

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA

CLASS.: 370.71 C 1722
TOMBO: 772

5.772

ESCRITA COMO OBJETO SOCIAL:
DIAGNÓSTICO DO USO DE TEXTOS ALTERNATIVOS
NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR ALFABETIZADOR
NAS ESCOLAS DE OSVALDO CRUZ.

1410000772



Trabalho final apresentado ao Curso de
Pós-Graduação da Universidade Estadual
Paulista como exigência parcial à obtenção
do título de Mestre em Educação

MARIA AP. BOSSCHAERTS DE CAMARGO

MARÍLIA

1997

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMPUS DE MARÍLIA

ESCRITA COMO OBJETO SOCIAL:
DIAGNÓSTICO DO USO DE TEXTOS ALTERNATIVOS
NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR ALFABETIZADOR
NAS ESCOLAS DE OSVALDO CRUZ.

MARIA AP. BOSSCHAERTS DE CAMARGO

Trabalho final apresentado ao Curso de
Pós-Graduação da Universidade Estadual
Paulista como exigência parcial à obtenção
do título de Mestre em Educação

MARÍLIA - 1997

DEDICATÓRIA

PARA REYNALD
ORIENTADORA:
PROFª DRª MARIA ALICE DE OLIVEIRA FARIA
extensos quilômetros de gestação deste trabalho.
Para meus filhos e netos, por existirem

AGRADECIMENTOS

A MARIA ALICE, PELO DESVELO COM QUE ATENDE
ORIENTANDOS, FLORES, PLANTAS E ANIMAIS
E PELA GARIMPAGEM AMOROSA EM MEUS INÚMEROS
DESACERTOS

AOS PROFESSORES E ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA,
COMPANHEIROS E DISCÍPULOS QUE ME ENSINAM TANTO...

A CONCELA DEDICATÓRIA

PELO ESTÍMULO, PELA AMIZADE, PELA CUMPLICIDADE
NAS EMPREITADAS PROFISSI... PARA REYNALDO, TUAIS MAIS

marido, amigo e companheiro nas longas horas e
extensos quilômetros de gestação deste trabalho.

Para meus filhos e netos, por existirem

SUMÁRIO

Este trabalho se refere à prática pedagógica do professor alfabetizador de Osvaldo Cruz, especificamente no que diz respeito ao uso de textos alternativos em alfabetização.

Seu objetivo é detectar até que ponto o professor operacionaliza o preceito curricular de "devolver à escrita seu caráter de objeto social".

A análise dos trabalhos enviados procurou determinar que uso faz o professor dos textos alternativos na sala de aula, em seu trabalho.

AGRADECIMENTOS

A MARIA ALICE, PELO DESVELO COM QUE ATENDE

ORIENTANDOS, FLORES, PLANTAS E ANIMAIS

E PELA GARIMPAGEM AMOROSA EM MEUS INÚMEROS

DESACERTOS

SUMMARY

AOS PROFESSORES E ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA,
COMPANHEIROS E DISCÍPULOS QUE ME ENSINAM TANTO...

A CONCEIÇÃO E WANDA,

PELO ESTÍMULO, PELA AMIZADE, PELA CUMPLICIDADE
NAS EMPREITADAS PROFISSIONAIS E INTELECTUAIS MAIS
EXTRAVAGANTES

SUMÁRIO

Este trabalho se refere à prática pedagógica do professor alfabetizador de Osvaldo Cruz, especificamente no que diz respeito ao uso de textos alternativos em alfabetização.

Seu objetivo é detectar até que ponto o professor operacionaliza o preceito curricular de “devolver à escrita seu caráter de objeto social”.

A análise dos trabalhos enviados procurou determinar que uso faz o professor dos textos autênticos que traz para a sala de aula, em seu trabalho de alfabetização. Procurou também explicitar os critérios de que se vale para considerar alguns textos apropriados ou não para o trabalho na escola.

SUMMARY

This study relates Osvaldo Cruz teachers' pedagogic practice, specifically about the use of alternative texts in alphabetization.

Its objective is to detect how the teacher obey the precept of “giving back to writing its character of social object”.

The analysis of children's activities tried to determine what kind of use the teacher makes in front of authentic and functional texts that he brings to school, in his alphabetization work. It tried also to show the criterions that teachers use to consider some texts appropriate or not to use in school.

INTRODUÇÃO

p. 08

PRIMEIRA PARTE: SITUAÇÃO HISTÓRICA DA QUESTÃO

1. A formação acadêmica do professor primário no Estado de São Paulo- breve relato histórico p. 18
2. Atividade docente e treinamento em serviço p. 29
 - 2.1. O ensino de Língua Portuguesa em São Paulo - Os Guias Curriculares p. 32
 - 2.2. Os Subsídios p. 40
 - 2.3. O Trabalho Diversificado p. 46
 - 2.4. O Ciclo Básico e a Jornada Única p. 48
 - 2.5. A Delegacia de Ensino de Osvaldo Cruz e o trabalho com o Ciclo Básico p. 52
3. A escrita como objeto social - um novo enfoque p. 61
 - 3.1. O ensino da Escrita - o texto escolar p. 63

SEGUNDA PARTE: A PESQUISA

1. Histórico e metodologia p. 78
2. O perfil do professor- dados pessoais p. 80
3. O perfil do professor - dados profissionais p. 82
4. Informações sobre o trabalho com alfabetização p. 95

TERCEIRA PARTE - ALGUNS RESULTADOS

1. Análise dos trabalhos dos alunos p. 124
2. Critérios para aceitabilidade de textos na sala de aula p. 183
3. "Nel mezzo del camin" - Algumas reflexões conclusivas p. 191

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS



Em minha carreira profissional no ensino público paulista, que se estendeu de 1961 a 1990, exerci os cargos de professor I, professor III de Língua Portuguesa e diretora de escola. De 1983 a 1988, e posteriormente, no ano de 1990, trabalhei como monitória de Alfabetização e de Língua Portuguesa junto à Delegacia de Ensino de Osvaldo Cruz, jurisdicionada à então Divisão Regional de Ensino de Presidente Prudente.

O trabalho da Delegacia de Ensino de Osvaldo Cruz sempre esteve sintonizado com a **INTRODUÇÃO** decidida pela Secretaria da Educação, via CENP e FDE, particularmente nos anos de 1985 a 1990. Os objetivos desses órgãos eram difundidos através de inúmeros documentos propostos à rede, visando a construir uma nova proposta de alfabetização que fosse fruto de um pensar coletivo. Os esforços empreendidos pelas equipes daqueles órgãos abrangiam encontros, debates, conferências, palestras, bem como a elaboração de documentos para subsidiar a discussão dos profissionais de ensino. Todos os meios possíveis foram utilizados, incluindo programas de rádio e TV complementados por textos básicos para estudo e discussão em grupo (Projetos IPÊ).

A necessidade de trabalhar com textos desde o início da alfabetização, de oferecer à criança oportunidades de contato com múltiplos e diferentes textos foi sempre muito enfatizada. Exemplos

Em minha carreira profissional no ensino público paulista, que se estendeu de 1961 a 1990, exerci os cargos de professor I, professor III de Língua Portuguesa e diretora de escola. De 1983 a 1988, e posteriormente, no ano de 1990, trabalhei como monitora de Alfabetização e de Língua Portuguesa junto à Delegacia de Ensino de Osvaldo Cruz, jurisdicionada à então Divisão Regional de Ensino de Presidente Prudente.

O trabalho da Delegacia de Ensino de Osvaldo Cruz sempre esteve sintonizado com a orientação oferecida pela Secretaria da Educação, via CENP e FDE, particularmente nos anos de 1985 a 1990. Os objetivos desses órgãos eram difundidos através de inúmeros documentos propostos à rede, visando a construir uma nova proposta de alfabetização que fosse fruto de um pensar coletivo. Os esforços empreendidos pelas equipes daqueles órgãos abrangiam encontros, debates, conferências, palestras, bem como a elaboração de documentos para subsidiar a discussão dos profissionais de ensino. Todos os meios possíveis foram utilizados, incluindo programas de rádio e TV complementados por textos básicos para estudo e discussão em grupo (Projetos IPÊ).

A necessidade de trabalhar com textos desde o início da alfabetização, de oferecer à criança oportunidades de contato com múltiplos e diferentes textos foi sempre muito enfatizada . Exemplos



dos mais diferentes tipos de texto, sugestões de trabalho diversificado foram oferecidos. A equipe de supervisão e a monitoria de alfabetização, nas visitas de rotina às escolas e classes, reiterava a necessidade de uma modificação nesse sentido.

Apesar de me encontrar atualmente aposentada do serviço público estadual, nunca me distanciei da escola pública e de seus professores. Continuo trabalhando na atualização profissional de professores, em cursos de cunho particular ou patrocinados por delegacias de ensino ou prefeituras municipais.

A preocupação com a alfabetização nunca deixou de me acompanhar. A maior parte dos cursos que ministro têm-na como objeto. Tenho sempre em mente as angústias e o trabalho dedicado de muitos professores alfabetizadores. Foi pensando em compreender melhor, contribuir de alguma maneira para a compreensão desse processo desafiador e oferecer algum subsídio ao trabalho dos professores que me reaproximei da Universidade, em nível de pós-graduação, tendo como objetivo aprofundar essa linha de investigação e pesquisa.

Interessa-me saber, depois de anos de semeadura através de cursos, palestras e orientações técnicas repassadas aos professores, quais são os frutos da pregação pedagógica iniciada pelos órgãos centrais e abraçada na ocasião por muitos delegados de ensino, supervisores, diretores de escola, monitores e, principalmente, por professores interessados numa práxis mais progressista na escola pública paulista.

Esta trabalho de pesquisa refere-se à verificação do uso dos textos autênticos em sala de aula, especificamente no trabalho com alfabetização. Procurei responder, ouvindo professores e analisando trabalhos de alunos, realizados em sala de aula, às seguintes questões:

- chegou o texto autêntico funcional à escola?
- qual a concepção que dele têm os professores?
- que trabalho está sendo feito a partir de sua presença em classe?

Minha análise e conclusões se baseiam na palavra do próprio professor, no seu próprio texto e nos trabalhos que comprovem a sistemática de aproveitamento pedagógico do texto autêntico em sala de aula.

Um outro ponto discutido com os professores alfabetizadores dirá respeito aos critérios utilizados por eles na escolha dos textos autênticos considerados adequados ao uso em sala de aula.

Alguns professores se assustam com a possibilidade de "deixar o mundo entrar na sala de aula" através da escrita; textos autênticos podem trazer "ousadias" não previstas, como palavras escritas de maneira não convencional (Kibon), palavras estrangeiras (Nike), erros ortográficos (Maizena), isto do ponto de vista formal. Do ponto de vista do conteúdo, textos autênticos podem vir eivados de preconceitos ou de ideologia implícita, palavras consideradas de baixo calão, etc. As imagens destes textos podem não ser muito "comportadas", o apelo da propaganda pode gerar miniconsumistas.

Diante destes fatos, como agem os professores ao escolher os textos “certos” para trazer à escola? Procurei também obter resposta a uma outra questão: **Que tipo de textos recebem o aval dos professores e penetram nas salas de aula, sem preocupações maiores para os mestres?**

Em vista de seu pequeno número, optei por ouvir a **totalidade dos professores alfabetizadores das escolas públicas do município de Osvaldo Cruz**, através de um questionário e entrevistas que possibilitariam obter um perfil do profissional atuante em nossas escolas e informações sobre sua prática pedagógica ligada à alfabetização. Interessou-me saber como o professor incorporou as novas propostas pedagógicas (se o fez) que leitura e que interpretação faz da nova linha metodológica, enfim, como operacionaliza, na sua prática cotidiana, o preceito curricular de “devolver à escrita seu caráter de objeto social”.

Questionários foram entregues à totalidade dos professores alfabetizadores de Osvaldo Cruz, cidade de pequeno porte situada na Alta Paulista. Com população de aproximadamente 30.000 habitantes, sendo 26.000 na zona urbana, a cidade vive basicamente de sua produção agrícola, resultante do trabalho de muitos pequenos proprietários agrícolas, que atravessam período de grandes dificuldades.

Situada no chamado “corredor da fome”, Osvaldo Cruz já teve progresso reconhecido em nível nacional, na década de 60, quando chegou a ter 19 milhões de cafeeiros que propiciavam riqueza e comodidade a seus moradores.

A mudança na política agrícola do governo, a queda de preço do café, o ataque de nematóides e uma grande geada (1975) acabaram com a produção cafeeira e a cidade não encontrou ainda nenhuma alternativa econômica para recuperação de sua antiga opulência.

Hoje, Osvaldo Cruz é uma cidade pobre, sem perspectivas de trabalho para seus habitantes, constituídos em sua maioria de pequenos comerciantes, funcionários públicos, pequenos empresários. Há apenas uma indústria de monta no município, que produz móveis estofados de renome.

No ano de 1995, (antes, portanto, da reformulação que separou classes de 1º e 2º graus), os professores alfabetizadores que participaram da pesquisa trabalhavam nas seguintes escolas públicas estaduais:

1. E.E.P.S.G. "Dom Bosco";
2. E.E.P.G. "Max Wirth";
3. E.E.P.S.G. "Benjamin Constant";
4. E.E.P.G. "Dr. Getúlio Vargas";
5. E.E.P.S.G. "Osvaldo Martins";
6. E.E.P.G. (A) "Profª Alice Bernardes da Silva";
7. E.E.P.G.(A) "Profª Rosa Ruth Ruggia Martins" e
- 8.E.E.P.G. "Profª Carmem Nápoli de Castro".

As cinco primeiras escolas (1 a 5) situam-se na parte central da cidade, atendendo, no período da manhã, a uma clientela de poder aquisitivo mais alto (dentro dos padrões de escola pública), o que poderíamos chamar de classe média baixa. Uma

ressalva deve ser feita neste esboço de caracterização das escolas envolvidas: no período da tarde estudam os alunos da zona rural, transportados pela Prefeitura para as diferentes escolas centrais, por serem maiores fisicamente e receberem menor demanda. Em especial a situação econômica destes alunos se deteriora a olhos vistos. Não podemos afirmar, portanto, que as escolas citadas, como um todo, possam ser classificadas como freqüentadas por alunos exclusivamente de uma classe social.

As três últimas escolas (6 a 8) situam-se em bairros periféricos e atendem à clientela oriunda de conjuntos habitacionais populares ("Jardim Paraíso", "Jardim Alvorada" e "Conjunto Habitacional Nosso Teto", respectivamente). Sua população escolar é composta também por filhos de bóias-frias, pequenos comerciantes, até mesmo funcionários públicos municipais e estaduais, com uma diferença, porém: devido a seu pequeno porte e número de salas, não recebem alunos da zona rural, atendendo apenas aos filhos dos habitantes locais.

A pesquisa realizada nestas escolas, envolvendo seus professores e alunos apresenta-se composta por três partes e uma conclusão. Na primeira parte apresento um breve histórico da formação do professor primário no Estado de São Paulo, objetivando estabelecer a importância dada (ou não) pelo sistema estadual na preparação de seus trabalhadores em educação, aquele que deve ser preparado para trabalhar com crianças de classes mais populares.



Apresento também uma análise crítica dos instrumentos oferecidos pelos órgãos centrais para a formação em serviço do professor: o Guia Curricular de 1975, seus subsídios de implementação, e os documentos oficiais da nova proposta de alfabetização, de 1990.

Ainda nesta primeira parte surgem as justificativas teóricas de uma metodologia alternativa para a alfabetização, com a palavra de autores nacionais e estrangeiros para uma nova proposta de trabalho com a língua escrita que seja mais real e menos escolar.

Na segunda parte apresento o trabalho de pesquisa que efetuei junto aos professores alfabetizadores, no sentido de conhecer mais a fundo sua prática, especialmente no que se refere ao trabalho com alfabetização e ao uso de textos alternativos no ensino de leitura e escrita. Aos sujeitos da pesquisa foi pedido que respondessem a um questionário sobre seus dados pessoais e profissionais, bem como sua prática pedagógica.

Na terceira parte estão as atividades realizadas por crianças. A análise desse material constitui-se na parte fulcral da pesquisa e sua avaliação geral, que faço ao final da análise dos trabalhos, propiciou as conclusões que aparecem a seguir. Constam também na terceira parte os resultados da entrevista realizada com dez dos professores alfabetizadores do município para estabelecer alguns critérios usados por eles para determinar a adequação de um texto para ser trabalhado em sala de aula.



Finalmente, na última parte do trabalho aparecem minhas conclusões sobre os dados obtidos no questionário, nas entrevistas e na análise das atividades que me foram enviadas.

PRIMEIRA PARTE: Introdução

SITUAÇÃO HISTÓRICA DA QUESTÃO

1. A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR PRIMÁRIO NO ESTADO DE SÃO PAULO - BREVE RELATO HISTÓRICO

A escola, enquanto instituição, tem um objetivo muito específico, ou seja, o de transmitir às novas gerações o saber historicamente acumulado, patrimônio da humanidade e direito de todo cidadão. A esse objetivo primordial acrescentam-se outros, como a formação para o trabalho e a profissionalização.

Se a escola cumprisse na íntegra o papel que dela se espera, acabaria instrumentalizando a participação das lutas pela

transformação **PRIMEIRA PARTE :**
SITUAÇÃO HISTÓRICA DA QUESTÃO de forma injusta as riquezas sociais construídas pelos homens. O conflito e o acesso ao conhecimento é condição indispensável ao repensar da sociedade e das relações entre as pessoas.

Se a escola é importante para essa reflexão crítica, se a mudança não se faz sem o acesso ao conhecimento, o papel do professor destaca-se como imprescindível à transformação das condições reais de nossa vida em sociedade. Sua formação enquanto profissional se revela, então, dotada de extraordinária importância pelo papel que irá desempenhar nessa necessária transformação da sociedade como um todo. Essa formação sofre, portanto, influências das forças que a desejam, segundo seus propósitos, eficiente ou não, eficaz ou não.

A formação do professor deveria proporcionar-lhe "uma aguda consciência de realidade, uma sólida fundamentação teórica, que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade, e uma consistente

1.A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR PRIMÁRIO NO ESTADO DE SÃO PAULO - BREVE RELATO HISTÓRICO

A escola, enquanto instituição, tem um objetivo muito específico, ou seja, o de transmitir às novas gerações o saber historicamente acumulado, patrimônio da humanidade e direito de todo cidadão. A esse objetivo primordial acrescentam-se outros, como a formação para o trabalho e a profissionalização.

Se a escola cumprisse na íntegra o papel que dela se espera, acabaria instrumentalizando os alunos para participarem das lutas pela transformação necessária de uma sociedade que distribui de forma injusta as riquezas sociais construídas pelos homens. O contato e o acesso ao conhecimento é condição indispensável ao repensar da sociedade e das relações entre as pessoas.

Se a escola é importante para essa reflexão crítica, se a mudança não se faz sem o acesso ao conhecimento, o papel do professor destaca-se como imprescindível à transformação das condições reais de nossa vida em sociedade. Sua formação enquanto profissional se revela, então, dotada de extraordinária importância, pelo papel que irá desempenhar nessa necessária transformação da sociedade como um todo. Essa formação sofre, portanto, influências das forças que a desejam, segundo seus propósitos, eficiente ou não, eficaz ou não.

A formação do professor deveria proporcionar-lhe “uma aguda consciência de realidade, uma sólida fundamentação teórica, que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade, e uma consistente



instrumentalização, que lhe permita interferir na realidade em que atuará". (Pimenta, 1988, p.36)

Essa formação é questão complexa, que envolve várias dimensões, entre as quais a econômica, a político-social, a técnica, a cultural. Envolve não só os estudos acadêmicos, que ensejem ao professor uma base sólida para o trabalho, mas também uma constante atualização, um constante aprender fazendo. O professor é, talvez, o profissional que mais necessitaria de atualização num mundo em permanente mudança, uma vez que o objeto de seu trabalho é justamente o saber, em suas múltiplas manifestações e em sua constante evolução. A época em que vivemos caracteriza-se por uma velocidade incrível nas mudanças, sejam elas comportamentais, científicas, tecnológicas. A multimídia acelera processos e resultados, alcança a todos, muda o perfil do homem e do mundo. Traz como consequência o envelhecimento acelerado de tudo, incluindo aparelhos, máquinas (e pessoas). A escola, diante dessa transformação cada vez mais rápida, sempre deveria estar fazendo uma reflexão sobre seus métodos de ensino, para acompanhar essa mudança contínua de um mundo globalizado.

A história da formação do professor, no entanto, principalmente a daquele professor destinado ao trabalho com a escola básica pública, não tem mostrado essa preocupação muito presente em seus vários momentos.

Como se tem formado, historicamente, no Brasil, e, em especial, no Estado de São Paulo, o professor que ensina "as primeiras letras", ou seja, que base teórica e que instrumentalização prática tem recebido o profissional responsável pela alfabetização de nossas crianças?



Foi a República que desencadeou, em São Paulo, a organização do ensino em nível estadual, mas o ponto de partida da estruturação do ensino no Estado está na criação das escolas normais, ainda no Império. Neste período, sujeitas à descentralização, elas variavam de região para região em sua estrutura e funcionamento. Havia pressão para que a União interferisse e determinasse que a formação dos professores fosse a mesma em todo o Brasil. Só com o Estado Novo, porém, ocorreu essa centralização através das Leis Orgânicas do Ensino Normal, estudadas a partir de 1937 e promulgadas em 1946. O conjunto de reformas parciais do ensino estivera sob a responsabilidade do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, não sendo mais ele ministro na ocasião da promulgação.

De acordo com a Lei Orgânica (Decreto-Lei nº 8.530/46) instituíam-se dois regimes de ensino normal, ambos de nível médio, destinados à formação de docentes para as escolas primárias: o de 1º ciclo, articulado com o primário e com duração de quatro anos, ministrado em Escolas Normais Regionais e que formaria regentes, e o de 2º ciclo, articulado com o ginásio e com duração de três anos, ministrado em Escolas Normais e que formaria professores.

O Estado de São Paulo não cedeu à Lei Orgânica. Aqui, desde 1920 não havia dualidade de cursos; as Escolas Normais Primárias e as Escolas Normais Secundárias haviam sido unificadas sob o padrão superior das Secundárias.

Em 1933, na administração de Fernando de Azevedo, o Decreto 5.846/33 introduziu, entre o primário e o normal, o curso secundário fundamental para o professor normalista, procurando atender às



exigências de elevação cultural da formação do professor. Pela reforma estadual de 1933, o curso normal paulista, de dois anos, estruturado sobre o curso secundário fundamental, de cinco anos, estabelecido pela Reforma Francisco Campos, (Decreto Federal nº 19.890/31), não apresentava disciplinas de conteúdo geral. Logo a seguir, em 1935 e 1936 já se pensava nas vantagens de uma cultura geral para o futuro professor, através da instituição de um “pré-normal” preparatório, incorporado pela escola paulista em 1944: o normal de dois anos passou a ter esse ano inicial de cultura geral predominante, conforme a reforma Capanema de 1942 (Decreto-Lei federal nº 4.244/42). A introdução de conteúdos gerais nos currículos das escolas de formação de professores reflete a preocupação com a qualidade de ensino, sem que o curso, específico, perca os padrões de cultura geral: formação humanística e embasamento para o preparo técnico-pedagógico. A partir de 1933 a Escola Normal Paulista seria sempre de nível médio e de ciclo colegial, enquanto que a dualidade persistia na maioria dos Estados (excetuando-se São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Guanabara).

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei Federal nº 4024/61) o curso normal de 1º ciclo ficaria nos limites da livre iniciativa dos Estados. São Paulo instituiu o regime de equiparação das Escolas Normais Livres, particulares ou municipais, às Normais Oficiais com direitos e regalias iguais para o ingresso no magistério público primário.

Só com a Lei Federal 5 692/71 deixa de existir no Brasil o curso normal de 1º ciclo. Esta lei incorporou a formação de professores como uma das habilitações profissionais de 2º grau, desaparecendo, com ela, as denominações Escola Normal e Instituto de Educação. A



formação do professor se dá, agora, após o aluno ter cursado as disciplinas do Núcleo Comum (formação geral), geralmente em um ano. Optando pela Habilitação ao Magistério o aluno cursa as disciplinas profissionalizantes em mais dois ou três anos. No Estado de São Paulo, por determinação de seu Conselho Estadual de Educação, o aluno cursa mais três anos, incluindo especializações.

Tentando estabelecer para este trabalho, numa escola da rede (a E.E.P.S.G. "Benjamin Constant", em Osvaldo Cruz) a grade curricular da Habilitação Específica para o Magistério, surgida após a Lei Federal 5692/71, e ouvindo a diretora da escola, deparamo-nos com uma tarefa enorme. A grade, segundo a diretora, "mudava praticamente a cada ano", com acréscimos e supressões a meio do caminho. Na pilha de papéis que registram estas transformações constantes há anotações no verso de alguns: "Esta grade está em extinção, vale apenas para os alunos da 3ª série" e assim por diante. Na grade que nos foi mostrada, referente aos anos 1972 a 1975, já constando as quatro séries, existem as disciplinas Química, História e Estudos Sociais, Geografia e Estudos Sociais, O.S.P.B., Desenho, Educação Musical, Inglês, Física, Psicologia Aplicada à Educação, Biologia Aplicada à Educação e Saúde Pública, História da Educação e Educação Brasileira, Teoria Geral da Educação, Teoria e Prática da Educação Primária, Pesquisa e Metodologia em Educação, Estágio Supervisionado, Educação Moral e Cívica, Prática de Laboratório (Física), Prática de Laboratório (Química), Educação Física e Educação Religiosa.

Fundamentação: A partir de 1974 começam a ocorrer alterações na grade da Habilitação ao Magistério. Os documentos oficiais referentes ao currículo já trazem mais claramente delineadas as bases legais para cada parte da grade: a parte comum e a parte diversificada. A **parte comum** apresenta disciplinas obrigatórias previstas pela Lei 5692: o núcleo comum mais as disciplinas que constam em seu artigo 7º (Resolução CFE 06/86). Esta primeira parte do currículo está fundamentada também na Lei Federal 7044/82 e na Resolução CFE 08/71, na Resolução CFE 58/76 e Deliberação CEE 29/82. A **parte diversificada** do currículo da habilitação traz os mínimos profissionalizantes (Parecer CFE 349/72), os acréscimos previstos pela Deliberação 30/87, do CEE, mais as matérias de livre escolha da escola. Assim, parece-nos muito difícil e desnecessário discriminar, ano a ano, as grades curriculares a que estiveram sujeitos os professores que participaram da pesquisa e que se formaram após 71. De maneira geral, um currículo que abrangesse todas as alterações acabaria comportando estas disciplinas: dentro da Parte Comum, Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Moderna, Educação Artística e Educação Física), Estudos Sociais (História, Geografia, O.S.P.B. e Educação Moral e Cívica) e Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas).

Impulsão: O Parecer do CFE 853/71 e a Deliberação do CEE 18/72 incluíram à grade: Psicologia, Sociologia, Técnicas de Avaliação e Rendimento Escolar, Estatística Aplicada, Recreação e Jogos.

Adaptação: A parte diversificada do currículo abrange os mínimos profissionalizantes e é regida pelo Parecer CFE 349/72 e Deliberação CEE 21/76. Nesta parte se encontram as disciplinas que formam os



Fundamentos da Educação: Psicologia Aplicada à Educação, Sociologia Aplicada à Educação, História da Educação Brasileira, Filosofia da Educação, Biologia Aplicada à Educação, Metodologia de Ensino, Estrutura e Funcionamento da Escola de 1º grau, Didática e Estágio. Ainda na Parte Diversificada incluem-se os acréscimos instituídos pela Deliberação 30/87, do CEE: Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa, de Estudos Sociais, Ciências e Matemática.

As Deliberações 21/76 e 30/87 incluem também matérias de livre escolha da escola. Como se percebe, a grade é uma mescla de orientações federais, estaduais e locais.

Na grade de 1978, na 4ª série de especialização em pré-escola, havia as seguintes disciplinas: Fundamentos da Educação Pré-Escolar: Aspectos Históricos, Legais, Filosóficos e Sociais; Nutrição e Higiene no Desenvolvimento Pré-Escolar; Problemas de Aprendizagem; Didática da Educação Pré-Escolar; Psicologia do Desenvolvimento Pré-Escolar.

