxambu:15ª Reunião Anual da ANPED, 1992, 12p.(mimeogr.).
- OLIVEIRA, P.S. *O que é brinquedo?* São Paulo: Brasiliense, 1984.
- ORLANDI, E.P., GUIMARÃES, E. Texto, Leitura e Redação. In: *SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Língua Portuguesa III*. São Paulo: SE/CENP, 1985. 12 p.
- ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.
- OSAKABE, H. Linguagem e Educação. In: MARTINS, M.H. (Org.). *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.
- PASSOS, L.M.M. *Alegria de Saber: Cartilha: Alfabetização*. 7.ed.São Paulo: Scipione, 1995.
- PIAGET, J. *A Formação do Símbolo na Criança: Jogos, Sonhos e Imitação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PINTO, A.L.G. *A Avaliação da aprendizagem: O Formal e o Informal*. Campinas, 1994. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação) - F.E. - UNICAMP.
- PINTO, M.L. *Mudar a Prática de Ensino - História de Buscas para o Ensino de Língua Portuguesa*



- em Mato Grosso do Sul - (1986-1993). Campo Grande, 1993. 133p. Dissertação (Mestrado em Educação) - C.C.H. e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- POSSENTI, S. Gramática e Política. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984, Cap. 4, p. 31-40.
- _____. A leitura errada existe. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, ano 9, nº 15, p.12-16, 1990.
- RAMOS, M.C.M. *O paradidático, esse rendoso desconhecido*. São Paulo, 1987, Tese (Doutorado) F.F.L.C. Humanas, USP. (Mimeogr.).
- RODRIGUES, A.N. Lhão, lhão, lhão, quem não entra é um bobão. Ou como se alfabetizam as crianças no estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº. 52, p. 73-77, 1985.
- SANTOS, I. Desenvolvimento do gosto pela leitura, a partir do repertório original do leitor. In: Seminário Estadual de Literatura Infanto-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de leitores, 01, 1989, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Editora Gráfica Nagy Ltda., 1990, p. 203-204.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.
- SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Unicamp, 1989. 135 p.
- SOUZA, C.C. *A Formação do Alfabetizador no CEFAM de Três Lagoas/MS: Entre a Tarefa de Ensinar a Aplicar o Novo e a Mudança nas Relações de ensino*. Marília, 1996. 273p. Dissertação (Mestrado em Educação) - F.F.C., Universidade Estadual Paulista.



TASCA, M.A. A Linguagem dos Materiais de Alfabetização. In: TASCA, M. E POERSCH, J.M.(org.). *Suportes Lingüísticos para a Alfabetização*. Porto Alegre: Saga, 1986.

TREVIZAN, Z. Texto e leitura no 1º grau. In: *Seminário Estadual de Literatura Infanto-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores*, nº01, 1989, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Editora Gráfica Nagy Ltda., 1990, p. 208-218.

VARLOTTA, Y.M.C. Literatura infantil nas séries iniciais: desafio à reflexão ou possibilidade de trabalho. *Leitura: Teoria & Prática*. Porto Alegre, ano 6, nº9, p. 33-42, 1987.

VIGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefer-son Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 52, p. 79-83, 1985.

Bibliografia Consultada

- ANAIIS DO SEMINÁRIO ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL, LIVRO DIDÁTICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES. São Paulo: Editora Gráfica Nagy Ltda., v. 1, 1990.
- AZEVEDO, M.A., MARQUES, M.L. *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARBOSA, J.J. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. 3.ed. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.
- CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Cortez, n° 52, 1985.
- CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Cortez, v. 80, 1992.
- COORDENADORIA GERAL DE BIBLIOTECAS E EDITORA UNESP. *Normas para publicações*. NP 378.155098161. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994, 4v.
- EM ABERTO. Brasília: INEP, n°35, 1987.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em Processo*. Trad. Sara C. Lima e Marisa N. Paro. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, E., PALÁCIO, M.G. *Os Processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas*. 3.ed. Trad. Luiza M. Silveira, Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FRAGO, A.V. *Alfabetização na Sociedade e na História: vozes, palavras e textos*. Trad. Tomaz T. da Silva, A. M. Hypolito e Helena B. M. de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.