Apesar de tantas modificações ao longo de 25 anos de existência, de tantas contribuições nos diferentes níveis, a Lei 5692/71 não expressa preocupação com a modificação de conteúdos. Pimenta reconhece nela “pontos cruciais que mobilizaram e/ou ajudaram a impulsionar a precariedade do ensino.” (1988, p. 42). Ainda segundo Pimenta não se nota, nesta nova lei, nenhuma preocupação em modificar-se conteúdos ou organização em virtude de uma necessária adaptação à nova clientela, ou seja, a lei não se preocupou em formar o professor que fosse capaz de ensinar de modo adequado e eficiente as crianças de classe popular, que têm tido acesso à escola.



De acordo com Pimenta (1988, p.42) a atual escola de formação de professores tem as seguintes características:

- é apenas mais uma habilitação do 2º grau, sem identidade própria;
- não fornece nem uma formação geral adequada nem uma formação pedagógica consistente;
- é vista como uma habilitação “de 2ª categoria” para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades intelectuais ou financeiras de fazer cursos mais prestigiados;
- dentro do currículo, a disciplina “Fundamentos da Educação” não fundamenta. Mescla e comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. Isso na prática se resume em “ensinar-se” superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;
- um dos pontos críticos é o estágio, que via de regra mantém-se definido como o do antigo curso normal, em seus três aspectos: observação, participação e regência. Em quase todos os casos apresenta vários problemas: na maioria das vezes não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para fechar as Habilitações ao Magistério no período noturno, justificando-se que o aluno deste turno não pode estagiar - o que configura um processo de elitização do curso; em outro extremo, tem sido visto como a “prática” na qual tudo será aprendido;
- não se percebe qualquer articulação didática e de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e as da parte profissionalizante, nem entre estas;
- não se percebe qualquer articulação entre a realidade do ensino de 1º grau, a formação que o futuro professor recebe em nível de 2º grau



e entre estes e o curso de Pedagogia, que forma os professores para a Habilitação ao Magistério;

- como se encontra definida na lei, a Habilitação ao Magistério não permite que se forme o professor como se deveria e menos ainda o especialista (no 4º ano), pois a formação é toda ela fragmentada, sem a necessária visão de conjunto ;

- os livros didáticos disponíveis, nos quais se ampara quase todo o trabalho dos professores, freqüentemente transmitem um conhecimento não-científico, dissociado da realidade sócio-cultural e política; além disso, favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos.

É outra, no entanto, a opinião de Tirsia Regazzini Peres, para quem a “Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas tem sua atenção dirigida para a reformulação da estrutura e funcionamento da Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério” e o governo estadual estaria “interessado em implantar a Deliberação CEE-30/87” para “possibilitar o resgate da especificidade do curso” (1988, p. 33) .

A maior parte dos professores que estão na ativa, no magistério público paulista, formou-se em nível de 2º grau, na atual Habilitação Específica para o Magistério, tendo recebido portanto, essa formação precária de que fala Pimenta. Apenas 15 profissionais freqüentaram as antigas Escolas Normais (Curso de Formação Profissional do Professor Primário) , com sua grade curricular específica, que colocamos abaixo em forma de quadro, para melhor visualização:

Maria Leila Alves (1987,p.5) assim se manifesta sobre o

DISCIPLINAS	1º	2º	3º
PEDAGOGIA E PSIC. GERAL E EDUCACIONAL		X	X
FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO			X
METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO PRIMÁRIO	X	X	X
ANATOMIA E FISIOLOGIA, HIGIENE E BIOLOGIA EDUC.	X	X	X
SOCIOLOGIA GERAL E EDUCACIONAL		X	X
DESENHO PEDAGÓGICO	X	X	X
PORTUGUÊS E LITERATURA INFANTIL	X	X	X
MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA APL. À EDUCAÇÃO	X	X	X
CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS	X		
HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA	X		
MÚSICA E CANTO ORFEÔNICO		X	X
EDUCAÇÃO FÍSICA, RECREAÇÃO E JOGOS	X	X	
TRABALHOS MANUAIS E ECONOMIA DOMÉSTICA	X	X	
EDUCAÇÃO SOCIAL E CÍVICA	X	X	

A tarefa de formar professores nem sempre recebe das autoridades responsáveis a atenção que lhe é devida. Os cursos, em sua maioria, deixam muito a desejar em matéria de formação técnica específica e atualizada. Estão muito longe de oferecer à ocupação de educador, eficácia, segurança e dignidade efetiva. Professores mal formados, em escolas noturnas, principalmente, recebem rudimentos de informação e formação; despreparados, vão trabalhar com a informação e formação de crianças que procuram a escola pública, também ela mal preparada para instrumentalizar crianças de classe popular. Os resultados são muitas vezes desastrosos: evasão, repetência, ensino de pior qualidade.

Um professor mal preparado não dá conta de sua tarefa específica, a da transmissão do saber, que se inicia nas classes de alfabetização repletas de crianças de extrato popular que procuram as escolas públicas.

Maria Leila Alves (1987,p.5) assim se manifesta sobre o problema da alfabetização nas escolas públicas paulistas:

"O desafio que representa alfabetizar e oferecer uma escolaridade básica com um ensino de qualidade a todas as crianças do Estado, como condição essencial ao exercício da cidadania, para quem como nós, historicamente, temos convivido muito mais com o fracasso que com o sucesso, continua posto"..."E para dar conta da alfabetização em forma mais competente e comprometida faz-se necessário, entre outras coisas, aprofundar os conhecimentos dos agentes do sistema - administradores de ensino, especialistas e professores - nos assuntos relacionados à educação em geral e à alfabetização em particular".

Na tentativa de reverter o quadro de baixos índices de alfabetização, a CENP, como órgão responsável pelos aspectos pedagógicos do sistema escolar paulista, tem promovido, a partir da segunda metade da década de 80, uma série de eventos, utilizando diferentes estratégias, para divulgar, debater e aperfeiçoar o ideário progressista, especialmente no que tange à alfabetização, defendendo a expansão e a melhoria do ensino público no estado e no país.

Tais esforços poderiam se concentrar na necessária atualização profissional do professor se a formação recebida por ele em seus cursos estivesse sintonizada com as mudanças e conquistas científicas ocorridas em todos os campos do conhecimento humano, na velocidade espantosa que as caracteriza neste final de século.



2.ATIVIDADE DOCENTE E TREINAMENTO EM SERVIÇO

Em 1983 eu era professora III efetiva de português na Escola Estadual de 1º Grau Dom Bosco, em Osvaldo Cruz. Em fins de agosto daquele ano recebi o convite do então Delegado de Ensino, Dirceu Piazzentini Nabas, para ser Monitora de Língua Portuguesa junto à Delegacia de Ensino. Na verdade, eu não sabia na ocasião qual seria o meu trabalho lá, mas incentivada pelas monitoras de ciências e matemática, que já estavam na delegacia desde o início do ano, aceitei a incumbência.

Em meados de setembro, fui convocada pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) para um curso de 5 dias em São Paulo. Junto com mais uma centena de companheiros, tivemos algumas orientações do que poderia ser o nosso trabalho e voltamos para nossas cidades.

Chegando à Delegacia, passei algum tempo em estado de perplexidade, uma vez que as orientações haviam sido muito vagas e eu nada sabia sobre o que já estava sendo feito no sentido de orientar os professores no trabalho com língua portuguesa e especificamente com alfabetização.

Devo esclarecer que, sendo professora de português com formação em Letras e tendo sido professora I e trabalhado muitos anos com alfabetização no início de minha carreira, pude acumular o trabalho com



Língua Portuguesa e Alfabetização, o que foi possibilitado por uma nova proposição da CENP, em 1983, para a função das monitorias.

Apesar de estarmos iniciando esse trabalho somente nesse ano de 1983 em Osvaldo Cruz, as monitorias já existiam desde 1977, no caso de Língua Portuguesa. Em 1977 e em 1978 foram organizados encontros de atualização para professores I e III com o objetivo de divulgar os MIS (Projeto Materiais Instrucionais) e os MEAS (Materiais de Ensino e Aprendizagem). Esses professores não eram ainda chamados “monitores”, mas sim “professores divulgadores”, que permaneciam nas escolas fazendo a divulgação dos materiais da melhor maneira possível. Em 1979 os professores divulgadores ampliaram suas funções com a difusão de novos materiais: conjunto didático sobre “Alfabetização”, Programa “Escrever Certo” e “Concordância Verbal”. Em 1980 delineou-se o “Projeto de Treinamento para Seleção de Monitores”, que foi, no entanto, sustado pela Resolução SE 128/80, de 06/08, publicada a 07/08/80.

Em 1981 a tentativa de implementar as monitorias foi retomada com o Projeto “Capacitação de Recursos Humanos - Treinamento em Serviço para Professores de 1ª e 2ª séries em Língua Portuguesa”. Foram na ocasião preparados 167 “professores-monitores” de Língua Portuguesa (de 1ª à 4ª e de 5ª à 8ª séries). Todas as escolas que tivessem coordenador pedagógico podiam ter um monitor (eram 800 escolas na época). A partir de 1982 não foi mais exigido que o projeto de monitorias estivesse atrelado à presença do coordenador pedagógico e a CENP resolveu estendê-lo a todas as Delegacias de Ensino. Foi assim que cheguei à Delegacia e tentei iniciar o meu trabalho, sem saber exatamente no que consistiria.



A monitora de matemática, por exemplo, tinha um trabalho muito bem definido: divulgar e testar as Atividades Matemáticas (AM), em cuja elaboração ela havia trabalhado. A monitora de ciências havia sido treinada por mais de 50 dias para o trabalho na Delegacia. Mas eu não recebera nada de concreto e devia encontrar meus próprios caminhos.

Comecei por averiguar o que havia de específico para o trabalho com alfabetização e descobri os *Subsídios para Implementação dos Guias Curriculares*. Constatei, desanimada, que tudo já estava delineado ali, numa riqueza de pormenores que tornava desnecessária a minha presença na Delegacia para traçar caminhos com os professores. No contato, entretanto, que passei a manter com os alfabetizadores, pude também perceber que o caminho seguido por eles era estritamente aquele mostrado pelas cartilhas, sem nada mais que o enriquecesse. Quer dizer, o material estava lá, mais atrativo, esclarecedor, mas o professor preferia o caminho mais conhecido das cartilhas.

Iniciei então um trabalho de divulgação e de “propaganda” do material da CENP. Como não havia material suficiente para cada professor, uma das supervisoras já havia iniciado o trabalho de reproduzir os *Subsídios* em mimeógrafo a tinta, enviando-o para as escolas. Esta descoberta se deu, no entanto, meses depois de minha chegada; depois dela tomei para mim esta tarefa e dispus-me a trabalhar detalhadamente esse material.

Montamos então, as três monitoras, um curso para 40 professores alfabetizadores, fora de seus horários de trabalho, para que tivessem direito a certificado, no qual tratamos de assuntos específicos de alfabetização, ciências e matemática. Pude então estudar com os



professores os suportes teóricos e as atividades propostas pelos Subsídios. Para alguns foi uma releitura, mas para a maioria o material trabalhado (*Guias e Subsídios*) constituiu-se em verdadeira novidade.

2.1.O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO PAULO: OS GUIAS CURRICULARES DE 1975

A partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692, de 11/08/1971, o Estado de São Paulo privilegiou esforços no sentido de colocar em prática os princípios norteadores da lei, de operacionalizá-la em uma prática pedagógica diferente da executada até então.

Como resultado desse esforço foram oferecidos à rede os “Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º Grau”, em 1975. Por sua característica cor de capa ganharam os guias a alcunha de “verdão” e por esse nome ficaram conhecidos entre os professores. Na introdução do documento, assinada pelo então secretário da educação Paulo Gomes Romeo (governo Laudo Natel), os Guias eram apresentados como “destinados a servir de elemento renovador do ensino de 1º grau” e se diziam representar “um primeiro esforço de estruturação de uma escola fundamental de oito anos de escolarização, dotada dos atributos de unidade e continuidade” (p.VII (numeração minha, não existente no original)). Continham os guias não apenas os conteúdos, mas também a filosofia que os informava, não devendo ser encarados como “modelos para fiel reprodução” mas como pontos de referência para o planejamento de atividades, pois acreditavam seus

organizadores que a criatividade do mestre era a fonte da revitalização da prática escolar.

Impresso e distribuído pelo CERHUPE (Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais "Prof. Laerte Ramos de Carvalho"), constituiu-se numa implementação ao programa de ação do ensino de 1º grau, definido pelo "Plano Estadual de Implantação". A tarefa de revisão do currículo, que estava a cargo da extinta "Divisão de Assistência Pedagógica" (DAP), passou ao CERHUPE.

A efetivação da tarefa de implantação dos guias curriculares foi financiada por verbas do Plano Nacional de Educação, "uma vez que entre os projetos arrolados na sua aplicação encontra-se o da reformulação curricular". (P.IX)

O CERHUPE, antecipando-se ao Plano de Implantação, já realizara estudos relativos aos fundamentos científicos e legais dos novos conteúdos curriculares, nos quais se embasou a Indicação nº 01/72 do CEE.

Depois da elaboração do Plano Estadual de Implantação, a etapa a cumprir seria a elaboração dos Guias Curriculares, que abrangeriam as tarefas de caracterizar a escola de 1º grau, estabelecer as diretrizes gerais para a construção do currículo e proceder o recrutamento dos especialistas para realizá-la. Na constituição das equipes houve a preocupação de ver assegurada uma visão total do processo escolar, com especialistas de larga experiência em todos os graus de ensino vigente: "primário, secundário (ginasial e colegial) e superior". A equipe de Língua Portuguesa (composta de 31 colaboradores para análise crítica) era coordenada por Jairo Fernando de Jesus Freitas e Ritta de Cássia

Araújo Centola e contou com a colaboração especial do professor Carlos Franchi.

Professores da rede estadual foram recrutados para análise crítica dos guias elaboradas como sugestões preliminares, estabelecendo um “diálogo fecundo entre professores de todos os níveis” (p. IX)

Colocavam-se os guias como sujeitos a críticas e reformulações e flexíveis às diversificações culturais, às diferenças individuais e às diferentes disponibilidades de recursos materiais.

Uma reformulação de currículo se fazia necessária, a partir da Lei 5692, já que ela preconizava o ensino de 1º grau agora constando de oito anos de escolarização obrigatória, reunindo num só conjunto as antigas escolas primárias e os ginásios. Cabia aos guias curriculares assegurar a continuidade do processo ao longo das oito séries.

O novo currículo centralizava-se agora na matéria e os guias eram em número de sete: três para Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física), três para Ciências (Matemática, Ciências e Programas de Saúde), um para Estudos Sociais, todas elas formadoras do Núcleo Comum. “As proposições curriculares estão dispostas de maneira a permitir uma visão do total processo de escolarização ao longo das oito séries da escola de 1º grau. Analisadas no seu conjunto, configuram uma escola ministradora de uma cultura geral, instrumental, isto é, endereçada à formação integral da criança e do adolescente. Procuram traduzir uma educação humanístico-cristã, entendida como integração do homem nas condições de suas circunstâncias e orientada para a total realização de sua humanidade”. (Considerações Gerais, p. X)

Segundo o documento, a característica primordial de um currículo é a unidade, e esta é mantida, nos guias curriculares propostos, através da convergência de todos os seus objetivos para aqueles maiores referentes à Educação Nacional.

Seguindo os pressupostos teóricos de Jerome Bruner, citado na Introdução, as unidades que compunham os conteúdos específicos organizavam-se em torno de idéias fundamentais, reunidos em áreas temáticas, sem esquecer sua integração vertical (“organização das proposições em continuidade”(p. XI)) e a horizontal (“fatos e princípios de um campo de conhecimento relacionados a fatos e princípios de outro”) p. XI)). Baseando-se em Decroly, Dewey e Morrison, os Guias propunham uma educação globalizadora das situações de experiências oferecidas à criança. Considerando essa globalização ainda mais importante para as séries iniciais, propunham os guias que nestas se trabalhasse o conteúdo pedagógico em forma de **atividades** (caracterizada pela amplitude do campo abrangido).

Grande importância era dada a outra característica dos guias: sua **flexibilidade**, ou seja, sua adaptação às condições particulares de localidade, escola, classe e aluno.

Para garantir a exequibilidade, os conteúdos procuram refletir os avanços da pesquisa a respeito da aprendizagem das crianças e pré-adolescentes, assim como a acessibilidade à sua interpretação e aplicação, ainda que dependentes de cursos de atualização para professores.

Os Guias estavam divididos nas seguintes partes: **introdução**, **objetivos**, **conteúdos programáticos** e **sugestões de atividades**, excetuando-se língua portuguesa, educação artística e educação física,



que, dado o seu caráter predominante de um “fazer”, não tinham conteúdos especificados.

Os objetivos gerais explicitavam os comportamentos terminais do aluno ao final de oito séries. Os específicos de cada unidade eram operacionalizados de modo a indicar os conhecimentos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidos. Eram os objetivos selecionados dentro do desejável e do possível, expressos de forma precisa, não dando margem a interpretações múltiplas e/ou inexatas. Enfatizavam a destinação formativa do 1º grau e os objetivos davam ênfase à vida e aos valores democráticos, ao desenvolvimento de habilidades, da criatividade, reconheciam a importância do desenvolvimento da responsabilidade do aluno no seu próprio desenvolvimento, como também a importância de que o aluno chegasse a uma concepção clara da cultura de seu meio e de sua época. Salientavam a importância do desenvolvimento gradativo de valores estéticos, morais, cívicos, econômicos e culturais.

Os conteúdos eram propostos como maneira de se alcançarem os objetivos, como indicadores aos professores e não como rol de assuntos. Sua seleção procedia do critério de sua significação para o aluno e do seu valor instrumental, dando-se pouca ênfase ao conceitual e ao conhecimento acadêmico. Estavam organizados em áreas temáticas ou idéias básicas.

As atividades eram propostas como sugestões, numa linha de crescente sistematização e complexidade ao longo das oito séries.

Adentrando a parte específica de língua portuguesa, percebe-se na introdução uma preocupação : a de que os professores renovassem suas aulas, colocando nelas os conhecimentos da lingüística e do caráter



funcional da língua. Aparecem aqui as noções de competente falante, falante nativo, gramática como explicitação dos conhecimentos que um falante tem a respeito do funcionamento de sua língua, necessidade do estudo da estrutura da língua.

O objetivo geral do estudo de língua portuguesa referia-se ao “cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando a língua portuguesa como expressão da cultura brasileira” (p.6)

Para atingir esse objetivo geral, que se redireciona em linhas específicas, os Guias sugeriam uma série de objetivos mais definidos, dentre os quais não se determinavam aqueles direcionados claramente à alfabetização. Os objetivos a serem atingidos nessa etapa específica da escolarização aparecem diluídos entre os objetivos que ela deverá atingir ao longo das oito séries. O item *m* da Introdução inclusive explicitava: “Objetivos relativos à fase inicial de domínio de leitura e de escrita não foram especificados, quando envolviam compromisso com métodos de alfabetização.”

Assim, segundo os Guias Curriculares, na 1ª série (destinada, antes do Ciclo Básico, a ser o período de alfabetização), a criança deveria demonstrar habilidades específicas. Na expressão oral esperava-se que ela demonstrasse clareza de pensamentos e de pronúncia, dentro de um vocabulário adequado, com expressividade, observando a concordância nominal e verbal, bem como a regência de nomes e verbos. Suas frases deveriam ser cada vez mais elaboradas, dentro das estruturas da língua,

dentro dos diferentes registros, empregando os processos de coordenação e subordinação.

A criança também deveria ouvir para depois reproduzir, identificando partes constitutivas dos textos.

Além disso, a criança deveria ler para reproduzir, conhecendo o significado das palavras, incorporando palavras ao seu vocabulário ativo, bem como para identificar as partes formadoras do texto.

A preocupação com a escrita inicia-se com uma preocupação estética e higiênica (letra legível, bem grafada, bem distribuída no papel), para depois especificar o que significaria escrever: usar adequadamente os pontos, a vírgula, revelar automatismos (grifo meu) da ortografia oficial de palavras com as chamadas “dificuldades” da língua (“e” e “o” finais, “r” simples e duplo, grupos consonantais de duas ou três letras, dígrafos, sons do “s”, etc.).

O destaque na palavra automatismo requer uma breve reflexão. Os Guias Curriculares baseavam-se num **conceito estruturalista de linguagem** e num **conceito behaviorista de aprendizagem**. Refletiam também os princípios gerais embutidos na Lei 5692, ou seja, esperavam do professor uma postura e uma prática tecnicistas, dentro de padrões fabris americanos nos quais as maiores virtudes eram a eficiência e a produtividade. Segundo o espírito behaviorista o aluno deveria adquirir automatismos, isto é, devolver o que lhe é solicitado (estímulo/resposta) sem reflexão crítica; deveria demonstrar conhecimento, expresso em comportamentos objetivamente observáveis. O aluno seria uma “engrenagem” que precisa ser posta em funcionamento através de treinamentos. Nada leva a considerar o desenvolvimento da inteligência,

do espírito crítico, da capacidade de inferir, comparar e concluir com sua própria cabeça, apesar disso estar expresso nas listas do “verdão”.

Especificando mais os comportamentos do aluno em linguagem escrita, eram conteúdos a serem trabalhados na 1ª série, a escrita de bilhetes, recados, avisos (textos funcionais) e histórias reproduzidas ou produzidas pelo aluno (textos recreativos ou criativos).

Os Guias encontraram professores despreparados para um trabalho nas bases em que se apresentava, que incluíam um jargão diferente, que nunca chegou a ser inteiramente dominado e incorporado. Apesar de alguns treinamentos (particpei de um curso de 60 horas, em São Paulo, para preparação de monitores, promovido pelo CERHUPE, em 1975, denominado “Treinamento de Pessoal Docente sobre Estrutura Curricular da Escola de 1º Grau”), da preocupação em transformar o professor em “gerente de projetos”, a tarefa de operacionalizar objetivos em termos comportamentais sempre foi uma dificuldade para profissionais formados em outras linhas. Quantificar, estabelecer critérios, especificar comportamentos esperados, tarefas corriqueiras talvez para administradores, eram verdadeiros enigmas para professores preocupados com formação e educação de indivíduos.

Livros didáticos começaram a surgir trazendo como chamarisco em suas capas “de acordo com os Guias Curriculares” e mais uma vez se tornaram a solução para os despreparados. Em alfabetização, tudo continuou placidamente sob o regime das cartilhas, algumas modernizadas no aspecto gráfico, mas sempre dentro dos métodos analítico, sintético ou analítico-sintético, cujo reinado não foi em nada abalado pelo surgimento dos Guias Curriculares.



2.2. OS SUBSÍDIOS

Diante da perplexidade dos profissionais envolvidos com as orientações muito genéricas dos “Guias”, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lançou os “Subsídios para Implementação dos Guias Curriculares”, como tentativa de esmiuçar melhor as linhas gerais apresentadas especialmente em língua portuguesa. Já não se esperava que a “criatividade do professor” resolvesse tudo, mas procurou se entender sua angústia e despreparo. Os subsídios eram detalhistas, minuciosos, uma verdadeira lista de comportamentos a serem seguidos para a consecução dos objetivos preconizados pelos Guias.

Desta maneira, a CENP lançou, poucos anos depois (o exemplar que examino é de 1977, quando era Governador Paulo Egydio Martins, Secretário da Educação José Bonifácio Coutinho Nogueira e Coordenadora da CENP Maria de Lourdes Mariotto Haidar), os *Subsídios para Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau - 1ª série* como parte do Projeto “Divulgação de Materiais Instrucionais de Alfabetização - Meta 1”, elaborados por uma equipe de sete elementos, coordenada por Marieta Lúcia Machado Nicolau.

Os Subsídios apresentam-se como um receituário, onde todos os gestos do professor são orientados e previstos. Compõem-se de uma introdução e quatro unidades: a primeira referente ao período preparatório, a segunda ao treino do mecanismo de análise e síntese, a terceira a palavras-chave e sílabas-chave, a última a orações e textos.

Na *Introdução* estabelece-se que o método adotado na alfabetização não precisa prender-se rigorosamente “à marcha analítica ou sintética”, mas a uma maneira de trabalhar que provoque “um trabalho contínuo e simultâneo de análise-síntese e síntese-análise”. (p. 8)

A cartilha é apresentada como material auxiliar, a ser escolhida com cuidado, levando-se em conta aspectos como apresentação, conteúdo (deve apresentar um vocabulário básico completo, ou seja: todo o alfabeto, palavras com sílabas simples (consoante e vogal), palavras com r simples e duplo, enfim, todos os tipos de ocorrência ortográficas previstas nos Guias), sequência na apresentação, graduação das dificuldades. Uma série de exigências para um “material auxiliar” do verdadeiro trabalho “efetivo e direto” que seria feito em classe, pelo professor, estimulando, **lendo na lousa**, fazendo os alunos perceberem semelhanças e diferenças, **lendo na cartilha**, **em cartazes**, escrevendo no quadro negro, escrevendo no caderno, formando palavras e orações, completando palavras (grifos meus).

O material a que o aluno deverá ter acesso nos parece ser aquele tradicional composto por cartilhas, pré-livro, lousa, com a novidade da presença do cartaz. Não se nota mais nenhuma preocupação em colocar a criança em contato com outros tipos de texto escrito, no trabalho em sala de aula.

Em seguida há uma orientação para o planejamento bimestral, no qual se sugere a divisão das unidades em período preparatório, treino do mecanismo de análise e síntese, palavras-chave e sílabas-chave, sílabas compostas e outras dificuldades da língua. O primeiro mês de aula (fevereiro, no exemplo dado) é dedicado todo ao período preparatório,



que vem detalhado na parte seguinte. Além disso, no segundo mês do primeiro bimestre começa o **treino do mecanismo** de análise e síntese e estudo de palavras-chave e sílabas-chave. O trabalho com orações e textos só aparece em abril, mas ainda sem envolver sílabas compostas e outras dificuldades da língua, que começam a ser trabalhadas no segundo semestre apenas. Isto significa um trabalho dirigido de leitura e escrita, uma separação entre o que se pode ou não apresentar à criança em termos de textos escritos e exercícios de leitura e escrita, **além da idéia de que a criança deverá antes “aprender para depois ler” e não “ler para aprender”** como se preconiza hoje.

Uma observação interessante encontra-se nesse documento: para evitar falhas como troca de letras, por exemplo, propõe-se ao professor uma série de exercícios articulatórios e a recomendação de que “é importante o “jeito” como o professor fala. Vamos usar um tom de voz agradável, articulação clara e dicção perfeita, pronunciando bem os *r* e os *s* finais” (p.22). Trata-se aqui de um convite à artificialização da língua, um modo próprio de falar da escola, que a criança não vai encontrar em outro lugar ou ocasião fora dela. Para se evitar o erro propõe-se uma fala artificial, já que é uma característica do português falado, em geral, a supressão dos *erres* finais.

Nas instruções específicas para o *período preparatório*, que aparecem a partir da página 27, as autoras sugerem para ele um espaço de tempo mínimo de vinte dias letivos. Introduzem o assunto com a convicção de que os professores conseguirão alfabetizar as crianças, ou seja, “ensinar a ler e a escrever”, mesmo aquelas provindas de uma “subcultura” dos meios sócio-econômicos mais pobres (p.27).



Os aspectos básicos que devem ser trabalhados para promover a “prontidão para a alfabetização” são a noção de esquema corporal, organização têmporo-espacial, discriminação e memória auditivas, discriminação e memória visuais, capacidade de análise e síntese, lateralidade, coordenação motora fina, vocabulário e articulação (fala), atenção, concentração, observação, ritmo. São esses os “itens básicos para favorecer o preparo da criança para a alfabetização” (p.38) , reduzindo esta última a uma técnica que se adquire com o desenvolvimento de habilidades específicas. Novamente aqui se faz “treino” e não se apela para a inteligência da criança e seu conhecimento real da língua; é a velha e conhecida “prontidão” da Escola Nova.

Seguem-se exemplos variados de exercícios dos vários aspectos a serem trabalhados, restando pouca coisa para a criatividade do professor (e nada para a criatividade da criança!). Há inclusive uma avaliação do período preparatório (p. 84 a 100), onde, numa situação de exercícios motores, os menores gestos e palavras são previamente determinados; “O professor diz: Abaixem a cabeça e só levantem quando eu disser a palavra já. O professor distribui as folhas e os lápis” (p.85).

A unidade II dos Subsídios referem-se ao treino do mecanismo de análise e síntese, valendo-se de palavras formadas de sílabas simples, que devem ser separadas e reagrupadas para a formação de novas palavras. Segundo o documento, o mecanismo de análise e síntese é a base sólida da alfabetização. Sugere-se que as palavras trabalhadas sejam curtas, formadas de sílabas simples, substantivos facilmente identificáveis pela criança.

A unidade III trata de palavras-chave e sílabas-chave. O trabalho com elas deverá ser iniciado, segundo o documento, com uma palavra que comece com um fonema fricativo (que pode ser prolongado), “facilitando a sua discriminação e a técnica de formação de famílias” (p.114). As palavras-chave devem ser dissílabas, substantivos (coisas conhecidas) e com a primeira sílaba (sílabas-chave) terminada em “a”. Há uma extensa série de exercícios para o trabalho com as palavras e sílabas. Para o trabalho com sílabas mais complexas (com “r” ou “s” duplo), sugerem-se historinhas como: “Os dois dão as mãos para fazer força no meio das palavras” (“r” duplo); “O q é um patinho que faz que, que, qui, qui, tem a perna bem retinha; o g é gordinho, vejam bem sua barriguinha” (p.132).

A unidade IV trata de orações e textos. As primeiras recomendações referem-se ao cuidado com o parágrafo, maiúsculas iniciais, ponto final, utilização do espaço, título, separação entre lições. São apresentados exercícios de leitura e interpretação de textos curtos. Há uma questão interessante: dada a oração “O boi subiu no telhado”, a criança é convidada a colocar (verdadeiro) ou (falso), sem que se esclareça de qual ponto de vista : sintático, ortográfico, lógico?

Para leitura suplementar (“aquela que o professor elabora com orações e palavras conhecidas e coloca na lousa para ser lida pelos alunos “(p.142) são sugeridos pequenos textos (dentro das características do texto escolar, como veremos adiante, neste trabalho), como:

“Ana vai à casa da vovó.

Leva uma lata de goiabada.

A menina gosta muito da vovó.



Como ela é educada! “

São sugeridos também exercícios de interpretação de texto, com perguntas e respostas que nada acrescentam, apenas repetem as informações do texto:

“Ana vai à

Ela levou uma

Ana é.....”

Para o estudo de sílabas complexas e outras dificuldades da língua, motivo da unidade V, são sugeridos inúmeros exercícios, com a recomendação de se usar histórias interessantes, que tornarão “menos difíceis” as dificuldades. Para o professor, sugere-se que “dê asas à imaginação” e use a criatividade, uma vez que ninguém conhece o aluno melhor do que ele. O trabalho será mais fácil e mais produtivo se o professor usar “**bom senso, criatividade, amor, paciência e persistência**” (p.147).

Nestas orientações é sempre o professor o sujeito da ação pedagógica; não há referência ao aluno como sujeito, em quem se procura qualidades como criatividade, organização de pensamento, encontro de soluções originais, etc. Pelo contrário, o que se depreende da leitura é que ao aluno caberá sempre repetição, automatização, treinamento. A alfabetização é colocada mais uma vez como a aquisição de uma técnica, dependente de “jeito, carinho, paciência” do professor para ser ensinada.

O final do documento é uma mensagem otimista aos professores. Se os alunos “assimilaram um mínimo dos ensinamentos”, se “ultrapassaram esse mínimo” ou se, apesar dos esforços e das melhoras “não conseguiram atingir o mínimo desejado para cursarem a 2ª série”,

(p. 176) de qualquer forma o professor estará com a consciência tranqüila, pois cumpriu o seu dever. Se as sementes frutificaram, ótimo. Se não, o farão no tempo certo. Ou seja, cabe ao tempo, e não ao preparo teórico ou à competência técnica do professor decidir sobre o fracasso ou o sucesso de um aluno no processo de aprendizagem.

2.3. O TRABALHO DIVERSIFICADO

Um segundo documento orientador do trabalho de alfabetização foi o *Modelo de Trabalho Diversificado para Alfabetização*, elaborado por uma equipe de oito autoras, coordenada por Maria Adélia Ferreira Mauro, distribuída à rede em 1981, tendo como objetivo orientar professores de 1ª série, (alfabetizadores) da rede estadual de ensino, quanto á proposta contida nos “Subsídios para Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau - 1ª série”, ensinando a utilização da estratégia do trabalho diversificado . Apresenta o documento orientações práticas seguidas de modelos de exercícios para serem utilizados, dia a dia , no trabalho diversificado, visando atender as diferenças individuais de ritmo de aprendizagem. Para tanto as classes deveriam ser divididas em dois grupos, A e B, sendo o primeiro constituído de alunos com desempenho insuficiente na avaliação do período preparatório, especificamente no mecanismo de análise e síntese, tido como essencial para o processo de alfabetização. Estes alunos deveriam iniciar esses processo de forma mais lenta, a fim de trabalhar e desenvolver os processos cognitivos próprios do período operacional concreto que lhes propiciariam a reversibilidade



operatória que os autores julgam necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.

Já os alunos tidos como B são os que tiveram um desempenho satisfatório em tais tarefas e que deverão iniciar a aprendizagem de forma mais natural, dentro de suas características individuais próprias. Haverá, então duas formas de trabalho: um trabalho com o professor e um independente.

A seguir são dadas instruções precisas e detalhadas de como executar esse trabalho, com uma extensíssima série de exercícios, esmiuçados em sua apresentação, desenvolvimento e avaliação. O volume é avantajado (536 páginas) e oferece recomendações minuciosas, tais como os minutos que deverão ser dedicados a cada parte das tarefas propostas.

Vistos de forma breve, como foi feito neste trabalho, esses documentos revelam facetas positivas e negativas. Embasados que eram numa visão mecanicista e associacionista de aprendizagem, ofereciam o que de melhor podia ser feito aos professores que a eles tinham acesso. Apresentavam atividades mais ricas que as das cartilhas, propunham trabalhos com textos, que as cartilhas ignoravam em sua maioria, ainda que dentro dos moldes do chamado texto escolar.

Um dos problemas com esses documentos é que eles nem sempre chegavam às mãos dos professores: muitas vezes eram desconhecidos do corpo docente, ficando mofando em armários, ao alcance de poucos, desconsiderados por diretores, temidos por professores, cuja maioria preferia continuar a trilhar o caminho já conhecido das cartilhas e

manuais. Por insegurança, despreparo ou comodismo, a cartilha reinava, absoluta, com suas enfadonhas cópias e ditados.

Apesar de considerar a alfabetização como uma técnica a ser adquirida, os documentos criados pelo CERHUP e pela CENP se preocupavam em torná-la mais dinâmica e mais criativa, através de uma série de exercícios um pouco mais atraentes, que, infelizmente, não chegaram às mãos de professores e alunos.

2.4. 1984 - O CICLO BÁSICO E A JORNADA ÚNICA

A partir da segunda metade dos anos 80 houve uma mudança radical nas orientações da Secretaria da Educação, via CENP. Maria Leila Alves (diretora da Divisão de Supervisão) e Marília Duran (coordenadora da equipe técnica do CB), em entrevista publicada em “Alfabetização: Teoria e Prática - Ciclo Básico em Discussão”, da FDE, declaram que o CB veio como tentativa de “mudar o perfil de atendimento da escola pública”, através de uma “intervenção formal, institucional e pedagógica”. (p. 11). Em seguida, ainda segundo as autoras, começou-se a busca das razões pelas quais as crianças, principalmente as de classe popular, fracassavam na escola. “E aí conhecemos a Emília Ferreiro. Seus estudos e mais um conjunto de outras propostas na área de lingüística apontavam na direção de dar mais espaço aos alunos, respeitando os conhecimentos que eles trazem para a escola” (p. 12)

Os órgãos governamentais responsáveis pela educação pública paulista privilegiaram, a partir de então, pesquisas e investimentos para as séries iniciais, especificamente para a alfabetização. A legislação paulista



prevê, para esse momento específico, dois anos de escolarização denominados "Ciclo Básico". Sua denominação é decorrente do Decreto nº 21 833, de 18/12/83, assinado pelo então governador André Franco Montoro, sendo seu Secretário para assuntos da educação Paulo Renato Costa Souza. O decreto determina que a criança terá, no mínimo, dois anos para ser alfabetizada, isto é, que compreenda o funcionamento de nosso sistema (alfabético) de escrita e que o utilize em seu cotidiano, na produção de seus próprios textos e na compreensão gradativa dos textos de outrem.

Dados do IBGE, de 1980, e da UNICAMP, de 1985, colocados no Documento CENP *Superando a Dicotomia Pedagógico-Administrativa*, mostram os graves problemas enfrentados pelo ensino de 1º grau na rede estadual paulista: a matrícula inicial não ultrapassava 50%, 55% das crianças de sete anos; apenas 80% das crianças de 7 a 14 anos estavam na escola, e não a totalidade delas, como determina a lei; havia grandes porcentagens de evasão e repetência (apenas 30 alunos, em 100, terminavam o 1º grau em 8 anos), ocorrendo as maiores perdas nas séries iniciais e no curso noturno.

Como tentativa de reverter esse quadro de fracasso a Secretaria da Educação instituiu o Ciclo Básico em 1983 (gestão Montoro), a Jornada Única de Trabalho Docente em 1988 (gestão Quéricia) e a reformulação curricular iniciada no governo Montoro e em elaboração até o fim do governo Fleury.

O Ciclo Básico, pelos termos do documento mencionado, é, mais que uma proposta pedagógica, uma proposta política para todo o sistema de ensino no Estado de São Paulo, objetivando reverter o fracasso



escolar. O decreto que o instituiu nas escolas paulistas, em seus considerandos, trata da necessidade de se "levar em conta a continuidade do processo educativo e de respeitar as características individuais dos alunos, da necessidade de maior flexibilidade na organização curricular e a avaliação do desempenho individual do aluno na alfabetização". Tem como finalidades assegurar tempo necessário a cada aluno para superar as etapas de alfabetização segundo seu ritmo de aprendizagem e características sócio-culturais, proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de expressão das demais áreas, e garantir à escola flexibilidade para organização do currículo (agrupamento de alunos, estratégias de ensino, conteúdos, avaliação). Essa reformulação (que seria o passo inicial de uma profunda reforma do ensino de 1º grau) foi resultado de uma pesquisa realizada junto à rede estadual de ensino, no ano de 1983, para detectar o desempenho das crianças submetidas ao processo de alfabetização. A pesquisa demonstrou que, para a maioria dessas crianças, um ano letivo era tempo insuficiente para a aquisição da leitura e da escrita. Por esta razão foram destinados dois anos, num continuum, sem solução de continuidade e sem reprovação para se permitir o progresso sistemático do aluno no domínio de conhecimentos e habilidades, procurando encontrar um tratamento adequado às necessidades de aprendizagem da clientela, diminuindo as diferenças de desempenho entre as diferentes camadas da população. A primeira característica, portanto, do Ciclo Básico, é a **desserialização**.

Uma outra recomendação que é feita aos professores alfabetizadores é a de que trabalhem numa **proposta construtivista**, dentro da linha teórica piagetiana. Tendo como pressuposto a pesquisa de



Emília Ferreiro sobre os caminhos de aquisição da escrita, é importante que o professor conheça e reconheça no trabalho da criança as hipóteses levantadas por ela no processo de compreensão e apreensão desse objeto de conhecimento.

O terceiro ponto fundamental na caracterização do Ciclo Básico é uma nova postura diante da **avaliação**. O aluno em processo de alfabetização tem seu desempenho medido e registrado de forma diferente dos demais. Não há obrigatoriedade de notas ou menções nem de momentos específicos de avaliação. O progresso do aluno é anotado, uma vez por semestre, nas fichas descritivas de seu aprendizado, de forma a sintetizar seu avanço. As sínteses semestrais, colocadas nas fichas, devem referir-se não apenas ao desempenho do aluno em sala de aula, em momentos pré-determinados, mas ao progresso geral, ao processo de aquisição da escrita. A ficha, quando devidamente preenchida, oferece esclarecimentos preciosos sobre o trabalho de professor e alunos em sala de aula. Com essa nova sistemática, a discussão deslocou-se: passou do registro para a questão substantiva - a importância do efetivo domínio de conceitos básicos e relações fundamentais. Os parâmetros para avaliação do aluno, ao final de quatro semestres, representam uma síntese qualitativa do proposto em termos de programação curricular. Sua definição significou o compromisso com a oferta de um ensino acessível ao conjunto dos alunos, considerando as condições objetivas de trabalho existentes na rede e o resgate dos conteúdos essenciais.

É intenção da Secretaria que a avaliação no Ciclo Básico seja vista como uma via de mão dupla: ao mesmo tempo que revela o aproveitamento do aluno e seu progresso no processo ensino-



aprendizagem, deve detectar também o trabalho e o empenho do professor para que tais progressos se realizem.

Esta postura diante da avaliação é realmente nova: até então ela era vista como uma medida para a classificação do aprendiz em termos de rendimento suficiente ou insuficiente, sem a devida reflexão sobre a responsabilidade do professor ou da escola diante do sucesso ou fracasso, sem o oferecimento de novas oportunidades de aprendizagem para o aluno.

Em 1988, já no governo de Orestes Quércia, foi implantada a *Jornada Única de Trabalho Docente e Discente no Ciclo Básico*, aumentando o período de permanência diária da criança na escola, atribuindo uma única classe ao professor, numa jornada de 40 horas semanais. Esta jornada incluiu trabalho efetivo com aluno em sala de aula, mas também as horas-atividade e as horas de trabalho pedagógico (HTP), pelas quais o professor é remunerado, e nas quais se sugere que ele se recicle, individual ou coletivamente, discuta com seus pares e coordenadores o trabalho pedagógico coletivo da escola, que atenda pais, preencha fichas descritivas, etc..

2.5. A DELEGACIA DE ENSINO DE OSVALDO CRUZ E O TRABALHO COM O CICLO BÁSICO

Na Delegacia de Ensino de Osvaldo Cruz, além do trabalho com cursos, alcançávamos os professores através de orientações técnicas e visitas. A Delegacia sempre foi, desde sua criação, em 1976, uma das menores do Estado. Já abarcou seis municípios (Osvaldo Cruz, Parapuã,



Rinópolis, Sagres, Inúbia e Salmourão) e assim era quando cheguei para o trabalho em 1983. A partir de 1987 os municípios de Parapuã e Rinópolis foram separados e passaram a pertencer à Delegacia de Ensino de Tupã. Com o pequeno número de professores alfabetizadores, as equipes de supervisão e monitorias podiam alcançar a totalidade deles, o que não acontecia nas Delegacias maiores. A partir de 1984, com a implantação do CB e mais tarde, com a Jornada Única de Trabalho Docente, as HTP eram usadas como ocasião de estudo e atualização de professores.

Durante os anos de 1984 e 85 fui convocada diversas vezes para cursos e orientações técnicas na CENP, cujo conteúdo eu repassava para os professores nas ocasiões de nossos encontros. A partir do ano de 1985 começaram a surgir as novas tendências sobre alfabetização, com ênfase na Psicolinguística de Emília Ferreiro, presentes nos cursos que fazíamos em São Paulo. Uma das primeiras orientações técnicas sobre o assunto, em 1984, teve a presença da pesquisadora Telma Weisz, que relatou, para uma plateia composta de atordoados monitores e supervisores, os progressos do aluno Reginaldo, depois mais minuciosamente descritos no texto “Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal colocado”, divulgado pela CENP através do texto “Reverso a Proposta de Alfabetização” que subsidiava um dos Projetos IPÊ de 1985, denominado Ciclo Básico.

Os Projetos IPÊ constituíram-se em uma tentativa mais dinâmica e democrática de alcançar grande número de professores e de despertá-los para as novas tendências que se pretendia divulgar. Em nossa Delegacia fizemos, as equipes de supervisão e de monitorias, um bom trabalho



nessa divulgação. Instalávamos telepostos onde houvesse interesse e número suficiente de interessados (que incluíam, além dos professores de CB, outros professores e especialistas em educação) e os percorríamos nos dias de exibição para dar explicações adicionais, resolver dúvidas, dialogar com os cursistas. Os Projetos IPÊ versaram sobre vários assuntos (história, geografia, ciências, magistério), mas a maior parte deles teve como tema o trabalho com as séries iniciais, notadamente o Ciclo Básico, cuja dinâmica e proposta não haviam sido ainda bem entendidas pelo professorado, diretores, supervisores e pessoal administrativo.

O Projeto IPÊ “Ciclo Básico”, de 1985, quando era Governador do Estado André Franco Montoro, Secretário da Educação Paulo Renato Costa Souza e Coordenador da CENP João Cardoso Palma Filho, foi visto e debatido pela maioria dos professores e especialistas da Delegacia de Ensino de Osvaldo Cruz. Em 1986, sob a gestão do Secretário José Aristodemo Pinotti recebemos o documento “Retomando a Proposta de Alfabetização” que detalhava o trabalho realizado em Porto Alegre pela equipe do GEEMPA, coordenado por Esther Pillar Grossi, que estivera em São Paulo e falara aos monitores de alfabetização. Trabalhei com este material de forma detalhada com 40 professores, em curso de 30 horas, com parte teórica e prática.

De 1987 (já no governo Quéricia, sendo secretário Chopin Tavares de Lima e o coordenador da CENP Roserley Neubauer da Silva) é o texto e o programa do Projeto IPÊ “Isto se Aprende com o Ciclo Básico”, também intensamente divulgado pela equipes de supervisão e

monitorias da DE. Dos dezenove textos que compõem o material escrito do curso, treze se referem ao ensino de língua, desde a alfabetização.

Também a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) publicou, em 1988, (sob a diretoria executiva de Décio Moreira) um dos volumes de sua série "Idéias", o de nº 3, sobre alfabetização. A partir desse ano nota-se uma crescente influência da FDE e um declínio nas atividades da CENP como centro irradiador de diretrizes pedagógicas.

De 1991 é o Projeto IPÊ "A Criança e o Conhecimento - Retomando a Proposta Pedagógica do Ciclo Básico", realizado pela CENP, quando era governador Luiz Antonio Fleury Filho, secretário da educação Fernando Gomes de Moraes e coordenadora da CENP Eny Marisa Maia. A apostila que subsidia o curso traz dois textos sobre o ensino da língua no Ciclo Básico. Tive acesso a esse material através de amigos que trabalham ainda na Delegacia de Ensino, uma vez que desde 1990 estou aposentada do serviço público, apesar de estar sempre ligada ao campo da educação em geral e da alfabetização em especial.

Visitando a CENP em São Paulo, no início de 1995, obtive lá, com as poucas pessoas que compõem atualmente a equipe de Ciclo Básico, o documento "Ciclo Básico - 1º Grau", de 1993, elaborado pela mesma equipe citada acima. Neste há apenas um texto sobre língua portuguesa, versando sobre o uso do jornal na sala de aula.

A Proposta Curricular para Alfabetização na escola pública reflete e enfatiza esses novos postulados sobre a maneira como a criança se apropria do objeto de conhecimento escrita. A proposta de trabalho que os professores têm agora como norteadora é mais geral, menos preocupada em dar receituário do que em proporcionar base teórica. Os



dois volumes de “Ciclo Básico em Jornada Única - Uma Nova Concepção de Trabalho Pedagógico”, distribuídos à rede em 1990, no governo de Orestes Quêrcia, quando era Secretário da Educação Carlos Estevam Aldo Martins e Coordenadora da CENP Eny Marisa Maia, foram organizados por equipes diferentes: o 1º volume é de responsabilidade da equipe composta por Cláudio César de Araújo, Isis Maria de Palma Augusto, Maria Aparecida Karouze, Maria Zilda da Cunha Lopes, Margarida Cecília Corrêa Nogueira Rocha, Marília Claret Geraes Duran, Meire Graça Mattos e Norinês Panicacci Bahia e trata dos seguintes temas: “Proposta Preliminar de Alfabetização no Ciclo Básico”, “As Contribuições da Psicogênese da Língua Escrita e Algumas Reflexões sobre a Prática Educativa de Alfabetização”, “O Papel do Jogo na Construção do Pensamento da Criança”, dois textos sobre Educação Física no CB, dois sobre Educação Artística, quatro sobre Literatura Infantil no CB, dois sobre Jogos e Brinquedos Educativos. Tratando especificamente do primeiro texto, ele pouco tem em termos de listagem de conteúdos, de sugestões metodológicas. Ele se caracteriza por uma abordagem teórica do tema alfabetização. As sugestões que apresenta para o trabalho dizem respeito à construção do ambiente alfabetizador: nova organização física da sala de aula, presença de ações sociais voltadas para a leitura e escrita, facilitação do acesso a diversos tipos de texto (narrativos, cartas, receitas, bilhetes, contos, descrições, poesias, etc.). Outra atividade sugerida é a história da escrita, leitura diária de uma história, montagem de histórias pelos alunos, trabalho com listas (palavras relacionadas a um campo semântico delimitado), trabalho com o nome próprio.



Os textos referentes a educação física, educação artística, literatura e jogos são bem mais práticos, com indicações detalhadas de trabalho.

O volume nº 2, elaborado por Maria Zilda da Cunha Lopes, Meire Graça Mattos e Norinês Panicacci Bahia, teve a coordenação de Marília Claret Geraes Duran e a colaboração de Telma Weisz. O subtítulo "O Encontro da Teoria e da Prática" já dá idéia do que se encontra no interior: uma série de atividades relatadas e comentadas por professores da rede: produção de textos versando sobre reescrita de contos de fadas, propaganda, atividade bancária, hipótese fantástica, ditado de palavras, reescrita de uma quadrinha, uma repórter na sala de aula.

Ambos os volumes são apresentados como subsídios à ação pedagógica do professor alfabetizador no sentido de garantir a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

A proposta de alfabetização relaciona dois objetivos básicos para com as crianças que iniciam seu processo de aprendizagem: 1. melhorar o seu desempenho oral (uma vez que a criança, ao entrar para a escola, já possui competência lingüística que lhe possibilita a comunicação oral; ela traz consigo, a não ser em casos de grave patologia, a capacidade sintática e discursiva); 2. fazê-la dominar a língua escrita.

O segundo objetivo se justifica porque parte considerável do saber acumulado pela humanidade encontra-se gravado em forma de escrita. Apropriar-se desse objeto de conhecimento, dominar suas regras de codificação, decodificação e estrutura é parte primordial do processo de transformação individual e coletiva que o saber proporciona. Dominar a língua escrita, fazer uso dela, compreendê-la é passo inicial para a aquisição de muitos outros saberes.

A proposta curricular para a alfabetização, na escola pública paulista, tem enfatizado, a partir de 1985, além dos dois objetivos citados, o trabalho com textos de diferentes origens e finalidades. Esta preocupação está claramente expressa quando ela prescreve que cabe à escola, agora, “devolver à escrita seu caráter de objeto social” (Duran, 1990, p. 16).

Como se operacionaliza esta tarefa, na prática pedagógica? Através do estudo de múltiplos e diferentes textos, com a possibilidade de, como exorta Ana Teberosky, permitir que o mundo entre na escola, isto é, que os textos lidos pelas crianças sejam verdadeiros, reais, em uma palavra, escritos autênticos, como os classifica Josette Jolibert: aquele “não construído especificamente para ensinar/aprender a ler”. (Jolibert, 1994, p. 149)

A opção por trabalhar com textos autênticos tem implicações não só pedagógicas, mas principalmente sociais. A criança de classe média recebe, em seu cotidiano, os efeitos de uma exposição contínua a variados e ricos textos em língua escrita: livros, revistas, narrativas, jornais, listas de compras, cartas, contas, além de tudo que vem escrito em embalagens de produtos de uso doméstico. A presença desses textos no cotidiano da escola será, para esta criança, uma continuação normal da estimulação a que está exposta em casa. Consequência: a aprendizagem ocorre sem traumas, de maneira mais fácil para quem já tem esse contato preliminar com a escrita.

Já com a criança de classe popular (que constitui a maioria da clientela da escola pública), ocorre situação diferente. Vinda de lares com pouca estimulação em se tratando de leitura e escrita, é para ela muito

importante que a escola se constitua no espaço privilegiado onde possa encontrar ocasiões específicas de interagir com esse objeto de conhecimento que deverá dominar. “Quanto mais atos de leitura e escrita tiver oportunidade de assistir, quanto mais exposta à influência do mundo “letrado”, mais informações tiver sobre o valor social da língua escrita, mais elementos terá para trabalhar cognitivamente com a palavra escrita.” (Duran, 1986, p.6). Não encontrando na escola a diversidade de textos que a vida social produz, a criança ficará com a errônea impressão de que a escrita se resume aos textos que encontra na prática escolar. Além disso, a aprendizagem se tornará destituída de prazer se a escrita for reduzida a uma série de exercícios de codificação e decodificação de “textos” enfadonhos e artificiais, preparados para se aprender a ler e a escrever.

A escrita, em sua realidade extra-escolar, é algo que a criança aprende a identificar como um objeto “portador de texto”, ou seja, um objeto que serve para ler. Ao identificar esse objeto específico, a criança já descobriu um dos usos da escrita. Gundlach, citado por Nadja Ribeiro Moreira, diz que “ao aprender a escrever, a criança aprende formas de linguagem, processos de escrita e usos da língua escrita” (Gundlach, 1982, p. 130, citado por Moreira, 1994, p.15). Desta maneira, quanto maior a vivência com material escrito, maior facilidade da criança em reconhecer, identificar e compreender o texto escrito e seus usos. Esta aprendizagem inclui também a identificação dos elementos caracterizadores do texto escrito.

Moreira desenvolveu pesquisa no sentido de identificar, junto às crianças, quais seriam os indícios ou pistas reconhecidos por ela na



composição de um “portador de texto”: elementos gráficos, figurativos, desenhos, cores. As conclusões da autora são interessantes: diz ela que as crianças só reconheciam os textos utilizados fora da escola, no seu dia-a-dia. Os textos reconhecidos, segundo a autora, “parecem ser desprezados pela escola e referem-se a tarefas domésticas (receitas de bolo), a eventos religiosos (folhetos de oração), a eventos médicos (bula, receita médica), a atividades comerciais (nota fiscal, carnê, cheque), a atividades de correspondência (carta, telegrama), a atividades recreativas (revista em quadrinhos, livro de história, instruções de jogo), a eventos políticos (propaganda política)”. (Moreira, 1994, p.23) Ainda segundo a autora, a escola não parece se interessar por esses objetos de fácil aquisição, independente de recursos materiais.

Os professores podem reduzir “aquilo que tem sentido social numa atividade apenas escolar”, desanimando a criança, que pode assim pensar que “escrever é uma atividade sem sentido” (Lopes, Harry, 1993, p.120). Também os professores poderão desaminar, não sentindo um retorno significativo em sequência aos seus esforços.

Vygotsky já afirmava em 1939 que a escrita tem ocupado um lugar muito pouco importante na prática escolar, se se levar em conta o papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. A escola ensina às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não ensina realmente a ler o que está escrito. A ênfase é tal na mecânica de ler o que está escrito que acaba obscurecendo a escrita tal como ela é.

3. A ESCRITA COMO OBJETO SOCIAL - UM NOVO ENFOQUE

Toda investigação a respeito de facetas do trabalho com alfabetização deve iniciar-se tendo muito claros o conceito de alfabetização utilizado pelos documentos oficiais, colocado ao exame e a serviço do professor, a importância dada a ela no desenrolar do processo ensino-aprendizagem e a teoria subjacente a esse trabalho.

No caso específico da rede de escolas públicas do estado de São Paulo, estes pontos básicos encontram-se explicitados nos documentos "*Ciclo Básico em Jornada Única - Uma Nova Concepção de Trabalho Pedagógico*", volumes 1 e 2, elaborados e editados pela CENP em 1990, encontrados em todas as escolas e que devem ser usados como norteadores no trabalho de alfabetização das crianças do Ciclo Básico.

Na página 16 do volume 1 encontramos a conceituação de alfabetização que embasa todas as reflexões e sugestões de atividades: "*a alfabetização é um processo de aquisição da língua escrita, que é um sistema de representação da linguagem*". Encontramos aqui já claramente delineada a linha teórica seguida, ou seja, a psicolinguística de Emília Ferreiro, que considera a língua escrita como **representação** e não como **transcrição** da linguagem.

Quando se considera a escrita como representação da fala e se entra em contato com as novas descobertas da psicolinguística, da sociolinguística, da psicologia e da pedagogia, nota-se a extrema e urgente necessidade de mudar rotinas de trabalho que vinham sendo concretizadas no decorrer de muitas décadas. Quando Emília Ferreiro nos



conta como a criança se apropria da leitura e da escrita, é impossível continuar na mesma prática alfabetizadora.