- FREITAG, B. *Diário de uma alfabetizadora*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1994.
- GREENE, J., McCLINTOCK, C. Triangulation in Evaluation: Design and Analysis. *EVALUATION REVIEW*, nº5, v.9, 523-545, 1985.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1991.
- KOCH, I.G.V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. *A coesão textual*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- LELIS, I.A. *A formação da professora primária. da denúncia ao anúncio*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- MARTINS, M.H. *Crônica de uma Utopia: Leitura e Literatura Infantil em Trânsito*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. (org.). *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.
- MATÊNCIO, M.L. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Editora Autores Associados, 1994.
- MOLINA, O. *Quem engana quem: professor x livro didático*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.
- ORLANDI, E.P. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. *Leitura: Teoria e Prática*, Porto Alegre, ano 6, nº9, p.13.17, 1987.
- PENIN, S.T.S. *A aula: espaço do conhecimento, lugar de cultura*. Campinas: Papirus, 1994.
- PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- SILVA JUNIOR, C.A. *A Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria neces-*



sária. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº59, p73-76, 1986.

SILVA, Z.A.P.M. *Criando a necessidade de ler: análise de uma experiência*. São Carlos, 1988. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- C.E.C.H. - Universidade Federal de São Carlos. (Mimeogr.)

SMOLKA, A.L.B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: *Cadernos Cedes*. (Campinas), v. 24, p. 51-65, 1991.

SMOLKA, A.L., GÓES, C. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

SOARES, M.B. Aprendizagem da Língua Materna: Problemas e Perspectivas. In: *Em Aberto*. Brasília, nº12, p.1-15, 1983.

_____. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 52, p.19-54, 1985.

_____. *Alfabetização no Brasil. O estado do conhecimento*. Brasília: INEP, 1990.

ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

ZILBERMAN, R. (org.). *A Produção Cultural para a criança*. 4.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Anexo 1

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

1. Escola: _____
2. Nome do Professor: _____
3. Leciona: 22 h () 44 h ()
4. Série: 1º cargo: _____
2º cargo: _____
5. Ocupa outro cargo além do de professor? Sim () Não ()
Qual: _____
Escola: _____
6. Tempo de Magistério na 1ª série: _____
7. Tempo do Magistério (total): _____
8. Situação funcional: concursado () enquadrado ()
661 () outros ()
9. Formação profissional: Magistério () Pedagogia ()
Letras () outros ()
10. Por que trabalha com 1ª série? Escolha () Imposição ()
Outro motivos () Quais: _____
11. Que método você utiliza para alfabetizar? Explique e justifique. _____
12. Trabalha com livro didático? Sim () Não (). Justifique. _____
13. Qual o livro didático utilizado? (título/autor/editora)? _____
14. Como foi escolhido o livro didático? _____
15. Quais os critérios utilizados para escolha do livro didático? _____
16. Trabalha a produção de textos com seus alunos? Sim ()
Não (). Justifique. _____

17. Na sua opinião, é possível trabalhar a produção de textos na alfabetização?

Desde o início ()

Desde que as crianças já escrevam algumas palavras ()

Desde que as crianças escrevam fluentemente ()

18. Considera importante trabalhar a produção de textos no período de alfabetização? Sim () Não ()

Justifique. _____

19. O que é feito dos textos produzidos pelas crianças? _____

20. Como você trabalha a produção de textos? _____

21. Trabalha com literatura infantil? Sim () Não () Justifique. _____

22. Com que frequência trabalha com literatura infantil:

Uma vez por semana () Mais de uma vez por semana ()

A cada quinze dias () Uma vez por mês ()

Uma vez por bimestre () Outros () _____

23. Como trabalha a literatura infantil? _____

24. Há biblioteca na escola em que atua? Sim () Não ()

25. Como é a biblioteca da escola onde atua? _____

26. Como foi constituído o acervo literário da escola onde atua? _____

27. Cite 5 títulos/autores lidos em classe.



28.Você trabalha a leitura de outros materiais textuais?

Sim() Não () Quais?

29.Como trabalha a leitura desses textos?

30.Para você como deve ser um bom texto para criança de 1ª série?

31.No seu ponto de vista, o que o professor alfabetizador precisa saber para ensinar a leitura e a escrita?

32.Conhece as Diretrizes Curriculares do Estado para Educação? Sim () Não ()

33.Conhece o volume "Alfabetizações - séries iniciais" da série "Subsídios", publicado pela SE/MS? Sim () Não ()

34.Como ficou conhecendo estes documentos?

35.O que pensa sobre as orientações contidas nestes documentos para o ensino da língua e sobre alfabetização? Justifique.

36.Estes documentos influenciam ou contribuem para o seu trabalho em sala de aula? De que modo? Por quê?