No Estado de São Paulo, desde 1985, a CENP vem divulgando as pesquisas de Emília Ferreiro e incentivando uma proposta alternativa de alfabetização, calcada em três pontos fundamentais: a Psicogênese da língua escrita, formulada por Emilia Ferreiro e colaboradores, dentro dos fundamentos do construtivismo piagetiano; os estudos sobre variação linguística e a importância do processo de interação; e o valor social da língua escrita. Quanto a este último aspecto e à necessidade de devolver à escrita seu caráter de objeto social, assim se pronuncia Emília Ferreiro (1993, p. 44/45)

(...)“tem-se múltiplas conseqüências, algumas das quais são as seguintes: usa-se a língua escrita em contextos funcionais (ajudando a criança a descobrir que é necessário ler para inteirar-se de algo ou para aprender algo novo; que faz falta escrever para estar seguro de lembrar algo no dia seguinte ou para comunicar-se com alguém ausente,(etc.); o lugar de trabalho tem caráter de “ambiente alfabetizador”, com toda classe de materiais escritos e, além disso, uma área ou canto de leitura; não só se deixam entrar as escritas que estão nas casas das crianças ou na comunidade, mas se sai a busca deles, percorrendo as imediações para descobrir onde há algo escrito, perguntar por que foi escrito, antecipar o que poderá significar e, por último, lê-lo)”. (Grifo meu).

Ana Teberosky reitera essa riqueza do ambiente extra-escolar como fonte de material de estudo e aprendizagem, afirmando que não é necessário que a criança frequente a escola para se dar conta da presença

maciça da escrita no mundo: há os “out-doors”, a televisão, a publicidade, as sinalizações nas ruas, a imprensa, até mesmo as práticas cotidianas dentro de casa. Fica claro para as crianças que a escrita não é prerrogativa da escola, mas é um objeto do mundo e no mundo. A fonte de informação sobre a escrita, hoje se sabe, é não só escolar, mas também extra-escolar.

“O escrito não começa (ou raramente) com uma folha de papel ofício mimeografada ou fotocopiada pelo professor e colocada desta forma à vista das crianças. A maior parte dele não é construída na escola.

O escrito é um mundo econômico, industrial, comercial, cujo próprio funcionamento determina a natureza, a apresentação e o conteúdo dos escritos produzidos.”.

(Jolibert, 1994, p.139)

3.1. O ENSINO DA ESCRITA - O TEXTO ESCOLAR

A escola encarregou-se, desde o início de sua instituição nas sociedades com sistema de escrita sistematizado, de tomar a si a tarefa de ensinar a ler e a escrever ; mas, ao mesmo tempo em que se propunha esta incumbência, operou no objeto de conhecimento sob sua guarda uma modificação, sobre a qual nos fala Emília Ferreiro:

“No decorrer dos séculos a escola (como instituição) operou uma transmutação da escrita. De objeto social transformou-se em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares, precisamente aquelas



que deram historicamente origem à criação das representações escritas da linguagem. É imperioso (mas nada fácil de conseguir) estabelecer ao nível das práticas escolares uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o contrário". (Ferreiro, B, 1989, p.4)

Com o mesmo ponto de vista assim se manifestam Gnerre e outros, no texto inédito de maio de 1985, distribuído pela CENP a monitores de alfabetização durante orientação técnica:

"Assim a escola, nos moldes atuais, leva freqüentemente a uma robotização dos indivíduos que nela ainda conseguem permanecer, obrigados que são, desde a primeira série, a executar mecanicamente uma série de exercícios que os distanciam cada vez mais dos usos significativos da linguagem escrita e mesmo da linguagem oral" (p. 7)

Para esses autores a escola cumpre dupla função quando realiza esse arremedo de ensino: para as crianças de classes favorecidas a escola proporciona "ritos de iniciação" à língua escrita e à leitura, uma vez que parece ser o próprio ambiente em que tais crianças vivem o maior responsável por sua capacidade de tirar conclusões adequadas sobre o funcionamento e o valor social desses objetos. Já para a criança de classe popular que teimosamente permanece na escola, esta concede apenas uma "ilusão de alfabetização", fazendo-a acreditar que o que se espera dela é o treino em atividades puramente mecânicas de escrita e de leitura, sem fazer com que elas se apropriem realmente da escrita e façam dela o uso que poderia ter em suas mãos e bocas.

As atividades escolares de escrita costumam ser “padronizadas, esterilizadas, controladas pelos métodos ... e pelas professoras” (Gnerre e outros, 1985, p. 11). Não sabendo como lidar com (e muitas vezes não conhecendo sequer) as hipóteses da criança a respeito da escrita, a escola refugia-se nas práticas tradicionais de exercícios mecânicos, cassando a voz dessas crianças e censurando tudo o que elas têm vontade de dizer e potencial para fazê-lo. Quando solicitadas a escrever fora da escola, as crianças normalmente reproduzem os moldes artificiais do chamado “texto escolar”, sem se aventurarem por caminhos mais autênticos ou mais criativos. Assim como “gatos escolares” com dois círculos superpostos, escrevem “conjuntos de frases” juntando palavras cuja grafia dominam, em uma série de declarações em que a única ligação é a de se relacionarem ao mesmo tema sacramentado e aprovado pela escola.

As fontes de onde bebem as crianças para criarem seus textos são, em sua maioria, os textos colocados nos livros de leitura e cartilhas, material dominante na escola como fornecedor de modelos. E esses textos costumam ser, como demonstra Votre, codificados de forma artificial, “perdidos que estão entre os modos pragmático (da fala espontânea) e sintético (da escrita formal)”, só fazendo sentido quando ligados ou associados a uma ilustração.

“Por serem dêiticos, mostrativos, aproximam-se do modo pragmático, embora com codificação morfológica rígida de concordância e regência e



formulação do tipo sujeito/predicado. Parecem listas de sentenças independentes, simples, afirmativas, no presente do indicativo, com o formato de parágrafos únicos, associados a ilustrações.”(Votre, 1987, p. 144)

As características dos textos de iniciação à leitura são assim arroladas por Votre:

- orações apenas justapostas entre si, formando unidades relativamente autônomas de uma lista aberta;
- períodos simples, com características de seqüências geradas fora do contexto real;
- nível de textualidade baixo;
- falta de continuadores discursivos;
- repetição do mesmo tempo verbal (o presente), o que reforça o sentido de descrição de imagem, desfigurando narrativa potencialmente verossímeis;
- variação aleatória do tempo verbal;
- repetição desnecessária do sintagma nominal sujeito, tornando o texto pesado, desinteressante;
- utilização de pronomes pessoais de terceira pessoa (ele/ela), em contextos que requerem necessariamente anáfora zero;
- falta de conectivos entre orações;
- falta de conectores lógicos ou temporais, resultando na impressão de conjuntos soltos, de frases independentes sobre o mesmo tema.

Para Votre o baixo índice de eficiência dos egressos da escola em elaborar textos pode ser originário desta exposição aos

tipos de textos encontrados em cartilhas e outros materiais de iniciação à leitura e treinamento da escrita.

Emília Ferreiro, interessada em saber como as crianças são iniciadas na aprendizagem da língua escrita, através de que tipo de práticas, estudou em detalhes a prática muito comum do ditado na escola. Mais do que em métodos, ela interessou-se pelo que denominou “algo mais geral, que tem a ver com idéias do que é um conhecimento, ao que é um sujeito em processo de aquisição de conhecimento e a respeito do que é o processo pelo qual se pode obter conhecimento.” (Ferreiro, 1984, p. 01) A autora interessou-se pelo trabalho com ditados porque eles parecem constituir-se em prática muito corrente e uma das ocasiões oferecidas pela escola para que o aprendiz se coloque em situação de escrita, além da cópia. O ditado oferece oportunidade de verificação do nível de aprendizagem das crianças e a maioria das escolas esgota, no ditado e na cópia, tudo o que se chama de “escrever”.

Entre as conclusões obtidas por Emília Ferreiro figuram as seguintes:

- os ditados parecem pertencer a uma “tradição pedagógica” que se perpetua, sem guardar muita relação com as inovações que têm sido tentadas;
- a grande maioria dos ditados observados por Ferreiro correspondem a uma visão do processo de aprendizagem da língua escrita que considera as associações fonema-grafema como um passo preliminar e “natural” do referido processo;

o conteúdo do ditado é altamente previsível: ditam-se sobretudo palavras isoladas, sem nenhum nexo semântico entre elas (geralmente substantivos dissílabos, com sílabas “simples” formadas por vogal ou consoante-vogal). Se são ditadas orações, estas também têm características pré-determinadas: começam com artigo definido seguido de substantivo ou com nome próprio, têm verbo de ligação ou um verbo transitivo, sempre no presente do indicativo;

esta extrema previsibilidade do texto dos ditados corresponde, necessariamente, a um empobrecimento da linguagem: de todos os tempos verbais possíveis, somente um aparece no ditado; de todas as classes de palavras que podem iniciar uma oração, somente se elegem duas, etc..

É, muitas vezes, através desse tipo de trabalho que se julga habitualmente o nível de escrita da criança no contexto escolar. Esta costuma ser a “peça-chave” para decidir se uma criança sabe ou não escrever. No entanto, os textos dos ditados acabam muito longe dos textos usados habitualmente na sociedade.

No decorrer de sua história a escola criou uma separação artificial nas atividades de escrita e leitura, que pode se resumir na dicotomia “aprender a ler” e “ler para aprender”. Num primeiro momento a escola se utiliza de textos especialmente preparados para que a criança aprenda a ler, é o chamado texto escolar, cujas características tentamos arrolar neste capítulo. “Na prática escolar estabeleceram-se (...) certas formas de ensino e certos pressupostos implícitos a respeito do sistema de escrita” (Rockell, 1982, p.87) que

nem sempre correspondem ao objeto social que ela é. Predomina a cópia para ensinar a escrever e a decifração (leitura oral) para se ensinar a ler. Nos materiais preparados para se aprender há preocupação com o tipo de letra, com a seqüência fonológica e léxica, com o pressuposto de que se aprende “do fácil ao difícil”. A relação fonema/grafia é sempre o problema central, deixando-se de lado outros aspectos importantes presentes nesse tipo de aprendizagem (encontrar a invariança dentro da variedade de tipos de escrita, de tipos de materiais, lidar com componentes ideográficos que rompem a relação fonética, a distância entre o escrito e o falado, a entonação, a separação entre palavras, etc.). Só a partir do momento em que a criança tenha aprendido a decifrar os sinais gráficos é que ela se utilizaria da escrita para aprender coisas novas.

Smolka, em suas pesquisas também encontrou situações análogas no que se refere ao ensino da língua escrita: o que se ensina às crianças é mera repetição de palavras e frases feitas, isoladas, deixando de lado, no trabalho de alfabetização, o “fluir do significado”, a estrutura deliberada imposta ao discurso interior pelas características e regras da escrita. Para a autora, a alfabetização deveria preocupar-se, desde o início, com a “constituição de sentido”. Além disso, as situações de escrita devem revestir-se de autenticidade, de clareza de propósitos: para quem se escreve e por quê? A escrita deve estar “sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica e pressupõe sempre um interlocutor”. (Smolka, 1993, p. 69)

Des de alfabetização: materiais dirigidos aos professores como um modo de veicular uma proposta pedagógica e de lhes fazer

Charmeux (1994) faz distinção entre as situações de leitura: há textos cuja leitura serve para descansar, passar o tempo, divertir-se, construir a si próprio, etc. São as situações chamadas pelo autor "de prazer". Nestes casos, o sentido do texto vai ser construído e determinado pelo leitor; a pluralidade de leituras e de interpretações é consequência natural das características destes textos.

Há outros textos lidos para "agir, compreender, escolher, aprender", em situações que a autora chama de "funcionais". O sentido destes textos é determinado pelas situações; o "prazer" da leitura destes textos é determinado pela eficácia ou sucesso. O que se obtém dessa leitura é satisfação.

Os textos produzidos e lidos na escola ficam a meio caminho desta dicotomia. Em sua maioria a leitura dos textos escolares não é "ato de comunicação em relação a uma situação-problema", nem "ato de expressão em relação ao imaginário", como esclarece Charmeux. Como são textos artificiais, montados com objetivos definidos para ensinar a ler e a escrever, perdem suas características de objeto social e não proporcionam nem satisfação nem prazer.

A nova proposta de trabalho com alfabetização na rede pública paulista preconiza que, mais que uma mudança em termos de métodos e materiais, se mude a concepção de escrita e de leitura, e que esses objetos sejam apresentados à criança em sua realidade e veracidade, desde os primeiros contatos.

Emília Ferreiro faz distinção entre materiais necessários para facilitar as ações de alfabetização: materiais dirigidos aos professores como um modo de veicular uma proposta pedagógica e de lhes fazer



chegar informação atualizada que os ajude a pensar criticamente sua própria prática profissional; materiais para as crianças lerem (e não para aprenderem a ler), tanto mais necessários quanto mais nos distanciamos das regiões urbanas; e materiais para alfabetizar (não só desnecessários , mas em muitos casos, contraproducentes).

Os escritos colocados ao alcance da criança em fase de aquisição da escrita devem levá-la a entender o que ela é. E segundo Vygotsky, a escrita

“não é a simples transposição gráfica da linguagem oral. É uma linguagem feita apenas de pensamento e imagem, faltando-lhe as qualidades musicais, expressivas e de entonação, características da linguagem oral . Ao aprender a escrever, a criança tem de se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras (...) A escrita é também um discurso sem interlocutor, dirigido a uma pessoa ausente ou imaginária ou a ninguém em particular, situação essa que, para a criança, é nova e estranha (...) na conversação, todas as frases são impelidas por um motivo: o desejo ou a necessidade conduzem os pedidos, as perguntas arrastam consigo as respostas, o espanto leva à explicação (...) No discurso escrito somos obrigados a recriar a situação e representá-la para nós (...) A ação de escrever exige também da criança uma ação de análise deliberada. Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, ela tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que

dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que têm de ser memorizados e estudados de antemão”(1979, p 131-132).

Propostas alternativas de trabalho com alfabetização têm procurado privilegiar o contato da criança com os mais diversos tipos de texto. Citamos nesta oportunidade os trabalhos das educadoras da Escola Municipal Casas, de Barcelona, e do Instituto Municipal de Educação de Barcelona, Espanha, relatados por Ana Teberosky e Beatriz Cardoso. Trabalhando com crianças desde a pré-escola, as educadoras procuraram, no ensino da língua escrita, evitar certas práticas “tipicamente escolares”, dando mais importância à utilização adulta da escrita. Assim, as atividades descritas nos livros *Psicopedagogia da Linguagem Escrita* (1990) e *Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita* (1990) referem-se a textos estudados e elaborados pelas crianças, tais como reescrita de textos narrativos, criação de poemas, redação de notícias, escrita de uma receita de doce, escrita de nomes, preenchimento e envio de um cartão-postal, texto a partir de anúncios, títulos, canções, narrativas em primeira pessoa, etc.. Como se observa, as atividades são bastante diferenciadas dos tradicionais enfoques dados no ensino da língua escrita calcados em cópia, ditado e “composições” com palavras já dominadas.

Josette Jolibert coordenou um trabalho com proposta alternativa de ensino de leitura e escrita com crianças francesas de pré-escola e de escola primária, relatando os resultados no livro *Formando Crianças Leitoras* (1994). Segundo a apresentadora da

edição brasileira, Maria Carmem Silveira Barbosa, o trabalho realizado na França está “comprometido com a transformação da escola” e tem como objetivo também a reversão do quadro de fracasso escolar que atinge muitas crianças. Contribui também para que ocorram mudanças nas concepções do que é leitura e escrita e o ensino destas na escola. O livro sustenta que a aprendizagem da leitura e da escrita devem se dar em “situações reais”, onde seja clara sua função social concreta.

Levan Quanto à linha metodológica, os envolvidos no processo procuram distinguir “atividades de aprendizado” (em que a criança é quem ensina a si mesma, constrói o seu saber ou suas competências, com a ajuda dos outros) e as “atividades de ensino” (em que o professor é quem elabora ou ajuda a construir a aprendizagem pela criança).

A proposta de trabalho do grupo parte do pressuposto de que é lendo que nos tornamos leitores e não aprendendo a ler primeiro para ler depois: não é legítimo colocar uma defasagem, nem no tempo, nem no espaço, entre “aprender a ler” e “ler”. Assim, as atividades são programadas em conjunto com as crianças para fazer com que a vida da aula proporcione a elas situações de leitura simultaneamente efetivas e muito diversificadas. Também para ajudá-las a “interrogar o escrito”(procura de sentido, hipóteses a partir de indícios e verificação), a utilizar instrumentos elaborados pela turma; a elucidar suas próprias estratégias de leitura.

Para a equipe, que retomou pesquisas realizadas no Estados Unidos e Europa, “ler é atribuir diretamente um sentido a algo



escrito”, sendo o “diretamente “ entendido como “sem passar pelo intermédio nem da decifração (letra por letra), nem da oralização (grupo respiratório por grupo respiratório)”(p. 14). Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real, numa verdadeira situação de vida. Questionar um texto é “fazer hipóteses de sentido” a partir de indícios levantados (e muitos deles têm uma natureza diferente dos elementos do próprio texto, no sentido restrito da palavra: a disposição das linhas, num poema, por exemplo). Levantadas as hipóteses, o leitor verifica sua validade através de estratégias de leitura, que nada têm a ver com sua decifração linear regular (partindo da primeira palavra da primeira linha para chegar à última palavra da última linha), e que variam de um leitor para outro, ou até no mesmo leitor , dependendo daquilo que se procura no escrito. “Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um panfleto, etc., num momento em que se precisa deles numa determinada situação de vida, “para valer”, como dizem as crianças” (Jolibert, p. 15).

O livro é composto por uma série de atividades pormenorizadamente descritas, constituindo-se em grande auxiliar aos professores que desejam renovar sua prática, a partir de caminhos alternativos à metodologia tradicional de trabalho com leitura e escrita.

No Brasil destacam-se os trabalhos de Telma Weisz, de Esther Pillar Grossi, Beatriz Cardoso, entre outros educadores. A Secretaria da Educação, através da CENP (Coordenadoria de



Estudos e Normas Pedagógicas) distribuiu às escolas, em 1991, o documento "Ciclo Básico, - 1º Grau" volume 1 da coleção "Prática Pedagógica", com sugestões de atividades nas áreas de Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física, Ciências, Geografia e História. As atividades sugeridas na parte de língua portuguesa referem-se ao trabalho com jornal na sala de aula, no sentido de observar e selecionar recursos gráficos, expressivos, temáticos e estruturais do jornal, "uma fonte riquíssima", segundo o documento, de atividades interessantes para uso em sala de aula, numa situação de trabalho com a língua escrita em um de seus usos sociais mais conhecidos.

Em termos gerais, o que a Secretaria da Educação está enfatizando, a partir da segunda metade da década de 80 é que, no trabalho de alfabetização os professores tragam para a sala de aula uma multiplicidade de textos escritos, tais como eles se apresentam na vida cotidiana. Que a criança esteja exposta a esta multiplicidade, que aprenda desde o início o que é a escrita, quando se usa, para que se usa, com quais características, formatos, estruturas, recursos, conteúdos e disposições gráficas.

As crianças de classe média, que assistem em suas casas a atos de leitura e escrita lhes mostrando o valor social desses objetos, já sabem que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Interagir com esses objetos em sala de aula será para elas uma continuação da interação iniciada em suas casas.



São as crianças de classe popular, que mantêm pouco contato com esses objetos, as maiores necessitadas de uma exposição constante e sistemática a diversos tipos de texto, exposição essa oferecida pela criação de um ambiente alfabetizador na sala de aula.

SEGUNDA PARTE:

A PESQUISA



1. HISTÓRICO E METODOLOGIA

A 22 de março de 1995 iniciei os trabalhos desta pesquisa, entregando questionários com instruções para o seu preenchimento. Tratava-se de um questionário aplicado como pré-teste, entregue a oito professoras alfabetizadoras do município de Osvaldo Cruz. Seis delas receberam a pesquisadora com naturalidade, dispondo-se a ajudar no que fosse possível. Duas delas mostraram-se extremamente incomodadas, desconfortáveis, pedindo que se "encontrasse outras pessoas a quem perguntar". Depois de algumas explicações sobre a simplicidade do questionário acederam em colaborar. Foram as últimas a devolver (deste primeiro bloco), mais de vinte dias depois.

O pré-teste revelou algumas pequenas inadequações no questionário, que sofreu, em vista disso, algumas modificações. Sua versão definitiva está no anexo 1 e começou a ser entregue a 21 de setembro de 1995, tendo atingido a totalidade dos professores alfabetizadores das escolas do município de Osvaldo Cruz e tendo tendo assim se distribuído pelas escolas:

QUADRO I:

ESCOLAS	QUESTIONÁRIOS ENTREGUES	DEVOLVIDOS
ESCOLA "A"	07	06
ESCOLA "B"	03	03
ESCOLA "C"	03	03
ESCOLA "D"	04	04
ESCOLA "E"	03	03

1. HISTÓRICO E METODOLOGIA

A 22 de março de 1995 iniciei os trabalhos desta pesquisa, entregando questionários com instruções para o seu preenchimento. Tratava-se de um questionário aplicado como pré-teste, entregue a oito professoras alfabetizadoras do município de Osvaldo Cruz. Seis deles receberam a pesquisadora com naturalidade, dispondo-se a ajudar no que fosse possível. Duas delas mostraram-se extremamente incomodadas, desconfortáveis, pedindo que se “encontrasse outras pessoas a quem perguntar”. Depois de algumas explicações sobre a simplicidade do questionário acederam em colaborar. Foram as últimas a devolver (deste primeiro bloco), mais de vinte dias depois.

O pré-teste revelou algumas pequenas inadequações no questionário, que sofreu, em vista disso, algumas modificações. Sua versão definitiva está no anexo 1 e começou a ser entregue a 21 de setembro de 1995, tendo atingido a totalidade dos professores alfabetizadores das escolas públicas do município de Osvaldo Cruz e tendo assim se distribuído pelas escolas:

QUADRO I:

ESCOLAS	QUESTIONÁRIOS ENTREGUES	DEVOLVIDOS
ESCOLA “A”	07	06
ESCOLA “B”	03	03
ESCOLA “C”	03	03
ESCOLA “D”	04	04
ESCOLA “E”	03	03

ESCOLA "F"	05	05
ESCOLA "G"	04	04
ESCOLA "H"	04	04
TOTAL	33	32

Como se observa, apenas um questionário entregue não foi devolvido, numa porcentagem de retorno de 96,96%. Esta colaboração quase unânime se deve, a nosso ver, aos laços profissionais e pessoais estabelecidos entre a pesquisadora e os professores durante muitos anos de trabalho na mesma cidade, especialmente nas atividades de monitora de Alfabetização, que nos colocaram em interação permanente com os professores de Ciclo Básico da Delegacia de Ensino e do município de Osvaldo Cruz em particular.

Dadas as instruções para o preenchimento do questionário, às vezes individualmente, às vezes através do Coordenador do Ciclo Básico, foram os mesmos deixados com o professor, para que ele se sentisse à vontade para respondê-lo com sinceridade e no tempo que fosse necessário. A média de tempo decorrido entre a entrega e a devolução foi de uma semana, havendo, no entanto, professores que precisaram de mais ou de menos tempo para isso.

Os questionários respondidos não mais retornaram aos informantes, mesmo quando havia dúvida sobre o real teor de alguma resposta dada. Optei por esse procedimento pois me interessou saber também como se apresenta o texto escrito do professor que ensina texto aos alunos de nossa escola pública.

Pareceu-me também que uma resposta escrita deve ser auto-explicativa, dispensando esclarecimentos orais para ser entendida.

2.2. SEXO

2. O PERFIL DO PROFESSOR: dados pessoais

A primeira parte do questionário - questões 1.1 a 1.4 - permitiu traçar um perfil profissional e pessoal dos professores responsáveis pela alfabetização em nosso município, ainda que em termos gerais.

2.1. IDADES

QUADRO II

IDADES	NÚMERO DE INDIVÍDUOS	PORCENTAGEM
25	02	06,25%
27	01	03,12%
28	01	03,12%
30	02	06,25%
31	02	06,25%
34	01	03,12%
35	02	06,25%
40	02	06,25%
41	03	09,37%
42	01	03,12%
43	02	06,25%
44	03	09,37%
45	03	09,37%
46	03	09,37%
48	01	03,12%
50	01	03,12%
55	02	06,25%
TOTAL	32	100%

As idades variam, como se observa pelo quadro, de 25 a 55 anos, havendo uma relativa concentração de profissionais na faixa de 40 a 48 anos; são 18 nessa faixa etária, perfazendo 56,06% do total. As duas professoras mais velhas (ambas de 55 anos)

formaram-se em 1968 e 1970, significando que iniciaram a vida profissional mais tardiamente, com 28 e 30 anos.

2.2. SEXO

QUADRO III

SEXO	NÚMERO	PORCENTAGEM
MASCULINO	02	06,25%
FEMININO	30	93,75%
TOTAL	32	100%

Quanto ao sexo, apenas dois homens alfabetizam crianças, em meio a 30 mulheres. Esta alta porcentagem de presença feminina é característica das séries iniciais. Parece haver um consenso em que as mulheres têm mais "jeito" ou paciência para lidar com crianças menores. Se estivéssemos trabalhando com professores III, habilitados para trabalhar com 5ª a 8ª séries, é possível que a disparidade entre homens e mulheres continuasse, embora não tão marcadamente como no presente caso.

2.3. ESTADO CIVIL

QUADRO IV

ESTADO CIVIL	NÚMERO	PORCENTAGEM
CASADOS	27	84,37%
SOLTEIROS	04	12,50%
SEPARADOS	01	03,12%
TOTAL	32	100%

3. O PERFIL DO PROFESSOR-dados profissionais

3.2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

3.1. SITUAÇÃO FUNCIONAL

QUADRO V

SITUAÇÃO	NÚMERO	PORCENTAGEM
EFETIVOS	28	87,51%
A.C.T.	03	09,37%
ESTAGIÁRIOS	01	03,12%
C.L.T	00	00%
ESTÁVEIS	00	00%
TOTAL	32	100%

Este quadro, ao contrário do número I, mostra uma situação atípica em relação à realidade da rede de ensino público paulista: a grande maioria dos alfabetizadores de Osvaldo Cruz é composta de professores efetivos por concurso (87,51%), enquanto que os números do Estado como um todo são diferentes nesse aspecto. Grande parte dos trabalhadores em educação não têm vínculo empregatício com o Estado, são admitidos em caráter temporário (ACT): terminado o prazo de admissão são desligados. Em Osvaldo Cruz há poucos professores alfabetizadores ACT (3) e apenas um é estagiário, isto é, admitido por um só período de 2 anos para estágio remunerado em uma escola da rede.

3.2.2. Formação em 2º grau - ano de formatura

3.2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

3.2.1 Formação em 2º grau - escolas e localidades

QUADRO VI

ESCOLA	CIDADE	NÚMERO	PORCENTAGEM
E.E.P.S.G.BENJ. CONSTANT	OSVALDO CRUZ	22	78,75%
INSTITUTO EDUCACIONAL	ADAMANTINA	02	06,25%
E.E.P.S.G.DR. GINEZ MARTINEZ	RINÓPOLIS	02	06,25%
E.E.P.S.G. JOSÉ FIRPO	LUCÉLIA	01	03,12%
E.E.P.S.G. HELEN KELLER	ADAMANTINA	01	03,12%
E.E.P.S.G. DE PARAPUÃ	PARAPUÃ	01	03,12%
E.E.P.S.G. JES. DE ARRUDA	SÃO PAULO	01	03,12%
E.M.S.G. DERVILLE ALEGRETTI	SÃO PAULO	01	03,12%
I.E. CAETANO DE CAMPOS	SÃO PAULO	01	03,12%
TOTAL		32	100%

Mais de três quartos do número de profissionais alfabetizadores (22) fizeram seus estudos em Osvaldo Cruz, na única escola de formação para o magistério que possuímos, a E.E.P.S.G. “Benjamin Constant”. Outros (07) estudaram em escola da região (Adamantina, Parapuã, Rinópolis e Lucélia), tendo apenas 03 estudado em lugares distantes: 02 em São Paulo e 01 em São Carlos. A maioria se constitui, portanto, de homens e mulheres osvaldocruzenses, que aqui estudaram e aqui trabalham.

No quadro aparecem 07 escolas estaduais, uma municipal e uma particular (I.E. de Adamantina).