37.Quantos irmãos possui?

Nome e idade dos irmãos:

38.Os irmãos que possuem idade escolar estão estudando?

Sim () Não () Em caso negativo, cite o motivo:



Anexo 2

QUESTIONÁRIO APLICADO PARA LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DOS ALUNOS DAS 1ª SÉRIES 1 E 2

1. Escola: _____
2. Professor: _____ Série: _____ Ano: _____
3. Nome do aluno: _____ idade: _____
4. Nome do pai: _____ idade: _____
5. Escolaridade: 1º grau () completo () incompleto ()
2º grau () completo () incompleto ()
3º grau () completo () incompleto ()
6. Profissão: _____
7. Trabalha como autônomo? Sim () Não ()
8. É assalariado? Sim () Não ()
9. Remuneração: () 1 salário mínimo
() menos de 1 salário mínimo
() mais de 1 salário mínimo
() quantos? _____
10. Nome da mãe: _____ idade: _____
11. Escolaridade: 1º grau () completo () incompleto ()
2º grau () completo () incompleto ()
12. Profissão: _____
13. Exerce trabalho remunerado? Sim () Não ()
Qual? _____
14. Remuneração: () 1 salário mínimo
() menos de 1 salário mínimo
() mais de 1 salário mínimo
() quantos? _____
15. Contribui de alguma outra forma para a renda familiar?
Sim () Não () Como? _____
16. Quantos irmãos possui? _____
Nome e idade dos irmãos: _____
17. Os irmãos que possuem idade escolar estão estudando?
Sim () Não () Em caso negativo, cite o motivo: _____



18. Algum deles exerce trabalho remunerado? Sim() Não ()
19. Nome, profissão e salário dos irmãos que contribuem para a renda familiar: _____

20. Condições de habitação: () casa própria() casa alugada

Outros () _____

21. Mora mais alguém com a família? Sim() Não()
Quem? _____

Contribui para a renda familiar? Sim () Não ()

22. Em sua casa há quantos cômodos? _____

23. Possui água encanada? Sim () Não ()

24. Luz elétrica? Sim () Não ()

25. Há banheiro dentro de casa? Sim() Não() Quantos? _____

26. Como sua família se diverte nos finais de semana, férias?

27. Em sua casa há materiais para leitura? Sim() Não()

28. Os materiais para leitura existentes em sua casa são:

a) livros? () De que tipo? _____

b) jornais? () De que tipo? _____

c) revistas? () De que tipo? _____

29. Quais desses eletrodomésticos sua família possui?

a) televisão em cores () f) geladeira ()

b) televisão em preto e branco () g) freezer ()

c) aparelho de som () h) rádio ()

d) aparelho de vídeo () i) fogão a gás ()

e) vídeo game ()

30. Sua família possui qual desses veículos?

a) carro ()

b) motocicleta ()

c) bicicleta () Quantos? _____



Anexo 3

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALFABETIZADORES PESQUISADOS

- .Dados de identificação pessoal de entrevistado.
- .Dados profissionais.
- .Informações sobre a formação profissional (2º, 3º graus, especialização) - recordações e contribuições dessa formação para o trabalho alfabetizador.
- .Participação em cursos de capacitação profissional (quais, quando, como, por que, contribuições etc.).
- .Concepções de educação, escola, professor, aluno, alfabetização, linguagem, língua, leitura, escrita e textos.
- .Caracterização da escola em que trabalha (aspectos humanos, físicos etc.).
- .Trajetória como professor alfabetizador (período de atuação, início do trabalho com alfabetização, se gosta do que faz, se o faz por escolha ou imposição etc.).
- .Informações sobre o trabalho didático-pedagógico (método, por que, para que, para quem, como etc).
- .Variedades lingüísticas, linguagem do professor, linguagem dos alunos.
- .Trabalho com textos (quais, de que tipo, para que, por que, como, quando etc.).
- .Livro didático (qual, por que, para que, critérios de escolha, avaliação pessoal do livro e de seus textos, forma de utilização etc.).
- .Literatura infantil, infanto-juvenil (utilização, por que, para que, o que, quando, como, gosto e forma de contato com esse gênero, lembranças de títulos/autores lidos na infância, na escola etc.).
- .Produção de textos (se trabalha essa prática, como, quando, o que, para que, a partir de que etc.).
- .Leitura (papel na alfabetização, como é desenvolvida, para que, por que, quando, materiais, se lê e gosta de ler, o que, para que etc.).