3.2.2. Formação em 2º grau - ano de formatura

QUADRO VII

ANO	NÚMERO	PORCENTAGEM
1966	01	03,12%
1967	01	03,12%
1968	01	03,12%
1969	03	09,37%
1970	06	18,75%
1972	01	03,12%
1973	01	03,12%
1974	03	09,37%
1975	03	09,37%
1978	01	03,12%
1979	01	03,12%
1981	01	03,12%
1982	01	03,12%
1983	02	06,25%
1985	01	03,12%
1986	02	06,25%
1987	01	03,12%
1988	01	03,12%
1989	01	03,12%
TOTAL	32	100%

Até a aprovação da Lei Federal 5 692/71 os professores recebiam formação específica nas “Escolas Normais” regulamentadas em 1946, com 3 anos de duração, em nível de 2º grau atual. Era uma opção profissionalizante oferecida aos que não se dispusessem a cursar o clássico ou o científico, propedêuticos de preparação à Universidade. A partir de 1971 o curso de Magistério transformou-se numa das habilitações profissionais oferecidas obrigatoriamente pelo

curso de 2º grau com um ano básico e dois de formação específica. O Estado de São Paulo, por decisão de seu Conselho Estadual de Educação optou por oferecer quatro anos de formação para o professor das quatro primeiras séries.

Treze de nossos professores (40,62%) formaram-se nas antigas Escolas Normais, e uma, que estava cursando-a por ocasião da reestruturação (a professora formada em 1972) fez estudos de adaptação à nova grade curricular.

3.2.3. Formação em 3º grau : habilitações

QUADRO VIII

CURSO	HABILITAÇÃO	NÚMERO	PORCENTAGEM
3º GRAU	PEDAGOGIA	18	56,16%
3º GRAU	CIÊNCIAS	05	15,60%
3º GRAU	ED. ARTÍSTICA	02	06,25%
3º GRAU	HISTÓRIA	01	03,12%
3º GRAU	GEOGRAFIA	01	03,12%
3º GRAU	LETRAS	01	03,12%
3º GRAU	ESTUDOS SOCIAIS	01	03,12%
APENAS 2º GRAU		06	18,72%

O estatuto do Magistério (Lei complementar 444/85) prevê em seu artigo 49, inciso I, a remuneração do professor sendo calculada em função de sua formação acadêmica e não apenas na função exercida. Assim, um professor com formação em 3º grau, mesmo lecionando para as séries iniciais, recebe remuneração de professor III (aquele habilitado para trabalhar com crianças a partir



de 5ª série). Desta maneira se justifica que apenas 06 de nossos professores tenham ficado com a formação para magistério em nível de 2º grau. Os demais saíram em busca de uma escola de 3º grau que lhes proporcionasse não só mais conhecimentos (e conhecimentos específicos em educação, pois mais da metade deles optou pelos cursos de Pedagogia), como também por uma adicional de aproximadamente 20% (quatro referências) em seus salários.

3.2.4. Formação em 3º grau - escolas e localidades

3.2.5. Formação em 3º grau : ano de formatura

QUADRO IX

ESCOLA	LOCALIDADE	CURSO	NÚMERO	PORCENTAGEM
FAFIA	ADAMANTINA	PEDAGOGIA	15	51,72%
FAFIA	ADAMANTINA	CIÊNCIAS	04	17,24%
FAFIA	ADAMANTINA	HISTÓRIA	01	03,44%
FAFIA	ADAMANTINA	GEOGRAFIA	01	03,44%
FAFIA	ADAMANTINA	LETRAS	01	03,44%
UNIMAR	TUPÃ	ED. ARTÍSTICA	01	03,44%
UNIMAR	TUPÃ	CIÊNCIAS	01	03,44%
UNIMAR	TUPÃ	EST. SOCIAIS	01	03,44%
F.F.C.L.	TUPÃ	PEDAGOGIA	01	03,44%
U. MACKENZIE	SÃO PAULO	PEDAGOGIA	01	03,44%
PUC	SÃO PAULO	ED. ARTÍSTICA	01	03,44%
APEC	P. PRUDENTE	ED. ARTÍSTICA	01	03,44%
TOTAL			29	100%

Se somarmos ao total 29 o número de professores que cursaram apenas o 2º grau (06), teremos o total 35, que ultrapassa o número de sujeitos da pesquisa. Isto se explica pelo fato de que

alguns professores possuem mais de uma habilitação em nível de 3º grau.

Mais uma vez se nota a concentração de estudos em áreas próximas a Osvaldo Cruz (Adamantina, Tupã, Presidente Prudente); a cidade não conta com nenhuma faculdade para oferecer complementação de estudos a seus professores. Adamantina localiza-se a 25 km de Osvaldo Cruz, Tupã a 40, Presidente Prudente a 90 km.

3.2.5. Formação em 3º grau : ano de formatura

QUADRO X

ANO	NÚMERO	PORCENTAGEM
1973	02	06,88%
1975	02	06,88%
1977	03	10,32%
1978	01	03,44%
1979	03	10,32%
1980	01	03,44%
1981	04	13,76%
1982	02	06,88%
1985	02	06,88%
1986	01	03,44%
1989	04	13,76%
1990	01	03,44%
1991	03	10,32%
TOTAL	29	100%

Como já foi analisado em 2.3.5.3., a partir de 1986, com a implantação da Lei Complementar 444/85, acentua-se a procura do

professor I pelos cursos superiores, por razões práticas de aumento salarial e razões profissionais de aprimoramento teórico.

3.2.6. Cursos de aperfeiçoamento e atualização

Além da formação acadêmica obtida em cursos regulares, muitos professores (21 do total de 32 sujeitos, 65,62%) frequentaram cursos de aperfeiçoamento e atualização. Ainda segundo o Estatuto do Magistério, artigo 49, inciso III, a cada 300 horas de cursos desse tipo (extensão cultural, aperfeiçoamento e especialização), o professor terá acrescido a seu salário um percentual de 5% (devendo haver um intervalo de 10 anos entre um bloco e outro de 300 horas de curso).

O número de cursos de reciclagem feitos pelos professores varia de 01 (um) a 14 (quatorze), abrangendo temas relacionados especificamente ao Ciclo Básico e alfabetização ou às diferentes matérias do currículo (não nos esqueçamos de que o professor I é polivalente, isto é, trabalha com o aluno as diversas áreas do conhecimento). Há 11 (onze) professores (34,06%) que não frequentaram cursos de atualização ou aperfeiçoamento.

3.2.7. Temas dos cursos de atualização

QUADRO XI

TEMAS	NÚMERO
CB E ALFABETIZAÇÃO	34
MATEMÁTICA	13

EDUCAÇÃO ESPECIAL	08
HISTÓRIA	06
CURRÍCULO DE 1º GRAU	06
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	05
CAPAC. REC. HUMANOS	05
PRÉ-ESCOLA	05
LEITURA/LITERATURA	05
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	05
CIÊNCIAS	04
OPERAÇÕES DE PENSAMENTO	04
ESCOLA PÚBLICA/REFLEXÕES	03
AValiação ESCOLAR	03
PROD. ESPAÇO BRASILEIRO	02
GEOGRAFIA	02
APERF. PROFISSIONAL	02
SEXUALIDADE HUMANA	02
LÍNGUA PORTUGUESA	01
DIDÁTICA	01
ESTATÍSTICA	01
ORIENTAÇÃO 3ª E 4ª SÉRIES	01
PROF. AGENTE TRANSF.	01
REFLEXÕES E PRÁT. PEDAG.	01
BIBLIOTECA/LIVRO DIDÁTICO	01
MÉTODO MONTESSORI	01
DROGAS	01
ARTES INDUSTRIAIS	01
SUPERAÇÃO FRAC. ESCOLAR	01
MAGISTÉRIO	01
TOTAL DOS CURSOS	125

Além desses cursos com teor especificado, há outras citações difíceis de serem catalogadas, tais como: 'GRE - Nível II', 'Extensão Cultural'(3 citações), "vários outros projetos IPÊ", "Projeto IPÊ" sem especificação de tema abordado.

Parece importante ressaltar que muitos desses cursos foram montados e ministrados pelas equipes de supervisão e de monitorias da DE de Osvaldo Cruz, tais como: “Alfabetização, Teoria e Prática”, “Ensinando Frações através de Jogos”, “Operações de Pensamento na Escola de 1º Grau”, “Leitura e Literatura na Escola de 1º Grau”, “Reflexões sobre a Escola Pública Brasileira”, “Avaliação”, “Educação Ambiental”, todos com planos analisados e aprovados pela CENP. Outros chegavam aos professores via TV (Projeto IPÊ), mas recebiam organização, calendários e estrutura locais.

O maior número de cursos têm como tema o tratamento pedagógico da criança de Ciclo Básico ou mais especificamente a alfabetização. Isto se explica pelo maior empenho demonstrado pelos órgãos centrais (CENP, FDE) em reciclar essa área, especialmente depois de 1985, empenho esse traduzido na oferta de cursos com esses temas. Há também uma preocupação maior dos profissionais em se reciclar na área de alfabetização, a que lhes causa maiores preocupações quanto ao seu desempenho e resultados.

3.2.8 Anos dos cursos de atualização

QUADRO XII

ANO	QUANTIDADE
1971	01
1973	01
1975	02
1976	01
1978	01
1981	01

1982	02
1983	01
1984	06
1985	12
1986	07
1987	13
1988	29
1989	02
1990	25
1991	07
1992	10
1993	09
1994	05
1995	02

Ressalta-se neste quadro a grande quantidade de cursos freqüentados entre 1985 e 1990: 88 em 137 do total, perfazendo 64,23%. Realmente esse foi um período de extrema atividade pedagógica na Delegacia de Ensino de Osvaldo Cruz. As equipes de supervisão e monitorias montaram e ofereceram aos professores inúmeros cursos de atualização pedagógica. Alguns, como já foi dito, elaborados inteiramente dentro da Delegacia e oferecidos em várias turmas e diferentes horários, para atender aos professores interessados. Outros com estrutura e material vindos da CENP e FDE e organizados de maneira a atender muitos profissionais. Montavam-se telepostos do Projeto IPÊ, por exemplo, em diferentes municípios e em diferentes horários e as equipes de supervisão e monitorias se locomoviam até esses locais para atender aos interessados. Foram anos de intenso trabalho na área pedagógica, realizado em meio a grandes dificuldades financeiras e materiais,

mas que não impediam a delegacia de trabalhar, como se percebe pelos números do quadro.

3.2.9. Experiência profissional

Na pesquisa aparece também a experiência profissional dos sujeitos da pesquisa, em termos de anos de trabalho e tipos de classe em que já trabalharam. Os resultados são os que se seguem.

3.2.9.1. Experiência profissional como professor

QUADRO XIII

TEMPO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
04 MESES	01	03,12%
02 ANOS	01	03,12%
03 ANOS	03	09,37%
07 ANOS	02	06,25%
08 ANOS	01	03,12%
09 ANOS	01	03,12%
10 ANOS	03	09,37%
13 ANOS	01	03,12%
15 ANOS	02	06,25%
18 ANOS	02	06,25%
19 ANOS	02	06,25%
20 ANOS	01	03,12%
21 ANOS	01	03,12%
23 ANOS	01	03,12%
24 ANOS	01	03,12%
25 ANOS	02	06,25%
28 ANOS	01	03,12%
TOTAL	32	100%

Profissionais experientes, com mais de dez anos de trabalho representam mais da metade dos sujeitos entrevistados. São 20 (vinte) deles, com 13 a 28 anos de trabalho, perfazendo um total de 62,50%. Apenas 05 (cinco) estão iniciando a carreira, com 03 ou menos de 03 anos de experiência.

3.2.9.2. Experiência profissional como alfabetizador

QUADRO XIV

TEMPO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
04 MESES	01	03,12%
02 ANOS	05	15,60%
03 ANOS	03	09,27%
05 ANOS	03	09,27%
06 ANOS	02	06,25%
07 ANOS	03	09,27%
08 ANOS	01	03,12%
10 ANOS	06	18,74%
12 ANOS	01	03,12%
19 ANOS	01	03,12%
23 ANOS	01	03,12%
NÃO INFORMARAM	05	16,50%
TOTAL	32	100%

O quadro em análise é diferente do anterior. Apenas 09 (nove) professores possuem 10 ou mais de 10 anos de experiência como alfabetizador. Oito profissionais têm 3 ou menos de 3 anos de experiência.

3.2.9.3. Séries em que já trabalhou

QUADRO XV

SÉRIE	NÚMERO	PORCENTAGEM
CB	32	100%
3ª SÉRIE	23	71,87%
4ª SÉRIE	22	68,75%
5ª A 8ª SÉRIES	05	15,60%
2º GRAU	03	09,25%
SUPLÊNCIA	01	03,12%
NÃO INFORMOU	01	03,12%

Além do trabalho com o CB os profissionais envolvidos na pesquisa têm experiência com as demais séries para as quais estão habilitados: 3ª, 4ª, 5ª à 8ª, 2º grau, pré-escola e suplência. Experiência diversificada que, teoricamente, enriquece a atuação do professor.

Neste momento podemos delinear os traços básicos do professor alfabetizador atuante no município de Osvaldo Cruz: a grande maioria é composta por mulheres, casadas, efetivas em seus cargos, com formação profissional em nível de 2º grau e estudos de 3º grau em Pedagogia. A maioria tem mais de dez anos de experiência como professor e uma média de seis anos como alfabetizador. Apesar de 34,06% não se preocupar com cursos de reciclagem, o restante o faz com relativa frequência.

4. INFORMAÇÕES SOBRE O TRABALHO COM ALFABETIZAÇÃO

A segunda parte do questionário envolvia 14 questões sobre o trabalho em sala de aula, especificamente sobre o uso de textos autênticos na tarefa de alfabetizar. As questões diziam respeito ao uso de cartilhas, conhecimento da proposta curricular de alfabetização (questões 2.1 a 2.4), tipos de textos trabalhados em classe, culminando com o pedido de um exemplo de atividade com texto autêntico no trabalho de alfabetização (questões 2.5 a 2.13).

4.1. QUESTÃO 2.1.: “VOCÊ ADOTA ALGUMA CARTILHA EM SEU TRABALHO? QUAL?”

Dos 32 sujeitos que informaram, 13 (40,62%) responderam que não usam nenhuma cartilha no trabalho de alfabetização. Um sujeito não respondeu e os demais (18 sujeitos, 56,25% do total) responderam afirmativamente à questão proposta. Solicitados a identificar a cartilha utilizada, os professores citaram os seguintes nomes: *Festa das Letras*, 3 citações, *Mundo Mágico*, 3 citações, *Pirulito*, 2 citações, *Porta de Papel*, 2 citações, *Alegria de Saber*, 2 citações, *Pipoca*, *No Mundo da Alegria*, *Caminho Certo* (livro) e *Mundo Mágico* (livro), uma citação cada.

Os professores fazem diferenciação entre cartilha e livro, sendo a primeira colocada vista como material específico para ‘aprender a ler’ e o livro como material para quem “já sabe ler”.

Uma análise rápida das cartilhas citadas revela que elas seguem todas os mesmos princípios básicos:

- * supõem que as crianças a serem alfabetizadas já estejam alfabéticas e sejam, portanto, capazes de entender a ligação som/letra;
- * utilizam-se de um caminho misto (analítico-sintético) no trabalho de alfabetização, baseado na compreensão pelo aluno do mecanismo de análise e síntese na formação e escrita de palavras;
- * utilizam-se de uma palavra-chave retirada de uma série de orações (em que a mesma se repete) para posterior retirada de uma sílaba-chave; o que varia de uma cartilha para outra é exatamente a palavra utilizada como fonte da sílaba a ser estudada;
- * a seqüência é basicamente a mesma: sílabas formadas por vogais (a-be-lha, u-va); sílabas formadas por consoante+vogal (ba,le, mi); sílabas formadas por combinações consoantes/vogais (as chamadas “dificuldades”).

Um trabalho calcado em tais cartilhas, de moldes associacionistas, seria incompatível com a tendência construtivista de alfabetização defendida pela proposta curricular que os professores respondem conhecer e apreciar (questões 2.2 e 2.3). Para explicar esse desencontro os professores colocam justificativas não solicitadas para o uso de cartilhas:

“O Mundo Mágico, mais para apoio”; “utilizada como complemento na alfabetização”; “para que sirva de material de apoio para o aluno nas tarefas de casa através de leitura, pesquisas, etc.”;

. “uso Mundo Mágico, Porta de Papel, Festa das Letras, não como um fim e sim como meio”;

. “para que as criança tenham acesso ao mundo da leitura” (apesar da negativa, a cartilha está aqui sendo colocada como instrumento de acesso à leitura);

. “Porta de Papel é usada para tarefas de casa e leitura”;

. “os alunos têm uma cartilha para leitura e tarefa e na sala de aula eu uso diversos textos de outras cartilhas e livros. Gosto muito de literatura infantil”.

Alguns professores nem se preocupam em analisar ou conhecer a cartilha que usarão. Utilizam o material de que a escola dispõe, como se depreende das respostas seguintes:

. “uso a que a Secretaria da Educação envia às escolas”;

. “na escola há cartilhas que são distribuídas aos alunos (e que) são usadas para leitura em classe; às vezes temos alunos carentes e a cartilha para leitura em casa ajuda muito”;

. “qualquer livro que a escola recebe (pedido pelos professores)”;

. “qualquer cartilha que a escola tem”.

A necessidade de se justificar pelo uso das cartilhas é compreensível, já que os professores sabem que elas são muito combatidas pela linha pedagógica adotada e defendida pela Delegada de Ensino e equipe de supervisão. Por outro lado, os professores se sentem inseguros em adotar uma proposta alternativa que usa outros materiais escritos que não a cartilha. Desta maneira fazem uma

mistura pedagógica, retirando do construtivismo o que conseguem entender, mas sem abrir mão da segurança e tranquilidade que o trabalho com as cartilhas, por antigo e conhecido, não por eficiência e resultados, lhes proporciona.

4.2 QUESTÃO 2.2: "VOCÊ CONHECE A PROPOSTA CURRICULAR DA CENP PARA O TRABALHO COM ALFABETIZAÇÃO?"

QUADRO XVI

RESPOSTAS	NÚMERO	PORCENTAGEM
SIM	32	100%
NÃO	00	00%

Uma unanimidade esperada, se levar em conta que o professor, como profissional, não admitiria desconhecer o documento que embasa sua prática pedagógica.

4.3. QUESTÃO 2.3.: "QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE ELA? POR QUÊ?"

QUADRO XVII

ALTERNATIVAS	RESPOSTAS	PORCENTAGEM
ÓTIMA	08	25,00%
BOA	24	75,00%
REGULAR	00	00%
INAPLICÁVEL	00	00%
TOTAL	32	100%

Este quadro merece atenção especial: nenhum professor ousou criticar negativamente a proposta, classificando-a como “regular” ou “inaplicável”; todos a consideraram boa ou ótima. Convidados a justificar sua resposta, no entanto, dão explicações vagas, que não esclarecem a opinião dada na primeira parte da pergunta; há professores que repetem literalmente a resposta dada por colegas; 03 (três) não justificaram a resposta dada.

Classifiquei as respostas dadas ao “por quê” em três blocos; o primeiro bloco é constituído de respostas que revelam insegurança do professor no trato com a proposta. No segundo, as respostas são muito vagas e gerais. No terceiro as justificativas são bem elaboradas e reveladoras de conhecimento sobre o real teor da proposta de alfabetização.

RESPOSTAS DO PRIMEIRO BLOCO: (insegurança)

. “(é boa) porque sinto dificuldade em aplicar certas atividades”;

. “é boa, mas é difícil de ser aplicada”;

. “(boa) porque ainda sinto dificuldade em aplicar algumas atividades” (estas três respostas foram dadas por professores de uma mesma escola);

. “(boa) falta muito a desejar, inclusive como ministrar aulas durante uma ou duas semanas consecutivas”;

. "acho boa em parte, mas sinto insegurança por falta de apoio de um coordenador pedagógico";

. "(boa) sinto falta de um coordenador pedagógico";

. "(boa) ainda não tenho muita experiência e encontro algumas dificuldades. Fico um pouco insegura".

. "(boa) valoriza a bagagem cultural e aproveita

RESPOSTAS DO SEGUNDO BLOCO: (vagas e gerais)

. "(boa) porque valoriza a bagagem cultural da criança e

. "(boa) porque com ela o trabalho na sala de aula tem um bom andamento e boa compreensão pelas crianças";

. "(boa) trabalha-se com as experiências das crianças";

. "(ótima) possibilita um trabalho integrado entre as disciplinas. O trabalho sugerido por ela está mais ligado aos interesses e necessidades dos alunos";

. "(ótima) porque são atividades próximas ao dia a dia do usuário";

. "(boa) eu, na minha opinião, acho que nos ajuda muito nos trabalhos em sala de aula";

. "(ótima) dá oportunidade para o aluno participar da aula com mais interesse, trazendo informações do meio em que vive e da sua própria bagagem";

. "(ótima) porque vai de encontro com os anseios e a realidade da criança, ela estuda e aprende mais feliz";

. "(boa) ainda faltam coisas para se completar";

. "(boa) porque valoriza a linguagem da criança e dá margem à sua criatividade";

. "(boa) porque parte da realidade, ou seja, do cotidiano do aluno";

. "(boa) porque é o cotidiano da criança";

. "(boa) valoriza a bagagem cultural e aproveita experiências vividas de cada aluno";

. "(boa) porque valoriza a bagagem cultural da criança e respeita a sua linguagem e a norma padrão";

. "(boa) porque aproveita a bagagem que a criança tem e proporciona à criança a liberdade de se expressar e tornar-se crítica";

. "(ótima) aplico algumas atividades".

RESPOSTAS DO TERCEIRO BLOCO:

(justificativas bem elaboradas)

. "(boa) porque passamos a valorizar o que a criança produz, não exigindo a perfeição";

. "(boa) nos dá uma outra visão de como é o processo de aprendizagem, possibilitando-nos uma nova maneira de trabalhar";

. "(ótima) apresenta várias sugestões de trabalhos";

“(boa) a proposta em si é ótima, mas existem obstáculos impedindo a eficiência de sua aplicação. Ex: número excessivo de alunos, a não coletividade do trabalho docente, a falta de continuidade nas séries posteriores”;

“(boa) ela nos dá algumas idéias e noções de trabalhos a serem desenvolvidos”;

“(ótima) traz os conteúdos apropriados de acordo com a idade e a necessidade da criança”;

“(boa) serve de orientação e dá sugestões diversificadas”.

É interessante ressaltar que a Proposta (Preliminar) de Alfabetização no Ciclo Básico está inserida no volume 1 de “Ciclo Básico em Jornada Única: uma Nova Concepção de Trabalho pedagógico”, cujos dois volumes apresentam como subtítulos; “Recursos Didáticos; sua Utilização” e “O Encontro da Teoria e da Prática”. Junto à proposta propriamente dita (encontrada no volume 1) há textos com fundamentação teórica e, especialmente no volume 2, a descrição de inúmeras atividades desenvolvidas por professores da rede.

Parece-me que os professores, ao responderem às questões 2.2. e 2.3 o fizeram tendo em mente esse conjunto de informações dos dois volumes e não apenas a primeira parte do volume 1, onde estão elencados os pressupostos norteadores da nova visão de alfabetização ou sejam:

- .restituir à escrita seu caráter de objeto social;
- .restabelecer o sentido próprio e específico da alfabetização (“um processo de aquisição da língua escrita, que é um sistema de representação da linguagem”).

Tais pressupostos teóricos não aparecem em muitas das respostas dadas pelos professores. Fica difícil depreender, de suas respostas à questão 2.3 se eles realmente conhecem a proposta e seus princípios norteadores, ou se respondem vagamente o que imaginam que o pesquisador gostaria de ler; se confundem a noção de proposta curricular, se se detêm no estudo e análise das atividades descritas.

4.4. QUESTÃO 2.4: “VOCÊ TEM COLOCADO EM PRÁTICA, NA SALA DE AULA, AS SUGESTÕES CONTIDAS NOS VOLUMES 1 E 2 DE “CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO”?

QUADRO XVII

RESPOSTA	NÚMERO	PORCENTAGEM
SIM	22	68,75%
NÃO	00	00%
AS VEZES	10	00%
TOTAL	32	100%

Pelo quadro depreende-se que os professores, através de suas respostas, desejam demonstrar seu esforço de atualização

profissional. Quando respondem “sim” ou “às vezes”, pretendem mostrar que estão sintonizados com as mudanças propostas e que têm condições de trilhar um caminho novo. Ninguém admite ficar no trabalho tradicional (cartilhas para cópia, leitura e ditado), ainda que, como veremos, não tenha muito claro o que seja um trabalho inovador em alfabetização.

4.5. QUESTÃO 2.5: “VOCÊ TEM TRABALHADO COM TEXTOS AUTÊNTICOS, UTILITÁRIOS, FORA DAS CARTILHAS E LIVROS ESCOLARES, TAIS COMO BULAS DE REMÉDIO, TEXTOS DE PROPAGANDA, RECEITAS CULINÁRIAS, TEXTOS RELIGIOSOS, MANUAIS DE INSTRUÇÕES, CATÁLOGOS DE LOJAS, LISTAS DE COMPRAS, FOLHAS INFORMATIVAS, DICIONÁRIOS, CARTAZES, EMBALAGENS, CARTAS, JORNAIS, TELEGRAMAS, LETRAS DE MÚSICA, CONVITES, AVISOS, REGULAMENTOS, PROSPECTOS, ENCICLOPÉDIAS, CONTAS (DE ÁGUA, LUZ), ENVELOPES OU OUTROS?”

Considerarei, nesta questão, “texto autêntico” como o faz Jolibert, aquele que não foi escrito especialmente para ensinar a ler e a escrever, ou seja, a escrita tal qual se apresenta no mundo, com seus objetivos, conteúdos e formatos específicos.

Em contato com esses textos, a criança poderá ser alertada para a diversidade de recursos utilizados no “objeto portador de texto”, como os chama Charmeux. A função social desses objetos se

traduz pelo que a autora chama de “códigos”, (Charmeux, 1994, p. 79) ou seja, pela apresentação especial, formato, paginação. Daí termos textos com linhas organizadas em páginas, em colunas, verbetes, encartes, notas de rodapé. Para cada tipo de texto se faz uma conduta de leitura diferente. É intenção da proposta curricular que toda essa gama de diversidade de tipologia textual seja estudada.

A intenção da pesquisa foi detectar, em especial, a presença de textos autênticos funcionais, isto é, aqueles que têm função social bem definida de aprender, fazer, agir em consequência deles. Estes textos são ainda segundo Charmeux, “motivados por um projeto de ação exterior a ele”(1994, p. 81); são textos não-literários, de elaboração estratégica, com fins muito específicos.

Deixei, portanto, de incluir na lista de opções para guia do professor a literatura infantil e os poemas, que fogem aos objetivos dos textos funcionais. Além disso, existem trabalhos específicos sobre o uso da narrativa literária e poesia na alfabetização . Um outro motivo para a exclusão é que existem livros para crianças e poemas com temática, vocabulário e formas especiais, adaptados ao estágio psicológico da criança, enfim, textos colocados como verdadeiros auxiliares indiretos da alfabetização, assumindo já certas características de texto “escolar” (principalmente os paradidáticos, preocupados sempre em ensinar alguma coisa, passar padrões de conduta) , textos para ensinar a ler, ainda que num outro nível, com menos trabalho e mais lazer construtivo, imaginação solta.

Listei por isso, os textos que imaginei mais acessíveis, mais diferenciados em conteúdo e formato, mais identificadores da feição



do mundo exterior à escola. Os resultados obtidos foram os seguintes, em ordem de número de citações:

QUADRO XIX

TEXTO	NÚMERO DE CITAÇÕES
JORNAIS	27
LETRAS DE MÚSICA	26
PROPAGANDA	25
CARTAZES	19
CATÁLOGOS	18
EMBALAGENS	18
RECEITAS	18
LISTAS	14
AVISOS	13
DICIONÁRIOS	13
CARTAS	10
CONVITES	10
BULAS	09
FOLHAS INFORMATIVAS	09
TEXTOS RELIGIOSOS	07
ENVELOPES	05
CONTAS (LUZ, ÁGUA)	04
MANUAIS	03
REGULAMENTOS	02
TELEGRAMAS	02
ENCICLOPÉDIAS	01
PROSPECTOS	00

Solicitados a descrever outros tipos de textos autênticos trabalhados em sala de aula, os professores arrolaram uma grande quantidade de tipos de atividades que supõem encaixar-se no pedido. Elaborei uma separação entre os que me pareceram ser

“jogos” e “apelos à imaginação”. Iniciei com jogos e em seguida listei as citações de atividades ligadas à imaginação.

QUADRO XX

TEXTO	CITAÇÕES
CRUZADINHAS	03
ADIVINHAÇÕES	02
CARTA ENIGMÁTICA	01
LITERATURA INFANTIL	05
POESIAS	05
DIÁLOGOS	02
ACRÓSTICO	02
LIVROS INFANTIS	01
RIMAS	01
FILMES	01
DIÁRIOS	01
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	01
PARLENDAS	01

Além dessas citações aparecem outras que não se encaixam nos dois tipos mencionados, como:

BILHETES	02
FRASES ILUSTRATIVAS	01
TEXTOS ATRAVÉS DE VÍDEO	01
PASSEIOS	01
VISITAS/RELATÓRIOS	01
FATOS DA VIVÊNCIA	01
ESTATUTO DA CR. E DO ADOLESC.	01

A razão para ter especificado 22 tipos de textos autênticos no início da questão foi a de dar idéia ao professor a que tipo de texto estava me referindo. Muitos, no entanto, não têm idéia do que seja colocar em prática o preconizado na proposta -

“devolver à escrita seu caráter de objeto social”- e confundem com texto autêntico “passeios”, “filme”, “fatos da vivência”, “textos através de vídeos”. Aparecem também na lista “literatura infantil”, “poesias”, “livros infantis”, “rimas”, “acrósticos” e “parlendas”, a que já fiz referência no início desta análise, como não sendo objeto de interesse neste trabalho.

Nas respostas arroladas neste quadro percebe-se também o empenho do professor em mostrar sua sintonia com o estudo de textos autênticos. São muitas as citações, especialmente para jornais, letras de música e propaganda, sem deixar de serem citados 21 dos itens propostos. Apenas “prospectos” não foi assinalado, talvez pela presença de “folhas informativas”, que pode ter tido o mesmo significado para os sujeitos da pesquisa.

4.6 QUESTÃO 2.6. “VOCÊ FAZ ESSE TRABALHO ROTINEIRAMENTE, ESPORADICAMENTE, MUITO RARAMENTE OU NÃO FAZ?”

QUADRO XXI

RESPOSTA	NÚMERO	PORCENTAGEM
ROTINEIRAMENTE	17	53,12%
ESPORADICAMENTE	15	46,88%
MUITO RARAMENTE	00	00%
NÃO FAZ	00	00%
TOTAL	32	100%

O quadro mostra mais da metade dos professores trabalhando com texto autêntico rotineiramente e uma boa parcela fazendo esse trabalho sem muita regularidade, porém realizando-o. Nenhum professor admitiu não fazer esse trabalho, colocando a todos, em tese, em sintonia com o preceito curricular de “devolver à escrita seu caráter de objeto social”.

4.7. QUESTÃO 2.7: “AO ESTUDAR UM TEXTO AUTÊNTICO SUA PREOCUPAÇÃO É COM: DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS, ORGANIZAÇÃO (ESTRUTURA) DO TEXTO, BELEZA DA MENSAGEM, UTILIDADE DO TEXTO, APROVEITAMENTO DAS ILUSTRAÇÕES OU OUTROS ASPECTOS?”

QUADRO XXII

PREOCUPAÇÃO	NÚMERO DE CITAÇÕES	PORCENTAGEM
CONTEÚDO DO TEXTO	30	93,75%
UTILIDADE DO TEXTO	21	65,62%
DIFICULDADES ORTOGR.	14	43,75%
BELEZA DA MENSAGEM	10	31,25%
APROV. DAS ILUSTRAÇÕES	08	25,00%
OUTROS ASP. (sem especif)	02	06,25%

Adentra-se nesta questão um pouco mais na especificidade do trabalho feito com texto autêntico, indagando que aspectos desses textos são enfatizados em sala de aula. A pesquisa queria detectar se seriam utilizados como o é o texto escolar, com ênfase em dificuldades ortográficas, aproveitamento de ilustrações, sem

referência à sua estrutura, conteúdo e utilidade, o que parece ser as maiores contribuições que tais textos podem trazer ao trabalho produtivo de alfabetização, fazendo da criança, ao sair da escola, uma verdadeira usuária da língua escrita em suas inúmeras manifestações.

Os professores responderam maciçamente que se preocupam com o conteúdo, organização e utilidade do texto. Um grande número (14 sujeitos, correspondente a 48,75% do total) declara que ainda se preocupa com dificuldades ortográficas neste trabalho.

4.8. QUESTÃO 2.8: "QUAL O SEU PONTO DE VISTA SOBRE ESSE TRABALHO COM TEXTO AUTÊNTICO NA ALFABETIZAÇÃO?"

Tal como foi feito na análise das respostas dadas à questão 2.3, separei as dadas a esta questão também em blocos: respostas aceitáveis (a grande maioria, 24) e equivocadas (07), havendo 01 (um) questionário sem resposta.

RESPOSTAS DO PRIMEIRO BLOCO: (aceitáveis)

."É satisfatório" (03 citações);

."Acho que com os textos autênticos os alunos se interessam mais porque fica mais próximo da realidade em que vivem. Os alunos se deparam com as coisas que conhecem e passam a entender melhor as mensagens"; (esta resposta aparece,

com as mesmas palavras em dois questionários de uma mesma escola);

."Os alunos se interessam mais porque fica mais próximo da realidade deles";

."Mostrar aos alunos a realidade em que vivem";

."O resultado é positivo. Estes textos, muitas vezes, estão mais próximos da realidade dos alunos";

."E um trabalho que exige muito do professor mas tem um retorno breve e satisfatório";

."É necessário levar para a escola a leitura do mundo, portanto o trabalho com texto autêntico é bom, pois parte do cotidiano do aluno e (eles) são muito mais interessantes que os textos dos livros";

."Acho importante na medida em que integra a vida escolar à prática da vida social";

."Acho muito bom, pois é a realidade da criança";

."Eu gosto de trabalhar com músicas, cartazes, receitas. Em agosto trabalhamos com músicas folclóricas, montamos uma bandinha; dessa maneira as criança tiveram melhor aproveitamento e não se torna um trabalho cansativo, as crianças ficam motivadas e trabalham com interesse, aprendem com mais facilidade";

."O trabalho com textos autênticos, com variedade de temas, de gêneros, de linguagem, de informações, não só diversificado trabalho do professor e amplia o universo de

referências do aluno, como possibilita atender a todos os interesses, necessidades e gostos da classe como um todo";

"Permite ao aluno ter contato com textos mais completos que possibilitam sua utilização em sua vida diária";

"Mais interesse e curiosidade pelos alunos";

"Dá para explorar bastante, quando realmente é do interesse dos alunos";

"Desperta mais o interesse dos alunos";

"Com alguns acho dificuldade em trabalhar";

"Desperta o interesse dos alunos";

"Fazem com que o desperte o interesse pela escrita e pela leitura".

As três respostas a seguir, apesar de muito vagas e gerais, estão colocadas neste bloco porque não chegam a ser equivocadas:

"Há muitos pontos negativos";

"O trabalho não é satisfatório";

"Há muitos problemas".

Apesar de 20 professores (62,50% do total) responderem que não há problemas impedindo o trabalho com textos autênticos, os demais

RESPOSTAS DO SEGUNDO BLOCO (equivocadas)

classificadas do seguinte modo:

As respostas a seguir relacionadas foram classificadas como equivocadas, seja porque a noção de "texto autêntico" não esteja muito clara para o professor, seja porque o texto do professor deixa brechas para múltiplas interpretações, não permitindo uma leitura única pelo caráter vago de palavras e construções:

... "O mundo da criança se torna mais real, perante o mundo escolar"; "falta de coletividade na escola como um todo (diretor inchaço)"; "Desenvolve muito a criatividade, a criança perde o medo de escrever"; falta material para todos"

... "É muito bom, os textos mostram a realidade de cada um despertando maior interesse"; alizados no professor são assim elencado; "Opção de uma visão mais ampla no processo ensino-aprendizagem"; de experiência" (2 citações)

... "Deixa livre a criatividade da criança"; tanto por parte de alunos; "Muito satisfatório. Muitas vezes o texto diversificado é resultado de uma grande motivação e interesse "(curiosidade) sobre um determinado assunto, por parte da criança".

4.9. QUESTÃO 2.9: "HÁ PROBLEMAS IMPEDINDO ESSE TRABALHO? QUAIS?"

Apesar de 20 professores (62,50% do total) responderem que não há problemas impedindo o trabalho com textos autênticos, os demais arrolam uma série de elementos dificultadores, que classifiquei do seguinte modo:

1. problemas da estrutura da escola
2. problemas do professor
3. problemas dos alunos e outros.

1. A estrutura da escola é responsável por problemas como:

... "número excessivo de alunos" (4 citações)

- . "tempo";
- . "um pouco de orientação (coordenação ou supervisão)";
- . "falta de coletividade na escola como um todo (diretor inclusive)";
- . "às vezes falta material para todos"
- . "condições da escola".

2. Os problemas centralizados no professor são assim elencados:

- . "falta de experiência" (2 citações)
- . "falta de acesso a jornais, revistas, etc, tanto por parte de alunos como de professores";
- . "discriminação dos professores que não aderem a esse tipo de trabalho";
- . "insegurança pessoal";
- . "não conseguir atingir os alunos com maior dificuldade";
- . "o acompanhamento e troca de idéias com pessoas que tenham prática";
- . "dificuldade em trabalhar".

3. Aos alunos são atribuídas as seguintes responsabilidades na dificuldade do trabalho com texto autêntico:

- . "alunos com diferentes nveis de aprendizado no CB, exigindo individualmente a atenção do professor em todas as atividades propostas";
- . "alunos sem noção de linha";
- . "falta de interesse do aluno".

4.10 QUESTÃO 2.10: “QUAL A REAÇÃO DOS ALUNOS DIANTE DOS TEXTOS AUTÊNTICOS?”

Como resultado da análise feita nas respostas dadas, separei as mesmas em **reações positivas** diante do trabalho com texto autêntico (a maioria, 25 respostas), **reações negativas** (apenas 02), duas respostas que nos pareceram neutras (nem positivas nem negativas), além de duas sem condições de serem classificadas nesses critérios, pelo teor vago dos termos.

Reações positivas:

“Gostam muito” (02 citações)

“Percebo um grande interesse por parte dos alunos”;

“Eles gostam muito e se mostram interessados”;

“Gostam muito e se interessam pelas aulas”;

“Gostam muito e se interessam pelas aulas. O maior prazer é ver os trabalhos expostos para os amigos depois de pronto! Eu colo em papel manilha e prego na parede”;

“O aluno participa mais porque é assunto de seu conhecimento”;

“Ah! Eles adoram”;

“Ficam mais interessados e mais motivados devido à variedade dos mesmos”;

“Os alunos demonstram maior interesse devido à diversidade dos temas”;

.“Trabalham com maior interesse pois estão manuseando material de convívio diário”;

R. “Positiva. Nota-se muito interesse e participação da maioria absoluta”;

.“Os alunos possuem maior interesse, pois parte da vivência deles, aprendendo com maior facilidade”;

.“Eles aceitam e o interesse pelo assunto e pelas aulas é dobrado porque faz parte da realidade”;

R. “Eles gostam - são curiosos e sentem-se artistas em transmitir a propaganda”;

.“Os alunos ficam motivados, participam com interesse, a aprendizagem é melhor e mais fácil”;

.“A principal reação é a descoberta de que texto não é somente a ‘historinha’, mas que existem muitos tipos de textos, em todos os lugares, até em suas casas. Isso faz bem para eles”;

.“Alegria, interesse, participação, motivação, etc.”;

.“Eles se sentem mais atraídos pela leitura dos mesmos”;

R. “Gostam e demonstram bastante curiosidade e adoram dar suas opiniões”;

.“Gostam muito, sempre é uma novidade”

.“Gostam muito, demonstram maior interesse”;

.“Há um grande interesse da criança, principalmente as de nível mais elevado”;

.“Na maioria desperta o interesse”;

.“A mesma reação que eles têm com relação às histórias e outros textos significativos”;

P. *“Na maioria desperta o interesse do aluno”;*

Respostas neutras (sem conotação explícita positiva ou negativa (duas):

“A reação deles é normal como diante de outros textos”;

“Necessitam de muito estímulo para que o trabalho seja eficiente, produtivo”.

Respostas negativas foram dadas por 02 (duas) professoras:

“Os alunos têm preferência por livros onde compartilham a alegria com os pais, colegas e professor de ter um livro e desafiam a leitura. A reação depende de como é trabalhado”;

“Depende de cada aluno, mas a maioria tem preferência por livros ou cartilhas”.

Respostas que não parecem encaixar-se em nenhuma classificação acima (02):

“Apresenta maior interesse para o desenvolvimento do trabalho escolar”;

“Mesmo sendo texto autêntico, a maioria das vezes fica distante da realidade dos alunos que não se “interessam”, pelo menos no momento em que foi usado, por determinados textos”.

Pelo caráter vago dos termos e das construções fica difícil estabelecer se estes professores apreciam ou não o trabalho com texto autêntico. A primeira resposta pode ser interpretada como positiva (embora isso não tenha sido feito) , mas a segunda fica realmente fora de qualquer padrão.

4.11 QUESTÃO 2.11 : "O SEXO DOS ALUNOS INFLUI NO TIPO DE REAÇÃO OU DE ACEITAÇÃO? QUAIS AS DIFERENÇAS ENTRE MENINOS E MENINAS?"

Vinte e seis respostas (81,25%) foram negativas quanto à existência de respostas diferentes por parte de meninas e meninos no trabalho com texto autêntico, mas algumas diferenças entre a reação de garotos e garotas foram detectadas:

“Os meninos se interessam mais por textos de futebol, corrida de carro, etc.”;

“Os meninos são machões e têm preferência nos textos. De propaganda, por exemplo, não queriam fazer a propaganda que vendia roupas íntima femininas (lingerie)”;

“Se o assunto for culinária há diferença, agora música, poesia e outros assuntos o interesse é nivelado”;

“Frente à música os meninos ficam um tanto inibidos, depois esquecem a timidez e participam”;

“As meninas são mais participativas”.

4.12 QUESTÃO 2.12: ONDE E COMO CONSEGUE OS TEXTOS AUTÊNTICOS QUE USA? "

Alguns professores têm uma idéia mais clara e mais objetiva do que seja a escrita como objeto social, enquanto que outros confundem texto autêntico com qualquer texto que não esteja no livro didático, incluindo aqueles elaborados coletivamente em sala de aula, não importando a forma ou o conteúdo, além dos livros de literatura infantil.

Parecem revelar uma noção mais correta de texto autêntico os professores que responderam consegui-los em:

... "lojas, livros de receitas, banca de revistas, em quitandas, no comércio (através das próprias crianças), nas instituições e no comércio da cidade, no mercado, na igreja, no centro de saúde, nos rótulos de produtos, nas agências bancárias, na propaganda de estabelecimentos comerciais, nos folhetos que o aluno traz de casa, nos encartes de jornal, no correio".

Outros professores confundem o trabalho com texto autêntico com a criação de textos, tão enfaticamente sugerida pela proposta curricular de língua portuguesa. Para estes professores, qualquer texto é texto autêntico, pois o encontram :

... "retirando de alguns livros didáticos ou elaborando com os alunos", de "alguns livros didáticos e os alunos ajudam a

elaborar", "na maioria das vezes retiro das sugestões, relatos e comentários sobre determinado assunto com as crianças na classe. Elas dão suas sugestões, comentam e depois **formulamos um texto espontâneo (coletivo)**. Algumas vezes a sugestão é do próprio texto, como é o caso da música, da poesia, pois são despertados a ler estes (todos) tipos de texto" ou ainda "são criados pelo professor. Tirados de histórias infantis, televisão", "na Oficina Pedagógica da DE. Os cartazes eu e meus alunos montamos na aula de educação artística (recortes, desenho, colagem)", ou ainda "pesquisando, criando" (grifos meus).

Alguns professores chegam a dizer que encontram textos autênticos em "cartilhas e livros", sem especificar que livros seriam esses.

4.13 QUESTÃO 2.13: "O QUE VOCÊ FAZ PARA QUE CADA ALUNO TENHA UMA CÓPIA OU EXEMPLAR DO TEXTO?"

Dezessete professores responderam utilizar-se do mimeógrafo para reproduzir os textos, o que nos parece inconveniente para manter as características do texto autêntico relativas a cor, tipo de letra, disposição do escrito no papel, tipo de papel, ilustrações, etc..

Outros professores (oito) recorrem a máquinas xerocopiadoras (um deles fazendo questão de escrever que é ele

mesmo que paga), que nos parecem mais apropriadas para conservar as características citadas acima, exceto a cor.

“Cópia da lousa” aparece em duas respostas e em várias atividades enviadas como exemplo. Parece-me que o texto perde suas características quando é passado na lousa, assim como o é quando passado para a matriz do duplicador a álcool.

Há poucos professores que têm claro o que seja texto autêntico e como colocá-lo na mão das crianças:

“levando certa quantidade conseguida segundo item 2.12 (onde e como conseguir)”;

“peço nas lojas um para cada aluno ou então cada aluno adquire (consegue?) o seu, trazendo de casa”;

“peço de acordo com o número de alunos ou então cada criança traz de casa”;

“quanto aos jornais eu os guardo. Tenho algumas coleções de encartes que vêm nos jornais”.

Outros professores dão respostas vagas, sem a informação precisa (e útil aos demais) de como conseguir os textos:

“consigo um exemplar para cada um”;

“depende do texto - retiro um para cada”.

Há professores, no entanto, que dão respostas absolutamente equivocadas sobre como fazer chegar a todos os textos a serem estudados:

“livros didáticos da escola”;

“trabalhando vários dias com o mesmo texto”;



“através de conversas, questionamento e apresentação do texto em questão”;

“por enquanto eu trabalhei mais com propaganda, anúncios e jornais. Então não foi necessário um para cada. Por falta de oportunidades (pois fico pouco tempo em atividades) . Se for texto, eu os mimeografo” (grifo meu);

“fazemos coletivamente”

“através da leitura, uso do dicionário, ilustração do texto”;

“conversando com a classe (idéia dos alunos), leitura”;

“adaptando-os de acordo com o interesse da criança”.

As respostas dadas a esta questão seriam de especial ajuda aos professores que ainda não estivessem trabalhando com texto autêntico, pois uma das dificuldades poderia ser a de como colocá-lo nas mãos das crianças. No entanto, poucos professores dão informações consistentes sobre a resolução dessa dificuldade.

Dois professores não responderam à questão.



1. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 2.14: 'SE VOCÊ RESPONDEU "SIM" À QUESTÃO 2.5, PODERIA ANEXAR A ESTE QUESTIONÁRIO UM EXEMPLO DE TEXTO TRABALHADO EM CLASSE (E AS ATIVIDADES QUE ELABOROU PARA ELE, SE FOR O CASO?)'

A terceira parte deste trabalho de pesquisa refere-se à análise efetuada nos 99 (noventa e nove) exemplos de atividades enviados pelos professores em resposta à questão 2.14. A prodigalidade dos professores me surpreendeu. A boa vontade foi enorme. Tudo o que eu precisava para a pesquisa foi encaminhado. Por isso, não pude examinar com vagar cada atividade enviada, para avaliar sua utilidade nos contornos deste trabalho. Obtive o seguinte quadro, depois da análise efetuada:

TERCEIRA PARTE:

ALGUNS RESULTADOS

37 das atividades enviadas tiveram como ponto de partida *textos autênticos funcionais*:

62 das atividades enviadas tiveram como ponto de partida *textos equivocadamente concebidos como autênticos* pelos professores.

Dos 30 textos autênticos trabalhados, alguns tipos obtêm mais popularidade entre os professores. Vejamos:

14 trabalhos referem-se a *publicidade e propaganda*

09 trabalhos referem-se a *análise de rotulos e embalagens*

03 são trabalhos com *listas de compras*

02 são *folhetos informativos*

01 traz um *relatório*

1. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 2.14:
 'SE VOCÊ RESPONDEU "SIM" À QUESTÃO 2.5, PODERIA
 ANEXAR A ESTE QUESTIONÁRIO UM EXEMPLO DE
 TEXTO TRABALHADO EM CLASSE (E AS ATIVIDADES
 QUE ELABOROU PARA ELE, SE FOR O CASO?)"

A terceira parte deste trabalho de pesquisa refere-se à análise efetuada nos 99 (noventa e nove) exemplos de atividades enviados pelos professores em resposta à questão 2.14. A prodigalidade dos professores me surpreendeu. A boa vontade foi enorme. Tudo o que o professor imaginou que pudesse ser útil à pesquisa foi encaminhado. Por minha vez, examinei com vagar cada atividade enviada, para avaliar sua utilidade nos contornos deste trabalho. Obtive o seguinte quadro, depois da análise efetuada: 37 das atividades enviadas tiveram como ponto de partida *textos autênticos funcionais*;

62 das atividades enviadas tiveram como ponto de partida *textos equivocadamente concebidos como autênticos* pelos professores.

Dos 30 textos autênticos trabalhados, alguns tipos obtêm mais popularidade entre os professores. Vejamos:

14 trabalhos referem-se a *publicidade e propaganda*

09 trabalhos referem-se a *análise de rotulos e embalagens*

03 são trabalhos com *listas de compras*

02 são *folhetos informativos*

01 traz um *relatório*

01 refere-se a *letra de música* os que não se enquadram nos

É necessário que se faça uma consideração especial sobre a *literatura infantil*, tema de seis atividades enviadas para análise. Sendo um documento a mais enviado e trabalhado por alguns professores, mesmo não recebendo o mesmo tipo de tratamento pedagógico (não há sistematização neste trabalho, cada professor parece fazer o que acha mais interessante), fiz breve análise das atividades que me chegaram. Deixei propositalmente de incluí-la na lista de 2.5. por razões que já expus e também por considerar que ela é sempre feita por adultos para criança, apresentando assim, mesmo que não seja sua intenção declarada, um certo caráter de persuasão de um sobre outro, um certa característica de ensino, mesmo camuflada. Não se pode, no entanto, deixar de considerá-la um exemplo de escrita como objeto social: ela tem seu espaço próprio, que não é necessariamente o livro didático.

Muitas das atividades enviadas não constam deste trabalho por fugirem totalmente aos seus objetivos: textos elaborados em classe, tendo o professor como escriba; trabalhos de aproveitamento gramatical de textos, cruzadinhas decalcadas de suplementos de jornal, etc. Apenas quatro professores deixaram de enviar atividade ilustrativa.

Uma parte das atividades enviadas consta deste trabalho em anexo e algumas serão a seguir analisadas, na seguinte sequência:

1º bloco: **atividades com textos autênticos funcionais**

2º bloco: **atividades com literatura infantil**



3º bloco: atividades com textos que não se enquadram nos objetivos da pesquisa.

A análise terá em vista o tipo de texto, o aproveitamento didático efetuado pelo professor e a resposta dada por este último à questão 2.7. (quais os aspectos trabalhados em classe).

Uso para discriminar o professor informante uma letra e um número. A letra refere-se à escola e o número à ordem de devolução do questionário em cada escola. Assim A1 significa que o professor trabalha na escola A e foi o primeiro a me devolver o questionário. As escolas e suas respectivas letras são as seguintes:

escola A : E.E.P.S.G. "Dom Bosco";

escola B : E.E.P.S.G. "Benjamin Constant";

escola C : E.E.P.G. "Profª Rosa Ruth Ruggia Martins"

escola D : E.E.P.G. "Osvaldo "Martins";

escola E : E.E.P.G. "Dr. Getúlio Vargas";

escola F: E.E.P.S.G. "Max Wirth";

escola G : E.E.P. G. "Profª Alice Bernardes Silva";

escola H : E.E.P.G. "Profª. Carmen Nápoli de Castro".

Nas páginas seguintes surgirão as análises, começando, como afirmei, pelas atividades com textos autênticos funcionais.

1. Primeiro Bloco: Atividades com textos autênticos em seu funcionais:

<u>Professor</u>	A1
<u>Formação</u>	2º grau e Pedagogia
<u>Tempo de serviço</u>	24 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	02
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	02
<u>1. Rótulo de requeijão</u>	(no exemplo A1.1, Nestlé e derivados do leite)
<u>2. Rótulo de amaciante</u>	(xerocopiados em anexo, A1.1 e A1.2, anexos 1 e 2)

COMENTÁRIOS:

Apesar de ter usado como ponto de partida para seu trabalho um exemplo de escrita encontrável abundantemente no meio social (rótulos de produtos de uso doméstico), o professor fez dele um uso absolutamente escolar. As crianças criaram textos, o primeiro descritivo, o segundo descritivo-narrativo, dentro das regras do texto escolar, a partir da ordem dada pelo professor: “Vamos escrever tudo o que vemos na figura”. Ou seja, o professor usou as figuras como se fossem as antigas ‘gravuras’, diante das quais as crianças descreviam ou narravam (“composição à vista de uma gravura”). Nos textos das crianças não aparecem correção ou avaliação. Apesar de ter respondido em 2.7 que a sua preocupação era com o conteúdo do texto, no exemplo enviado o professor somente fez uso da ilustração do texto autêntico utilizado.

Professor O próprio professor desconsiderou o rótulo porque em seu enunciado mandou descrever a **figura**. Deixou de levar o aluno a se habituar ao controle de dois pontos importantes do produto: a quantidade e a validade, claramente impressos neste rótulo.

Nº de trabalho O professor perdeu a oportunidade de ler a parte escrita do rótulo, apesar de estar ensinando a ler...

Professora Outras atividades que poderiam ter sido feitas : identificar os logotipos de marcas mais conhecidas; ligar os logotipos da indústria ao tipo de produto (no exemplo A1.1, Nestlé e derivados do leite); ligar a parte ilustrada do rótulo ao produto: por que a presença de vacas?, etc..

os alunos O texto final do aluno está bem escrito, para o seu nível de escolaridade (2º ano do CB).

No anexo número 3 (A 2 1) há figuras recortadas de barras de chocolate e de torradas. No canto esquerdo, as figuras foram mal identificadas: não se trata de bombons, mas de minibarras de chocolate. O apelo é audiovisual: o aluno usa o imperativo "olha", como se estivesse na televisão. Falhou a ele a consciência do texto escrito, (que é diferente do auditivo e do audiovisual) talvez não trabalhada pelo professor.

<u>Professor</u>	A2
<u>Formação</u>	Magistério e Ciências
<u>Tempo de serviço</u>	07 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	04
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	04
<u>Propagandas de chocolates, torradas, bicicleta e fogão</u>	(xerocopiados em anexo, a2.1, A2.2, A2.3, anexos 3, 4 e 5

COMENTÁRIOS:

Nos trabalhos enviados pelo professor, figuras foram recortadas (provavelmente de catálogos de supermercados e lojas) e os alunos elaboraram textos publicitários, percebendo-se neles uma preocupação com as características desse tipo de texto: persuasão através de verbos no imperativo, ênfase nos preços e condições de pagamento, uso de slogans. Não há correção ou avaliação dos textos enviados. Na questão 2.7, A2 não marcou que se preocupa com a estrutura do texto, e no entanto o faz (pelo menos no texto publicitário, cujos exemplos nos enviou). Faltou, no entanto, um aprofundamento do estudo do texto.

No anexo número 3 (A 2.1.) há figuras recortadas de barras de chocolate e de torradas. No canto esquerdo, as figuras foram mal identificadas: não se trata de bombons, mas de minibarras de chocolate. O apelo é audiovisual: o aluno usa o imperativo “olha”, como se estivesse na televisão. Faltou a ele a consciência do texto escrito, (que é diferente do auditivo e do audiovisual) talvez não trabalhada pelo professor.

No lado direito da folha A2.1, além dos comentários já feitos no primeiro, seria importante trabalhar a observação e fazer o aluno concluir que tratava-se de “torrada” e não de “bolacha” (mas a criança usou a cabeça e concluiu, pela leitura da embalagem, que a bolacha estava torrada!). Apesar de ter raciocinado, o fez erradamente, por falta de metodologia do professor. Neste segundo momento também se poderia ter trabalhado mais com embalagem; bolacha não vem em “tubo”, mas em “pacote” ou “caixa”. Poderia ter sido pedido ao aluno que listasse coisas que vêm em tubos e coisas que vêm em pacotes.

No texto enviado para análise não há correção nem avaliação. Apesar de em seu relatório o professor ter escrito que trabalhou também com correspondência, não enviou nenhum exemplo. A preocupação de A2, assinalada em 2.7 é com a utilidade, conteúdo e estrutura do texto.