.Escrita (papel na alfabetização, como é desenvolvida, para que, por que, o que, como, quando, se escreve, gosta de escrever, o que, para que etc.).

.Oralidade (papel na alfabetização, como é trabalhada, para que, o que, quando etc.).

.Dificuldades encontradas e apoios recebidos para o desenvolvimento do trabalho.

.Diretrizes Curriculares do Estado para Educação (se conhece esses documentos, como, quando, por que, para que, avaliação pessoal sobre orientações ali contidas, se têm auxiliado na prática pedagógica etc.).

.Contar como a comunidade escolar, direção, coordenação pedagógica, funcionários, pais, alunos encaram a alfabetização, relacionamento com esses segmentos etc.

.Processo de avaliação em sua escola e sala de aula.

.Auto-avaliação do trabalho didático-pedagógico desenvolvido.

.Papel do texto na alfabetização.

.Livro didático nesse período.

.Literatura infantil.

.Avaliação sobre o trabalho de alfabetização desenvolvido pela escola.

.Declinar as Orientações de escola para avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

.Papel dos pais em relação à alfabetização, relacionamento da escola com eles e vice-versa.

.Hábitos e gostos pessoais de leitura e escrita.

.Diretrizes Curriculares do Estado para Educação.



Anexo 4

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM DIRETORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

- .Dados de identificação pessoal.
- .Dados profissionais e de formação profissional.
- .Caracterização das escolas em que dirigem/atuam em seus aspectos humanos, físicos etc.).
- .Caracterização dos professores alfabetizadores com os quais trabalha.
- .Caracterização do trabalho de alfabetização na escola.
- .Contar como foi sua alfabetização escolar.
- .Papel da direção e coordenação pedagógica na escola e em relação à alfabetização.
- .Concepções de educação, escola, professor, aluno, alfabetização, linguagem, língua, leitura, escrita, texto.
- .Papel do texto na alfabetização.
- .Livro didático nesse período.
- .Literatura infantil.
- .Avaliação sobre o trabalho de alfabetização desenvolvido pela escola.
- .Declinar as orientações da escola para avaliação do processo de ensino-aprendizagem.
- .Papel dos pais em relação à alfabetização, relacionamento da escola com eles e vice-versa.
- .Hábitos e gostos pessoais de leitura e escrita.
- .Diretrizes Curriculares do Estado para Educação.

Anexo 5

RELAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS EM USO PELA 1ª SÉRIE 1

Autor	Título
1. Ana Maria Machado	1. Pimenta no Cocoruto
2. Antonio Carlos Pacheco	2. Medo do escuro
3. Betina Monastuscy	3. Era uma vez uma história
4. Charles Pearraut	4. O lobo e os sete cabritinhos
5. Cristina Porto	5. Entra e sai
6. Edson Luiz kkozminsky	6. Paquito e Pepita
7. Elizabete C. Trigo	7. Trecos e Cacarecos
8. Elza César Salouti	8. Vassoura Varredeira
9. Eva Furnari	9. As três partes
10. Félix de Samaniego	10. A gotinha feliz
11. Fernanda L. de Almeida	11. Pão quente e cenouras frescas
12. Flávia Muniz	12. A bruxinha atrapalhada
13. Flavio f. Lima	13. Quem cochicha o rabo espi-cha
13. Flávio F. Lima	14. Fábulas de ratinhos
14. Francisco Nóbrega	15. A margarida friorenta
15. Irmão Grimm	16. Gato que pulava em sapato
16. Izomar C. Guilherme	17. A caixa maluca
17. Joel Rufino Santos	18. O galo que acordava o dia
18. Lilina e M. Iacooca	19. Ora bolas
19. Lúcia P. Goés	20. Joãozinho e Mariazinha
20. Lygia C. Silva	21. O velho Sultão
21. Mary França	22. Briga de uma nota só
22. Mirna Forti	23. Dudu Calunga
23. Nair de M. Barbosa	24. O Noivo da cutia
24. Néio Lúcio	25. As andorinhas turistas
25. Regina Seguimoto	26. A coruja curiosa
26. Ronald Claver	27. A patota da pipoca
27. Rogério Borges	
28. Roseana Murray	