No anexo 4 (A2.2) na propaganda elaborada para bicicleta, nota-se que o professor não observou que o aluno trabalhou como se redigisse um texto para ser lido em voz alta pela televisão. O aluno em seu texto escrito repete claramente frases ouvidas pela TV: “você da telinha”, “ouviu!”, etc.

Em A2.3 (anexo 5), também trabalho com propaganda, a escolha do produto (fogão) não se relaciona com o texto “estamos na primavera”. O que fogão teria a ver com primavera? O mais importante - as vantagens dos fogões - não foi mencionado.

a) trabalho de análise e observação de rótulos e embalagens para conhecer, avaliar, escolher, verificar data de validade, etc.

<u>Professor</u>	A3
<u>Formação</u>	Magistério e História
<u>Tempo de serviço</u>	03 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	02
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	02
<u>Partes de embalagens de</u>	(xerocopiados em anexo, A3.1 e
<u>1. bombons e 2. salgadinhos</u>	A3.2, anexos 6 e 7)

COMENTÁRIOS:

Junto aos trabalhos realizados em classe, A3 enviou também uma nota explicativa, que aparece como anexo 8, dando conta da evolução das tarefas.

Nos exemplos enviados as crianças demonstram dominar relativamente bem a técnica do texto publicitário, embora estivessem trabalhando com rótulos!

Não é possível saber qual a orientação que o professor deu aos alunos no desenrolar da atividade (observar o rótulo ou criar texto de propaganda?). Nos dois casos o rótulo (ou embalagem como rótulo) não foi estudado em sua função específica; indicar o produto, peso, marca, aspecto, etc.. O apelo foi apenas visual, como na TV, onde esses elementos não aparecem. Não houve leitura do rótulo.

É importante que o professor separe bem:

- trabalho de análise e observação de rótulos e embalagens para conhecer, avaliar, escolher, verificar data de validade, etc.

B) trabalho com texto publicitário, com suas características próprias (no caso da escola, de texto escrito). Neste ponto de vista, os textos feitos pelos alunos de A3 estão bem elaborados, apesar de haver pouca informação em A3.2

Seria interessante também acostumar a criança a separar desde cedo o que é **informação** sobre o produto e o que é **publicidade** sobre ele (ambas podem vir impressas no rótulo).

O rótulo de salgadinho (A3.2, anexo 7) traz informações (ingredientes, peso, instruções para abrir, serviço de atendimento ao consumidor) e publicidade (quadrinhos que formam uma história com personagens bem conhecidos das crianças, falando sobre a qualidade do produto).

É importante notar, no anexo 8, que o próprio professor pediu aos alunos que “prestassem atenção nas propagandas de TV”, antes de fazer o texto escrito. Ele próprio , como muitos professores, desconhece que cada tipo de texto possui estratégias e suportes diferentes.

Não há correção ou avaliação dos textos enviados. O professor, em seu relatório escreveu que trabalha também com correspondência, mas não enviou nenhum exemplo.

A preocupação de A3 , assinalada em 2.7 é com a utilidade, conteúdo e estrutura do texto.

Em A4.1 (anexo 9) há uma visível confusão entre a propaganda do produto (Nescau) com a da loja que o vende (Casa Moreira) , quando cada um poderia apelo diferente.

<u>Professor</u>	A4
<u>Formação</u>	Magistério e Pedagogia
<u>Tempo de serviço</u>	07 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	03
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	02
<u>Rótulos de</u>	(xerocopiados em anexo, A4.1 e
<u>1. Nescau e 2. Toddy</u>	A4.2, anexos 9 e 10)

COMENTÁRIOS:

Apesar de estar trabalhando com rótulos, a preocupação do professor foi com que as crianças elaborassem textos de propaganda. Os textos elaborados apresentam características do jargão publicitário, como nos exemplos enviados por A2 e A3.

Não foram trabalhadas as informações contidas do rótulo (tipo, peso, presença de vitaminas), os elementos “sociais” interessantes para o aluno como futuro consumidor crítico. Um dos alunos (A4.2) descobriu que um dos produtos “tem sete vitaminas”, o que prova que as crianças estão preparadas para observar estas informações nos rótulos, basta orientá-las.

O mesmo aluno descobre que pode “conquistar mulher com Nescau”! A imaginação da criança corre solta e o apelo erótico contido na maioria das propagandas “contamina-a” como nesse exemplo.

Em A4.1 (anexo 9) há uma visível confusão entre a propaganda do produto (Nescau) com a da loja que o vende (Casa Moreira) , quando cada um pediria apelo diferente.

Professor Em A4.2 (anexo 10) nota-se o uso do recurso da repetição (a palavra “compre” aparece cinco vezes) , que parece funcionar tanto na propaganda (a televisão repete a toda hora “ligue, ligue já, ligue agora!”) quanto no próprio comportamento das crianças, que acabam vencendo os pais pela insistência. Este texto é um bom exemplo de propaganda “Maria-vai-com-as-outras”: “um monte de pessoas estão comprando, compre você”. A criança incorpora que seguir o exemplo da massa é interessante.

Como a classe trabalhou com dois achocolatados diferentes, seria interessante fazer um confronto entre os dois produtos: composição, peso, propriedades nutritivas, modo de preparar, etc. O aluno poderia descobrir muitas coisas interessantes neste aspecto, dando uma característica mais funcional e prática ao estudo dos rótulos.

Nos textos enviados não há correção de impropriedades ortográficas ou sintáticas e não há avaliação do trabalho do aluno.

exercício Na questão 2.7 o professor informou que se preocupa com conteúdo e utilidade do texto, mas deixou de fazê-lo nos exemplos enviados.

com a exigência de respostas completas para as questões, que poderiam auxiliar o aluno em suas futuras redações.

Há correção (as respostas dadas foram consideradas todas certas), mas não há menção ou nota. Em 2.7, A5 respondeu ter preocupação com a estrutura do texto; no exemplo enviado não se percebe trabalho neste aspecto, mas apenas com o conteúdo (que o professor assinalou também como alternativa de trabalho).

<u>Professor</u>	A5
<u>Formação</u>	Magistério e Pedagogia
<u>Tempo de serviço</u>	19 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	01
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	01
<u>Parte de um prospecto de</u>	(xerocopiado em anexo, A5.1,
<u>propaganda de loja</u>	anexo 11)

COMENTÁRIOS:

A5 usou como ponto de partida um prospecto de propaganda de uma loja da cidade. No exemplo que enviou ocorreu uma mutilação do texto, do qual foi retirado o endereço da loja. No entanto, uma das questões propostas era justamente sobre o endereço!

Apesar de trabalhar com um texto autêntico, A5 fez dele um uso convencional (e escolar) : elaborou questões simplistas, num exercício de interpretação de texto lido. Não houve preocupação com a elaboração de um novo texto, ao menos nesse primeiro momento, nem sequer com a exigência de respostas completas para as questões, que poderiam auxiliar o aluno em suas futuras redações.

Há correção (as respostas dadas foram consideradas todas certas), mas não há menção ou nota. Em 2.7, A5 respondeu ter preocupação com a estrutura do texto; no exemplo enviado não se percebe trabalho neste aspecto, mas apenas com o conteúdo (que o professor assinalou também como alternativa de trabalho).

<u>Professor</u>	B1
<u>Formação</u>	Magistério e Pedagogia
<u>Tempo de serviço</u>	15 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	nenhum

COMENTÁRIOS:

Apesar de não ter enviado nenhum trabalho para análise, achamos interessante reproduzir aqui alguns trechos da conversa que tivemos com a professora em questão. Solicitada a dar um exemplo de atividade, apesar de ter respondido em 2.5 que trabalha com propaganda, receitas, catálogos, jornais, letras de música e poemas, B1 alegou que “quem trabalha com textinhos é a outra professora, a dos iniciantes, que alfabetiza”. B1 reproduz em sua fala uma idéia ainda muito clara entre os professores da rede, para os quais a desseriação do CB não ocorreu. As antigas 1ª e 2ª séries hoje se chamam CBI (Ciclo Básico Iniciante) e CBC (Ciclo Básico Continuidade) e as tarefas dos professores continuam bem definidas: no CBI se alfabetiza (isto é, os alunos vão para o CBC lendo e escrevendo com relativa desenvoltura), no CBC se continua o trabalho com leitura e escrita sem a preocupação com “ensinar a ler e a escrever”. B1, na prática, não trabalha com textos autênticos. Atém-se a dois livros, “*Porta de Papel*”, e “*ALP Análise, Linguagem e Pensamento*”, da FTD. Estes dois livros apresentam-se como mais um material tradicional para o exercício da língua: textos para leitura e interpretação e exercícios de gramática sistematizada.

<u>Professor</u>	B2
<u>Formação</u>	Magistério e Pedagogia
<u>Tempo de serviço</u>	24 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	01
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	01
<u>Trabalho com jornal</u>	(xerocopiado em anexo, B2.1, anexo12)

COMENTÁRIOS:

O questionário B2 voltou acompanhado de dois exemplos de uma mesma atividade. O professor informante anotou sobre um deles: "Foi dado um texto (notícia sobre poluição dos rios). Depois de lido e estudado o aluno fez o texto abaixo". O trabalho do aluno consistiu em "escrever como era a vida dos peixes e como eram os rios". Num espaço margeado por um pergaminho antigo o aluno escreveu como eram os rios e peixes "antigamente" e em outro quadro, como são "hoje".

Parece ter havido correção (marcas de borracha), mas não há nota, menção ou comentários.

Como a notícia (que supomos ser de jornal) não nos foi fornecida, não nos é possível saber se os dados trabalhados pelos alunos em seus textos são imaginários ou constam do modelo oferecido. Como os dois exemplos têm respostas muito semelhantes, a segunda hipótese é a mais plausível.

Este tipo de trabalho nada tem a ver com o real aproveitamento do jornal em sala de aula. No caso, o texto poderia

ter saído de qualquer material impresso. Com o jornal é importante inicialmente a localização do texto jornalístico no seu contexto com todos os dados informativos a respeito. Só depois se passaria à leitura, assimilação, discussão do conteúdo. Como o professor nem colocou o texto de origem, ele próprio desconhece a utilização do jornal. Efetivamente ele poderia ter aproveitado a ocasião e refazer o texto com diagramação jornalística. O professor, entretanto, mostra certa preocupação com a apresentação visual do trabalho, cercando os dois textos com cercaduras portadoras de informação, marcando diferenças entre os suportes de textos antigos (pergaminho) e modernos (cartaz).

Embora o texto gerador tenha sido, em nossa hipótese, um texto autêntico (notícia de jornal), a separação pedida pelo professor constituiu-se em tarefa escolar convencional. B2 trabalhou, neste caso, o conteúdo do texto e não sua estrutura, apesar de ter marcado em 2.7 que esta é uma preocupação sua.

Outra observação que se pode fazer é a mistura de produtos disparees na mesma folha (sofás, batons e relógios, em B3.2, anexo 14); os catálogos costumam trazer seções bem marcadas. O aluno não foi orientado a ler catálogos e a buscar informações nele. O professor poderia ter trabalhado a organização de um folheto: dados vários recortes, organizá-los em folhas específicas (móveis, objetos de adorno do lar e pessoal, jóias, alimentos, etc.)

<u>Professor</u>	B3
<u>Formação</u>	Magistério e, Ciências e Pedagogia
<u>Tempo de serviço</u>	24 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	04
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	03
<u>Propagandas</u>	(xerocopiados em anexo, B3.1, B3.2 e B3.3, anexos 13, 14 e 15

COMENTÁRIOS:

B3 nos enviou quatro trabalhos, dos quais analisamos três neste bloco e um, referente a literatura infantil, no segundo bloco de análise. Os dois primeiros (B3.1 e B3.2, anexos 13 e 14) são textos de propaganda escritos pelos alunos a partir de recortes de figuras provavelmente de prospectos de lojas. Em sua maioria os textos apresentam um incipiente domínio de técnicas persuasórias (vantagens da compra, adjetivação, preços). Há, no entanto, poucas informações sobre os produtos (marca da TV, tamanho da tela em B3.1, anexo 13), que certamente estavam no catálogo de onde foram recortadas.

Outra observação que se pode fazer é a mistura de produtos díspares na mesma folha (sofás, batons e relógios, em B3.2, anexo 14); os catálogos costumam trazer seções bem marcadas. O aluno não foi orientado a ler catálogos e a buscar informações nele. O professor poderia ter trabalhado a organização de um folheto: dados vários recortes, organizá-los em folhas específicas (móveis, objetos de adorno do lar e pessoal, jóias, alimentos, etc.)

Professor O terceiro trabalho analisado (B3.3, anexo 15) é do mesmo tipo realizado por A1.1 e A1.2: um recorte de revista (ou prospecto de propaganda, não se determina ao certo) foi usado como pretexto para a produção de um texto. Apresenta este, no entanto, uma agravante; o título (que não sabemos se foi sugerido pelo professor ou escolhido pelo aluno) é “Uma Pessoa Feliz” e o texto discorre sobre os motivos da felicidade da moça sorridente, cheia de pacotes na foto: “Ela gosta da vida. Ela levanta todos os dias e se arruma muito bem. Veste sua roupa bonita e **vai fazer compras**. Volta para casa **sorrindo e feliz com muitos pacotes**. As pessoas felizes são mais bonitas”. (grifos meus). A criança ligou a noção de felicidade com o fato de comprar, trazer pacotes para casa e possuir beleza física.

Em 2.7, B3 assinalou preocupação com dificuldades ortográficas, organização, estrutura e conteúdo do texto.



<u>Professor</u>	C1
<u>Formação</u>	Magistério e Pedagogia
<u>Tempo de serviço</u>	10 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	nenhum

Nº de trabalhos comentados

01

Lista de comentários

COMENTÁRIOS:

Apesar de não ter anexado trabalho, C1 informou, no próprio questionário, trabalhar da seguinte maneira: "1. Pedi que fizessem uma lista de compras de alimentos que usamos na nossa alimentação; 2. Objetos que usamos na limpeza de nossa casa; 3. Tudo o que usamos no banheiro; 4. Tudo o que se põe na geladeira; 5. Tudo o que compramos de verduras e legumes". A seguir o professor trabalha, portanto, com listas organizadas segundo critérios específicos, o que pode se constituir em exercícios interessantes para as crianças.

<u>Professor</u>	C3
<u>Formação</u>	Magistério, Pedagogia e Ciências
<u>Tempo de serviço</u>	08 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	01
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	01
<u>Lista de compras</u>	(xeocopiado em anexo, C3.1, anexo 16)

COMENTÁRIOS:

O texto enviado é uma “lista de compra (de produtos) que a mãe usa para fazer limpeza” e nele estão arrolados vários itens, desde “vassouras” e “rodinho” até “sabão em pó” e “álcool”. A seguir o professor pede que a criança “com sua palavra escreva sobre a limpeza da cozinha”, sem especificar que tipo de texto desejaria. A aluna (Talita) fez uma enumeração de ações a partir da frase inicial “O alvejante acabou”. A aluna mistura, em seu texto, pessoas gramaticais, usando a 3ª do singular (“a mamãe pegou o carrinho”) e a 1ª do plural (“no carrinho colocamos...”). Cria um texto híbrido, entre narrativa e relatório. Não há sinais de correção nem nota ou menção. C3 assinalou em 2.7 sua preocupação com todos os aspectos marcados, mas não corrigiu as inadequações estruturais do texto do aluno.

<u>Professor</u>	D2
<u>Formação</u>	Magistério e Pedagogia
<u>Tempo de serviço</u>	02 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	03
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	01
<u>Relatório sobre experiência feita em classe</u>	(xerocopiado em anexo, D2.3, anexo 17)

COMENTÁRIOS:

A atividade enviada por D2 e comentada neste bloco refere-se a um relatório sobre a observação das fases de germinação de uma semente (identificação D.2.3, anexo 17). Segundo informação escrita do professor, tratava-se de um “trabalho em grupo: os alunos fizeram uma experiência e a partir da observação deveriam fazer um relatório para registrar tudo o que ocorreu; posteriormente deveriam colocar as figuras em ordem correta e anotar o que observaram; numa etapa posterior deveriam colocar algumas frases em ordem formando um pequeno texto; por último deveriam fazer a comparação entre o que eles haviam feito e o texto original”.

Trata-se, na realidade, de vários trabalhos distintos, com a finalidade de exercitar a técnica do relatório. Não há correção, nota ou menção. Em 2.7, D2 declarou preocupar-se com quase todos os aspectos marcados (exceto beleza da mensagem) e no exemplo analisado realmente o faz.

<u>Professor</u>	D3
<u>Formação</u>	Magistério e Ciências
<u>Tempo de serviço</u>	10 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	05
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	03
<u>1. Recorte de jornal</u>	(xerocopiados em anexo, D3.1, D3.2 e D3.3, anexo 20)
<u>2. Propagandas</u>	(xerocopiados em anexo, D3.1, D3.2 e D3.3, anexos 18, 19 e 20)

COMENTÁRIOS:

A primeira atividade enviada por D3. teve como elemento de base uma notícia de jornal sobre a violência no futebol, sobre a qual D3 pediu a opinião dos alunos. O recorte do jornal não traz dados de onde foi retirado (vários jornais fizeram referência ao fato em questão). É bom acostumar desde cedo a citar as fontes dos recortes, quando se trata de trabalho com jornal. As crianças podem ir aprendendo a comparar a ênfase dada por diferentes jornais a respeito de um mesmo assunto e ir formando aos poucos a consciência da “linha” política e ideológica de cada um. Ficou faltando também um texto preliminar sobre o início da atividade, explicando como aconteceu o fato, onde, por quê, etc.. Os textos dos alunos revelam bom domínio do português padrão, com poucas impropriedades de ortografia e concordância.

O segundo trabalho refere-se a propaganda; são textos publicitários (D3.2 e D3.3) criados pelo aluno Matheus, destinados a enaltecer as virtudes de um videogame (colagem) e uma moto (desenho do aluno). Em D3.2 o aluno observou bem a propaganda,

mas é evidente que “desmanchou” o visual claro do anúncio, que colocava em evidência os aspectos principais do produto. O texto do aluno é amontoado e prolixo, constituindo-se numa anti-propaganda, pois esta deve dizer muito em poucas palavras.

Já o desenho do aluno Matheus (mesma página, identificação D3.3., anexo 20) é interessante e cheio de imaginação. A “máquina” inventada por ele é repleta de detalhes originais. O texto, porém, é longo como o anterior, mistura muitas informações, apesar de ter o cuidado de colocar cada aspecto da máquina em uma linha separada, além do destaque dado pelo próprio desenho, que é extremamente “chamativo”.

D3 está tentando, como se percebe pelos exemplos enviados, fazer um trabalho diferenciado com textos autênticos funcionais; apesar de encontrar algumas dificuldades, já esboça um tratamento específico para cada tipo de texto. Em 2.7 informou que se preocupa com todos os aspectos arrolados na questão.

O segundo trabalho é a criação de um slogan publicitário para dois bombons. O objetivo foi alcançado, mas falta uma melhor diagramação do slogan. Pelo visto, o apelo sexual subliminar presente na maioria das propagandas é bem percebido pelos

<u>Professor</u>	D4
<u>Formação</u>	Magistério e Pedagogia (Habilitação em Deficientes Mentais)
<u>Tempo de serviço</u>	15 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	03
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	02
<u>1.Prospecto sobre piolhos</u>	(xerocopiados em anexo, D4.1,
<u>2.Slogan publicitário</u>	D4.2, anexos 21,22 e 23

COMENTÁRIOS:

A primeira atividade enviada por D4 (D4.1, anexos 21 e 22) foi elaborada a partir de texto publicitário de um produto para acabar com piolhos. Além das qualidades do produto o folheto traz informações importantes sobre a propagação dos piolhos como evitá-la. Ao aluno foi pedido que escrevesse o que é o piolho, como se propaga e como é combatido. Neste caso o professor usou um texto utilitário, mas não há indicação sobre leitura do texto. O folheto está graficamente bem dividido, apresentando na parte de cima: o que é piolho; parte de baixo: como combatê-lo ; mais abaixo, propaganda do produto. No texto do aluno não parece que estes aspectos tenham sido enfatizados pelo professor, pois não aparecem. Não há correção no texto, nota ou menção.

O segundo trabalho é a criação de um slogan publicitário para dois bombons. O objetivo foi alcançado, mas falta uma melhor diagramação do slogan. Pelo visto, o apelo sexual subliminar presente na maioria das propagandas é bem percebido pelos

Pro meninos. Em A4.1 vimos o garoto declarar que se “conquista
For mulher com Nescau” mas este (D4.2) é ainda mais vivo. Entendeu
Tem muito bem o significado sexual dos lábios na embalagem do
Nº bombom e escreveu: “ Compre Bombom Garoto, quem compra
Nº ganha um beijo”, apesar de não haver texto explícito sobre beijo no
Rol invólucro. E parece ter ficado tão influenciado pelo apelo
bombom/beijo, que o transferiu para o outro, (“Teu filho vai ficar
apaixonado”) onde não há nenhum apelo sexual na embalagem, só
informação. O professor se dará conta disso?



<u>Professor</u>	E1
<u>Formação</u>	Magistério Geografia
<u>Tempo de serviço</u>	24 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	01
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	01
<u>Roteiro de perguntas</u>	(copiado em anexo, E1.1, anexo 24)

COMENTÁRIOS:

Na realidade E1 não enviou trabalho de aluno, mas um roteiro de perguntas que elaborou para trabalhar com prospecto de loja ao qual não tivemos acesso. Pelas informações dadas por E1 parece-nos que foram trabalhados dados do folheto e não sua organização formal. Em informação verbal E1 disse que cada aluno tem seu próprio texto original, o que é importante para o conhecimento de suas verdadeiras características. Apesar de ter declarado que trabalha com a organização do texto, nas questões colocadas como exemplo essa preocupação não se nota.

professor parece um tanto forçada; outros textos poderiam proporcionar melhores resultados neste aspecto.

<u>Professor</u>	E2
<u>Formação</u>	Magistério e Geografia
<u>Tempo de serviço</u>	10 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	01
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	01
<u>Letra de música</u>	(xerocopiados em anexo, E3.1, E3.2, E3.3, E3.4, E3.5 e E3.6, anexos 25, 26, 27 e 28)

COMENTÁRIOS

E2 trabalhou com letra de música passada na lousa ("Abecedário da Xuxa"). O aproveitamento do texto, no entanto, foi inteiramente escolar: palavras começadas por A, separação de sílabas, recortes de figuras cujos nomes comecem pela letra em estudo, etc. Aproveitou a letra da música para estudo em outras disciplinas, como "escola, família, natureza, riacho" em geografia e história, e "feijão, terra e universo" em ciências. Não se nota, no exemplo enviado por E2, nenhuma preocupação com o estudo da organização do texto. A interdisciplinaridade pretendida pelo professor parece um tanto forçada; outros textos poderiam proporcionar melhores resultados neste aspecto.

Quando à colocação dos recortes na página, não seria difícil fazer a criança utilizar melhor o espaço. As próprias perguntas feitas são muito vagas e sua sequência não é lógica. As respostas dadas pela criança são incompletas, e esta seria uma boa oportunidade de exercitar a redação de boas respostas. Seria interessante o professor discutir com as crianças se a função da embalagem é ser bonita ou dar indicações sobre o produto e por quê, iniciando-se assim o

<u>Professor</u>	E3
<u>Formação</u>	Magistério
<u>Tempo de serviço</u>	25 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	09
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	04
<u>1.Rótulos</u>	(xerocopiados em anexo,E3.1, E3.2,
<u>2.Questionário</u>	E3.5 e E3.6, anexos 25, 26, 27 e 28)
<u>3.Lista</u>	

COMENTÁRIOS:

E3 enviou trabalhos feitos tendo como ponto de partida rótulos e recortes de embalagens de produtos industrializados, alguns faltando informações importantes, pois foram cortadas pela criança. Os rótulos estão colados em duas páginas (xerocopiadas, E3.3.e E3.4, anexos 25 e 267) e em outra (copiada em anexo, E3.5, anexo 27) o aluno respondeu a um questionário, com perguntas tais como:

“Você conhece esses produtos? Fale sobre eles. Onde esses produtos são feitos? Quem faz esses produtos? Onde compramos esses produtos?”

Quanto à colocação dos recortes na página, não seria difícil fazer a criança utilizar melhor o espaço. As próprias perguntas feitas são muito vagas e sua seqüência não é lógica.. As respostas dadas pela criança são incompletas, e esta seria uma boa oportunidade de exercitar a redação de boas respostas. Seria interessante o professor discutir com as crianças se a função da embalagem é ser bonita ou dar indicações sobre o produto e por quê, iniciando-se assim o

Pro processo de conscientização da criança de seus direitos enquanto consumidora.

Magistério e Pedagogia

Tempo de A segunda tarefa referente aos produtos (página copiada em anexo, E3.6, anexo 28) consistiu em separar produtos de limpeza e alimentos, colocando-os em “prateleiras” desenhadas e colocar preços. Neste aspecto em particular (preços), ressaltou-se que faltam, ao lado dos nomes dos produtos, as quantidades, o peso ou unidades, etc. Só com a obtenção desses elementos é que se poderia fazer uma verdadeira comparação de preços. Por outro lado a criança aprende também como os produtos podem se apresentar ao consumidor: a granel, em caixas, sacos plásticos, potes, etc.. Não há indicação do objetivo desta tarefa. E3 diagramou bem esta página, ao contrário das primeiras, onde não deixou margens , recomendáveis por questão de organização e para possíveis comentários e/ou correções do trabalho do aluno.

a funcionária do Centro de Saúde entregou para a classe: INFORME-SE!!! Só se evita o dengue acabando com o mosquito.

- Conversa informal sobre o tema ; na ocasião a professora colocava na lousa os pontos importantes do assunto, enquanto os alunos iam contando fatos de seu conhecimento e vivência.

- Conclusão do assunto com explicações sobre higiene e levantamento da ajuda que as próprias crianças podem dar para solucionar o problema de nossa cidade.

- Elaboração de um texto que a professora escrevia no quadro-negro e os alunos copiaram em seus cadernos.

<u>Professor</u>	F3
<u>Formação</u>	Magistério e Pedagogia
<u>Tempo de serviço</u>	09 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	01
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	01
<u>Texto informativo sobre a dengue</u>	(xeocopiado em anexo, F3.1, anexo 29)

COMENTÁRIOS:

A atividade desenvolvida por F3 teve como base um texto informativo sobre a dengue, elaborado e distribuído pela SUCEN. Não tivemos acesso a texto elaborado pelo aluno, mas F3 nos enviou um relato bem detalhado do trabalho efetuado, que transcrevemos a seguir:

- "Leitura do texto que a funcionária do Centro de Saúde entregou para a classe: INFORME-SE!!! Só se evita o dengue acabando com o mosquito.

- Conversa informal sobre o tema ; na ocasião a professora colocava na lousa os pontos importantes do assunto, enquanto os alunos iam contando fatos de seu conhecimento e vivência.

- Conclusão do assunto com explicações sobre higiene e levantamento da ajuda que as próprias crianças podem dar para solucionar o problema de nossa cidade.

- Elaboração de um texto que a professora escrevia no quadro-negro e os alunos copiaram em seus cadernos.

-Desenho em quadrinhos pelas crianças, de acordo com a sequência pedida pelas frases:

a) Dona Sandra não cuida de sua casa. O quintal é uma bagunça.

b) Um dia choveu muito e as latas e garrafas que estavam jogadas no quintal de dona Sandra encheram-se de água.

c) Nessa água que ficou parada por muitos dias, nasceram mosquitos que transmitem dengue e febre amarela.

d) Um mosquito contaminado picou o bebê de dona Sandra. O bebê precisou ficar internado na Santa Casa.

e) O médico disse algumas coisas a dona Sandra. O que seria?

TAREFA PARA CASA: Cada aluno iria ajudar a mãe na limpeza do quintal e, se possível, orientar a vizinhança sobre o assunto estudado.”

Pareceu-nos um dos melhores exemplos de aproveitamento de texto autêntico, em seu alcance social. Cada aluno estava de posse de seu próprio material, segundo informação de F3. Como se pode observar no anexo, o material é simples, mas bastante informativo sobre o causador do dengue, uma doença que ataca periodicamente a região, exigindo grande trabalho de conscientização da população. Este trabalho, feito inicialmente pela Secretaria da Saúde, pode receber a ajuda da escola, através do estudo do folheto, como fez F3. A primeira face do folheto traz informações sobre o mosquito *aedes aegypti* e seus hábitos de vida.