- | | |
|-------------------------------------|--|
| 29. Rubens Matuch | 28. A planta e o vento |
| 30. Ruth Rocha | 29. A boda do bode |
| 31. Santuza Alves | 30. A ema |
| 32. Sheila Gomes e
Lúcia P. Goés | 31. A galinha choca |
| 33. Sílvia Orthof | 32. Bicho bonito, bicho feio |
| 34. Sônia Junqueira | 33. Chapéu de palha |
| 35. Tatiana Belinsky | 34. Chuva! |
| 36. Vânia Amarante | 35. Fogo no céu! |
| 37. Ziraldo | 36. Na roça |
| 38. s.n.a | 37. O baile |
| 40. s.n.a | 38. O balaio do rato |
| 41. s.n.a | 39. O barco |
| | 40. O caracol |
| | 41. O jogo e a bola |
| | 42. O piquenique |
| | 43. O rabo do gato |
| | 44. O trem |
| | 45. Que bicho será? |
| | 46. Que perigo! |
| | 47. Surpresas! |
| | 48. Um belo sorriso |
| | 49. O boi fujão |
| | 50. Na praia |
| | 51. A vida fala I ¹ |
| | 52. Ai, que medo!!! |
| | 53. O colibri e a sucuri |
| | 54. O jardim dos animais |
| | 55. Zlin, o gnomo que queria vo-
ar |
| | 56. O traço e a traça |
| | 57. A ararajuba |
| | 58. De hora em hora... |
| | 59. Gigi |
| | 60. No cabide da vovó |
| | 61. Feijãozinho |
| | 62. Tumbume, o vaga-lume |

¹ Psicografado.



Anexo 63. O caracol viajante

64. O pato e o sapo

RELAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS 65. Que horta! ESCOLA 2

66. Cobras e lagartos

67. O menino maluquinho

68. Chapeuzinho vermelho

69. O pequeno Polegar

Autores

1. Bartolomeu C. Quirino

2. Cônego Schleidt

3. Eduardo Borges

4. Elvira Vigna

5. Eveline M. Jacobs

6. Fúlvia Rosenberg

7. Joel R. dos Santos

8. Lúcia M. Brandão

9. Marcos Ribeiro

10. Neave Bassi

11. Paula Saldanha

12. Paulo Bernardo

13. Reynaldo V. Alvaraz

14. Ronaldo S. Coelho

15. Ricardo Azevedo

16. Ruth Rocha

17. Sylvia Orthof

18. Ziraldo

2. O pastorzinho

3. A ira de Moisés e a vitória dos Ariz

4. Problemas com o cachorro?

5. Meade, se você fosse...

6. Canil da Noiva

7. O poleo da cutia

8. O grilinho brincarinho

9. Macão, como se nasce?

10. As brincadeiras

11. Gente da floresta

12. Tico-Tico

13. Mil borboletas

14. Entre cento e tantos

15. Quem sabe o sim, sabe o não

16. Da horta ao sítio

17. Pedrinha no sapato

18. Bom dia, todas as cores

19. As coisas que a gente fala

20. Faca sem ponta, galinha sem pé

21. Cabidela, o doce monstro

22. Uma estória de telhados

23. O menino maluquinho



Anexo 6

RELAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS DISPONÍVEIS NA ESCOLA 2

Autor	Título
1. Bartolomeu C. Queiroz	1. Ciganos
2. Cônego Schimid	2. O pastorzinho
3. Eduardo Borges	3. A ira de Maíra e a vitória dos Aris
4. Elvira Vigna	4. Problemas com o cachorro?
5. Eveline M. Jacobs	5. Mamãe, se você fosse...
6. Fúlvia Rosemberg	6. Canil da Nona
7. Joel R. dos Santos	7. O noivo da cutia
8. Luzia M. Brandão	8. O grilinho brincalhão
9. Marcos Ribeiro	9. Mamãe, como eu nasci?
10. Naava Bassi	10. As brincotecas
11. Paula Saldanha	11. Gente da floresta
12. Paulo Bernardo	12. Tuc- Tuc
13. Reynaldo V. Alvares	13. Mil borboletas
14. Ronaldo S. Coelho	14. Entre cento e tantos
15. Ricardo Azevedo	15. Quem sabe o sim, sabe o não
16. Ruth Rocha	16. Um homem no sótão
17. Sylvia Orthof	17. Pedrinha no sapato
18. Ziraldo	18. Bom dia, todas as cores
	19. As coisas que a gente fala
	20. Faca sem ponta, galinha sem pé
	21. Cabidelim, o doce monstrinho
	22. Uma estória de telhados
	23. O menino maluquinho