Professor

G1

Per No verso há orientações precisas de como combatê-lo, ilustradas através de desenhos elucidativos. 20 anos

Nº de traba O alcance social da escrita, neste caso, foi bem caracterizado e aproveitado de maneira útil e construtiva por F3.

Folheto de propaganda

(xerocopiado em anexo, G1.1, anexo 30)

COMENTÁRIOS:

A atividade enviada por G1 é um texto escrito pelo aluno a partir de uma ilustração de folheto de propaganda (tipo "composição à vista de uma gravura"). A criança elaborou texto híbrido, misto de diálogo com a mãe e texto publicitário, uma vez que inclui preços e nome de loja onde podem ser adquiridos os bichos de pelúcia retratados. O aluno demonstra ter alguma idéia sobre organização do espaço na publicidade: colocou o nome da loja e os produtos em box. Não há possibilidade de se saber a proposta do professor a respeito do texto. Como não há também nota ou menção, não é possível saber se o professor considerou a atividade boa ou não.

Segundo informou em 2.7, G1 está preocupado, no estudo do texto autêntico, com conteúdo e utilidade do texto, mas no exemplo que nos enviou não é possível verificar esse trabalho.

<u>Professor</u>	G1
<u>Formação</u>	Magistério e Pedagogia
<u>Tempo de serviço</u>	20 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	01
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	01
<u>Folheto de propaganda</u>	(xerocopiado em anexo, G1.1, anexo 30)

COMENTÁRIOS:

A atividade enviada por G1 é um texto escrito pelo aluno a partir de uma ilustração de folheto de propaganda (tipo “composição à vista de uma gravura”). A criança elaborou texto híbrido, misto de diálogo com a mãe e texto publicitário, uma vez que inclui preços e nome de loja onde podem ser adquiridos os bichos de pelúcia retratados. O aluno demonstra ter alguma idéia sobre organização do espaço na publicidade: colocou o nome da loja e os produtos em box. Não há possibilidade de se saber a proposta do professor a respeito do texto. Como não há também nota ou menção, não é possível saber se o professor considerou a atividade boa ou não.

Segundo informou em 2.7, G1 está preocupado, no estudo do texto autêntico, com conteúdo e utilidade do texto, mas no exemplo que nos enviou não é possível verificar esse trabalho.

<u>Professor</u>	G3
<u>Formação</u>	Magistério
<u>Tempo de serviço</u>	24 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	04
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	02
<u>1.Propaganda</u>	(xerocopiados em anexo, G3.1 e
<u>2.Diálogo</u>	G3.2, anexo 32)

COMENTÁRIOS:

Os trabalhos enviados por G4 referem-se a propaganda. Analisaremos apenas dois, que apesar de conservarem características de texto publicitário, apresentam falhas na organização e utilização do espaço no papel. Em G3.1 a criança elaborou um pequeno texto, que apesar de referir-se a uma “oferta da semana”, não usa recursos de apelo ao consumidor, tendo mais feições de aviso ou de classificado:

“A Brasimac está vendendo esta máquina por R\$ 90,00 (reais) de muitos tipos. Fone 61.1781”

Em G3.2 foram usadas apenas as ilustrações de um aparente catálogo de ofertas de loja para que a criança imaginasse um diálogo entre as pessoas retratadas. Uma situação muito artificial, pois as figuras não estão no mesmo contexto para dialogar. O resultado é muito pobre, com as perguntas e respostas girando em torno de lojas onde adquirir roupas. Os balões (inadequados) conservam incorreções ortográficas e na passagem para a forma escrita

convenção não se nota o uso de travessões ou aspas para indicar a fala dos personagens.

Não há menções ou avaliação de qualquer natureza, conservando os textos do aluno inadequações ortográficas e mesmo estruturais (no caso do diálogo). Desta forma não é possível saber se G3 considerou os textos aceitáveis como estão.

Na questão 2.7, G3 não assinalou o aproveitamento das ilustrações, mas é o que faz neste trabalho, enquanto que outros aspectos não são trabalhados.

Dos textos publicitários enviados por H1, reproduzimos H1.1, anexo 34, no qual não se notam dados sobre o produto. O trabalho apresenta mais características de classificação que de texto publicitário. O trabalho H1.2 (anexo 34) é mais completo neste sentido, inserindo muitas informações sobre a bicicleta: 18 marchas, aro de alumínio, preço, local de compra, oportunidade (Dia das Crianças e Natal).

H1 informou em 2.7 que se preocupa com estrutura e conteúdo do texto autêntico.

<u>Professor</u>	H1
<u>Formação</u>	Magistério e Pedagogia
<u>Tempo de serviço</u>	24 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	09
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	02
<u>Propagandas</u>	(xerocopiados em anexo, H1.1 e H1.2, anexos 33 e 34)

COMENTÁRIOS

Dos textos publicitários enviados por H1, reproduzimos H1.1, anexo 34, no qual não se notam dados sobre o produto. O trabalho apresenta mais características de classificado que de texto publicitário. O trabalho H1.2 (anexo 34) é mais completo neste sentido, inserindo muitas informações sobre a bicicleta: 18 marchas, aro de alumínio, preço, local de compra, oportunidade (Dia das Crianças e Natal).

H1 informou em 2.7 que se preocupa com estrutura e conteúdo do texto autêntico.

<u>Professor</u>	H3
<u>Formação</u>	Magistério e Pedagogia
<u>Tempo de serviço</u>	19 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	01
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	01
<u>Propaganda de guraná</u>	(xerocopiado em anexo, H3.1, anexo 35)

COMENTÁRIOS:

A aluna Karina fez uma propaganda de guaraná, (reproduzida em anexo) apresentando algumas características deste tipo de texto: apelo ao consumo, uso de slogan, linguagem sintética. O resultado final do trabalho da aluna é uma apresentação visual razoável, com as informações sobre o produto bem distribuídas no papel.

Em 2.7, H3 não marcou a preocupação com estrutura do texto, e no entanto a aluna tem noção dos elementos do texto publicitário. Pode ter aprendido por imitação ou recebido ajuda do professor, que trabalha estrutura textual sem se dar conta de que o faz.

<u>Professor</u>	H4
<u>Formação</u>	Magistério
<u>Tempo de serviço</u>	03 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	17
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	01
<u>Lista</u>	(copiada em anexo, H4.1, anexo 36)

COMENTÁRIOS:

COMENTÁRIOS: Na lista de compras enviada por H4 (anexo 36) deveria constar também a quantidade dos produtos para que ela tivesse validade. Outro problema é que o aluno, assim como o professor, confunde marca (Danone, por exemplo), com os produtos desta marca. Na primeira folha o aluno escreveu Danone Pauli e fica-se sem saber de que produto se trata..

Outra aluna, Franciele, cujo trabalho não reproduzimos, coloca na frente de “queijo”, a especificação “ralado”, revelando perspicácia e inteligência. Às vezes, o potencial do aluno, que é grande, é mal aproveitado e não recebe estimulação adequada.

início de um novo conflito (“e ele saiu e foi num sítio e encontrou um lobo muito mau”) que acaba não acontecendo. Parece-nos que o critério usado pela criança para terminar o texto foi o limite do papel e não a coerência da história. Não houve também preocupação com os aspectos de diagramação do texto no papel, nem com correção. Há impropriedades ortográficas além das falhas estruturais apontadas.

Professor **Segundo Bloco:** Atividades com literatura infantil p. 143)

Nº de trabalhos neste bloco 02

Professor	B3 (já apresentado; ver p. 139)
Nº de trabalhos neste bloco	01
Livro de histórias	(copiado em anexo, B3.4, anexo 37)

COMENTÁRIOS:

O trabalho realizado pelo aluno Murillo é um livro de história confeccionado em papel sulfite. Copiamos o texto, mas não os desenhos da criança: o poço, alguém descendo por ele, o lobo mau. O título dado pelo aluno é “O Poço dos Desejos”. O trabalho apresenta algumas características do texto narrativo, como exposição (de “Era uma vez um poço” até “ eu queria ganhar um cavalo”) e complicação (de “entrou dentro do balde” até “ eu quero meu pai”). A partir daí não há um desenrolar do conflito rumo a um clímax e um desfecho. Nota-se uma ânsia da criança-escritora em se safar logo da situação conflituosa criada (“O menino achou uma corda e foi subindo para sair do poço”) . O parágrafo 8 parece ser o início de um novo conflito (“e ele saiu e foi num sítio e encontrou um lobo muito mau”) que acaba não acontecendo. Parece-nos que o critério usado pela criança para terminar o texto foi o limite do papel e não a coerência da história. Não houve também preocupação com os aspectos de diagramação do texto no papel, nem com correção. Há impropriedades ortográficas além das falhas estruturais apontadas.

<u>Professor</u>	D2 (já apresentado; p.143)
<u>Nº de trabalhos neste bloco</u>	02
<u>1.Texto mimeografado: "A Bruxa Onilda e a Macaca";</u>	
<u>2. Reescrita do texto</u>	

COMENTÁRIOS:

D2 enviou, junto aos trabalhos, e transcrevemos a seguir, um texto datilografado em que explica a sistemática utilizada para produzi-lo:

"O texto "bruxa Onilda e a Macaca" foi retirado da coleção de livros infantis da Bruxa Onilda, de E. Larreule e R. Capdevila: foi feita uma leitura prévia pelos alunos e em seguida leitura pela professora: os alunos identificaram os parágrafos e fizeram leitura oral conjunta com a professora, alguns alunos manifestaram a vontade de ler sozinhos; foi feita a interpretação; os alunos copiaram as palavras do texto e observaram o que elas tinham em comum (a presença do m pós-vocálico); foi feita a cruzadinha e a ilustração do texto; por fim os alunos deveriam observar as figuras em sequência e escrever a história."

No texto de aluno que ilustra a atividade notam-se mais características de descrição que de narração. Não há correção nem nota ou menção. D2 não esclarece se o texto foi lido no original, inteiro, ou só foi lido o trecho que aparece, mimeografado em letra manuscrita, acompanhando o relatório.

<u>Professor</u>	E3 (já apresentado; ver p.150)
<u>Nº de trabalhos neste bloco</u>	05
<u>Livro: “Lúcia-já-vou-indo”</u>	Copiado e xerocopiado em anexo, E3.1, anexo 38

COMENTÁRIOS:

Os cinco primeiros trabalhos enviados por E3 referem-se ao livro “Lúcia-já-vou-indo”. Não há indicação do autor, mas as crianças parecem ter sido informadas de que se trata de um livro de literatura infantil. O primeiro trabalho, que não reproduzimos, é mimeografado com uma parte do texto, que traz o início do livro, onde aparece a principal característica da personagem: a lentidão. A atividade da criança consistiu em grifar algumas palavras, sem explicitação do objetivo disso. Na segunda atividade, (copiada em anexo, número 38), foi pedido à criança que escrevesse “Como você imagina que Lúcia-já-vou-indo seja”. Embora a proposta deixe aberta à imaginação da criança o aspecto da personagem, E3 desfaz essa possibilidade imprimindo uma imagem mimeografada da lesminha no alto da página. Há de se notar também a própria formulação da questão, em que aparece interferência da língua falada; E3 poderia ter pedido apenas: “Como você imagina a Lúcia?” O texto da criança está bem estruturado, tendo ela colocado características físicas e psicológicas da personagem que não aparecem no texto estudado, o que nos faz supor que as crianças tenham tido acesso ao livro todo, através da leitura.

<u>Professor</u>	F4
<u>Formação</u>	Magistério e Pedagogia
<u>Tempo de serviço</u>	18 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	01
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	01
<u>Relatório de atividades sobre o livro "As Centopéias e seus Sapatinhos"</u>	(xerocopiado em anexo, F4.1 e F4.2, anexos 39 e 40)

COMENTÁRIOS

A partir da leitura do livro "As Centopéias e seus Sapatinhos", F4 elaborou uma série de atividades, das quais não nos enviou exemplo de aluno, mas o roteiro que seguiu.

Num trabalho interdisciplinar F4 trabalhou o texto sob diversos aspectos, pedindo aos alunos desenhos, confecção de máscaras, pesquisa sobre insetos, dramatização, diálogo com máscaras, etc. Neste caso o texto serviu apenas de pretexto para desencadear atividades variadas, sem preocupação com seu possível valor social, descaracterizando-o como texto autêntico, mesmo porque se trata de um texto literário, calcado na imaginação e na fantasia, sem preocupação maior com outros aspectos que não o de proporcionar fruição, entretenimento e emoção estética.

Achamos oportuno observar, no final de F4.1, anexo39, o pedido do professor para que as crianças escrevessem um bilhete "ao diretor da escola, a respeito desses insetos". Ora, apesar do bilhete ser considerado texto autêntico e funcional, nesta situação ele se

Prof descaracteriza e se artificializa, pois o professor está forçando uma situação: qual o sentido de se escrever sobre insetos ao diretor?

<u>Tempo de serviço</u>	04 meses
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	03
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	01
<u>Ilustração e cópia de texto</u>	(xerocopiado em anexo, H2.1 e H2.2, anexos 41 e 42)

COMENTÁRIOS

H2 enviou três exemplos referentes à mesma atividade, trata-se de exercício de ilustração do texto "Um Barulho na Cidade", de Liliata Iacocca. Os textos dos três alunos estão idênticos (como no anexo 43). Variam apenas as ilustrações e por esse motivo reproduzimos apenas um deles, do aluno Jefferson Carlos Rodrigues da Silveira.

Não se trata, no caso, de trabalho com texto, mas com ilustrações, o que foge ao objetivo desta pesquisa. H2 declarou estar interessado no conteúdo do texto e no aproveitamento das ilustrações, e não estava enviando atividade em que o aluno faz exatamente uma recriação delas. As ilustrações do livro são bem diferentes dos desenhos imaginados e executados pelos alunos, o que nos faz supor que eles não tenham tido contato com o livro antes de desenharem ou que tenham sido orientados a desenhar como imaginassem o texto.

<u>Professor</u>	H2
<u>Formação</u>	Magistério e Letras
<u>Tempo de serviço</u>	04 meses
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	03
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	01
<u>Ilustração e cópia de texto</u>	(xerocopiado em anexo, H2.1 e H2.2, anexos 41 e 42)

COMENTÁRIOS

H2 enviou três exemplos referentes à mesma atividade; trata-se de exercício de ilustração do texto “Um Barulho na Cidade”, de Liliana Iacocca. Os textos dos três alunos estão idênticos (como no anexo 43). Variam apenas as ilustrações e por esse motivo reproduzimos apenas um deles, do aluno Jeferson Carlos Rodrigues da Silveira.

Não se trata, no caso, de trabalho com texto, mas com ilustrações, o que foge ao objetivo desta pesquisa. H2 declarou estar interessado no conteúdo do texto e no aproveitamento das ilustrações, e no entanto envia atividade em que o aluno faz exatamente uma recriação delas. As ilustrações do livro são bem diferentes dos desenhos imaginados e executados pelos alunos, o que nos faz supor que eles não tenham tido contato com o livro antes de desenharem ou que tenham sido orientados a desenhar como imaginassem o texto.

<u>Professor</u>	H4 (já apresentado; ver p. 160)
<u>Nº de trabalhos neste bloco</u>	01
<u>Reescrita de "Fogo no Céu"</u>	DI

Formação

Magistério e Pedagogia

Tempo de

COMENTÁRIOS

24 anos

Nº de trab H4 nos enviou, entre uma enorme coleção de trabalhos, um
Nº que se refere a uma reescrita (literal) do texto "Fogo no Céu", de
Text Mary e Eliardo França, transformado o trabalho com o texto numa
 cópia camuflada do texto original: o aluno nada mais teve que fazer a
 não ser passar para as páginas mimeografadas com os desenhos do
 livro, as linhas de texto a elas correspondentes.

como exemplo de aproveitamento de texto autêntico, nenhum deles pode ser assim classificado, tratando-se de textos escolares convencionais.

Neste terceiro bloco deixamos apenas o texto "Água, um bem precioso", que o professor pode ter confundido com texto técnico ou científico, ou mesmo com folheto de informação. Aparece em anexo (D:1.1, anexo 43) e refere-se à água, "um bem precioso da Terra". Equivocadamente, DI coloca esse exemplo de texto, com características bem escolares, como sendo texto autêntico, apenas porque está fora de um livro didático.

Apesar de declarar em 2.7 sua preocupação com o estudo da estrutura, conteúdo e utilidade do texto, nos exemplos enviados nota-se apenas um aproveitamento escolar convencional dos mesmos.

Professor **Terceiro Bloco: Atividades fora dos objetivos da pesquisa**Nº de trabalhos neste bloco 16

<u>Professor</u>	DI
<u>Formação</u>	Magistério e Pedagogia
<u>Tempo de serviço</u>	24 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	11
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	01
<u>Texto: “Água, um bem precioso”</u>	(copiado em anexo, D1.1, anexo 43)

COMENTÁRIOS

Dos onze trabalhos enviados por DI como exemplo de aproveitamento de texto autêntico, nenhum deles pode ser assim classificado, tratando-se de textos escolares convencionais,

Neste terceiro bloco deixamos apenas o texto “Água, um bem precioso”, que o professor pode ter confundido com texto técnico ou científico, ou mesmo com folheto de informação. Aparece em anexo (D.1.1, anexo 43) e refere-se à água, “um bem precioso da Terra”. Equivocadamente, D1 coloca esse exemplo de texto, com características bem escolares, como sendo texto autêntico, apenas porque está fora de um livro didático.

Apesar de declarar em 2.7 sua preocupação com o estudo da estrutura, conteúdo e utilidade do texto, nos exemplos enviados nota-se apenas um aproveitamento escolar convencional dos mesmos.

<u>Professor</u>	H4 (já apresentado; ver p. 160)
<u>Nº de trabalhos neste bloco</u>	16
<u>Coletânea</u>	

COMENTÁRIOS:

Como já dissemos na apresentação deste professor informante, ele foi pródigo em nos enviar exemplos do que considera trabalho com texto autêntico funcional na alfabetização.

A análise dos trabalhos, no entanto, nos mostra que são textos convencionais, sem características de autenticidade ou funcionalidade específica, a não ser a de serem material escolar para treino de leitura e escrita.

O primeiro deles se refere ao poema "Foca", de Vinicius de Moraes: identificar rimas e copiá-las, relacionar desenhos a partes do poema, tudo em folhas mimeografadas.

O segundo texto ("A Mamãe"), também mimeografado, foi elaborado em sala de aula, pelo coletivo dos alunos; o conteúdo é uma repetição de clichês sobre a figura materna: dedicação à família, tarefas domésticas, merecimento de amor, obediência, ajuda e respeito.

Outros textos são essencialmente escolares e pedagógicos, com noções de ciências, espaços a serem completados, apenas apresentados de forma diferente, em folhas mimeografadas. O trabalho do aluno resumiu-se em copiar, numa folha, o texto que já estava em outra, onde ele substituiu os desenhos pelos nomes



Prof correspondentes de animais. Como estes aparecem todos na folha de rosto, toda a atividade se resume a uma cópia mais elaborada.

Textos esc Um texto elaborado em sala de aula, quando um dos alunos trouxe de casa um ninho de passarinho, foi considerado autêntico por D1. O tratamento dispensado a ele, no entanto, é absolutamente escolar, com ênfase em ortografia.

do Ga Outra atividade constituiu-se em montar novamente um texto cujas frases foram recortadas. O aproveitamento é mais uma vez dos aspectos formais do texto: número de palavras na frase, número de letras e de “sons” das palavras (sendo a palavra “som” usada como sinônimo de sílaba!).

Um outro texto “Rosa”, é típico de ensinamento moral, sobre a vaidade de uma flor que acaba sozinha no jardim, sem amigos, porque enxotou uma borboleta a quem invejava. D1 informa que o texto foi trabalhado “por quase duas semanas”, com interpretação oral, reflexões sobre as boas e más qualidades das pessoas e sobre variedades de flores.

Da mesma forma o texto “Estrelinha, a Rainha da Festa”, mimeografado em letra manuscrita, traz características marcantes de moralismo escolar. D3 informa que, do texto aproveitou “palavras com dificuldades e moral da história”.

<u>Professor</u>	D3 (já apresentado; ver p. 144)
<u>Nº de trabalhos neste bloco</u>	03
<u>Textos escolares</u>	

COMENTÁRIOS:

Um dos textos enviado por D3 é denominado “O Casamento do Galo e da Galinha”, mimeografado em letra manuscrita no original e não traz informação se foi retirado de livro ou elaborado pelo professor. Parece texto encomendado para se ensinar masculino e feminino, exercício que se pede a seguir. Outro exercício na mesma página pede que a criança coloque as letras e os sons das palavras; não foi possível determinar o que é que o professor considera “som”, uma vez que a página está em branco e não temos o critério usado para considerar a questão certa ou errada.

Outro texto mimeografado, “A Manga da Mangueira”, foi usado, segundo informação escrita do professor, para trabalhar palavras com que, qui, gue, gui.

Da mesma forma o texto “Estrelinha, a Rainha da Festa”, mimeografado em letra manuscrita, traz características marcantes de moralismo escolar. D3 informa que, do texto aproveitou “palavras com dificuldades e moral da história”.



<u>Professor</u>	D4 (já apresentado; ver p. 145)
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	01
<u>Texto: "O rei Leão"</u>	18 anos

Nº de trabalhos enviados

01

Nº de trabalhos comentados

01

Texto: "O rei Leão"

Nesta atividade enviada para análise, o professor informante considerou como autêntico o texto elaborado pelo aluno e que não recebeu nota ou menção.

O texto da criança mistura tempos verbais, não apresenta elementos do texto narrativo (mas não sabemos também se a proposta do professor era essa...). Apenas uma série de frases dispersas tendo como ponto de coesão apenas a referência ao rei leão. Nada há de autêntico ou funcional neste trabalho.

O texto, mimeografado, tem problemas de paragrafação, repetição desnecessária da palavra "Bichano", que aparece quatro vezes num texto curto, sendo duas em início de frase.

Parece-nos um texto produzido especialmente para sala de aula, sem nada de autêntico ou funcional, e com aproveitamento basicamente escolar, desdizendo o professor informante que, em 2.7 declarou preocupar-se com todos os aspectos citados na questão.

<u>Professor</u>	F2
<u>Formação</u>	Magistério e Pedagogia
<u>Tempo de serviço</u>	18 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	01
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	01
<u>Texto "O Aquário"</u>	

COMENTÁRIOS:

F2 enviou um trabalho com texto mimeografado "O Aquário". O exemplo que nos foi enviado não tem as respostas que a criança daria, mas apenas o texto com as questões que foram propostas. A criança deveria desenhar algumas passagens do texto, obedecendo à seqüência: "um aquário", "bichano olhou o aquário", "o aquário caiu", "Dona Marina pegou o peixinho".

O texto, mimeografado, tem problemas de paragrafação, repetição desnecessária da palavra "Bichano", que aparece quatro vezes num texto curto, sendo duas em início de frase.

Parece-nos um texto produzido especialmente para sala de aula, sem nada de autêntico ou funcional, e com aproveitamento basicamente escolar, desdizendo o professor informante que, em 2.7 declarou preocupar-se com todos os aspectos citados na questão.

<u>Professor</u>	F5 (já apresentado; ver p. 158)
<u>Formação</u>	Magistério e Educação Artística
<u>Tempo de serviço</u>	13 anos
<u>Nº de trabalhos enviados</u>	01
<u>Nº de trabalhos comentados</u>	01
<u>Relatório</u>	Os nove trabalhos enviados por H1 incluem:

COMENTÁRIOS:

Também F5 não nos envia trabalho de aluno, mas um relato de atividades desenvolvidas a partir de uma lenda, contada oralmente em sala de aula. Neste caso nos parece ter havido uma inadequação completa, pois havíamos solicitado exemplo de aproveitamento de texto autêntico escrito e não oral. F5, em 2.7 assinalou que trabalha com organização, conteúdo, beleza e utilidade do texto, mas no exemplo que nos enviou nenhum desses aspectos aparece em destaque.

<u>Professor</u>	H1 (já apresentado; ver p.158)
<u>Nº de trabalhos neste bloco</u>	09
<u>Coletânea</u>	

COMENTÁRIOS:

Os nove trabalhos enviados por H1 incluem:

- . texto elaborado pela criança a partir de uma frase inicial (2);
- . textos elaborados pela criança a partir de figuras recortadas de folhetos de propaganda (5);
- . uma cruzadinha;
- . exercício de ortografia decalcado de suplemento de jornal ou revista.

De um modo geral os trabalhos são muito comuns e não revelam preocupação com a organização visual da página. Quando se trata de texto mimeografado as figuras estão muito mal delineadas, dificultando sua identificação. De trabalho com texto autêntico não há nada.

* Mesmo quando trabalham com textos autênticos, retirados da vida extra-escolar, os professores ainda se sentem inseguros e não exploram tais textos em sua especificidade de forma, conteúdo e utilidade para a vida social. Em *publicidade*, por exemplo, que foi o campo de onde mais o professor aproveitou material para uso em sala de aula, muito de sua especificidade acabou sendo ignorada. Os

AVALIAÇÃO GERAL DOS TRABALHOS

Analizados a partir dos critérios que interessavam aos objetivos desta pesquisa, os trabalhos enviados pelos professores alfabetizadores apresentam, no conjunto, certos aspectos significativos, que são arrolados a seguir.

* Para muitos professores ainda não está claro o que significa “escrita como objeto social”; confundem texto autêntico com qualquer texto que não conste de um livro didático. O texto coletivo, criado pela classe a partir de qualquer situação geradora, no qual o professor funciona como escriba, é um excelente meio de familiarizar a criança com a estrutura do texto escrito; mas ele é, em sua essência, um texto para se ensinar a ler e a escrever e não pode ser considerado, portanto, como exemplo de escrita como objeto da vida social. Trata-se de um objeto essencialmente escolar, não encontrável em nenhuma situação da vida cotidiana fora da escola.

* Mesmo quando trabalham com textos autênticos, retirados da vida extra-escolar, os professores ainda se sentem inseguros e não exploram tais textos em sua especificidade de forma, conteúdo e utilidade para a vida social. Em *publicidade*, por exemplo, que foi o campo de onde mais o professor aproveitou material para uso em sala de aula, muito de sua especificidade acabou sendo ignorada. Os

alunos acabam produzindo textos “parecidos” com propaganda, textos amontoados, longos, prolixos, que constituem uma anti-propaganda. A criança freqüentemente mistura linguagem escrita com apelos próprios da língua falada, isto é, produzem textos escritos que ficariam melhor falados no rádio ou na TV. A publicidade escrita tem regras estritas de concisão, apelo ao consumo, exploração das funções conativa e poética da linguagem.

Muitos dos textos produzidos acabam não se tornando texto publicitário, mas apenas uma lista de informações sobre o produto (preço, local de aquisição, algumas propriedades, freqüentemente a beleza). Dados essenciais dos produtos, qualidades que o tornariam único, especial ou imprescindível são esquecidos.

Há textos que pretendem ser publicitários e estão mais próximos de classificados de jornal.

* A julgar por alguns exemplos enviados, não há também muita preocupação dos professores em manter uma organização visual razoavelmente bem feita dos elementos dos textos. Os alunos utilizam muito mal o espaço no papel, às vezes amontoando várias colagens e frases num mesmo canto, deixando grandes áreas em branco. Falta aos professores uma boa noção de diagramação, que talvez fosse resolvida com um exame apurado da diagramação dos bons jornais, de cartazes, de rótulos e embalagens e da publicidade.

* Às vezes o professor segue modelos ou sugestões de atividades que não seriam exatamente os mais adequados. No caso de propaganda, o documento CENP - “Ciclo Básico - 1º Grau”, de 1993, traz em sua página 19, um exemplo de texto publicitário em

que, segundo os elaboradores, a criança “tem domínio sobre a linguagem utilizada por esse tipo de texto” (publicitário). O texto da aluna, no entanto, poderia ser melhor trabalhado, no sentido de ser mais sintético: anuncia dois produtos no mesmo texto, repete a conjunção “e” desnecessariamente, as frases são longas, embora argumentativas, como diz o texto introdutório. A ilustração também não foi bem escolhida: a primeira impressão que se tem é que a blusa (ou o cabelo) é a parte mais importante da foto, e no entanto, a criança escreve antes a respeito do relógio que a modelo usa.

Há outro documento que orienta professores sobre o trabalho com propaganda. Também editado pela CENP, o documento “Ciclo Básico em Jornada Única - Uma Nova concepção de Trabalho Pedagógico”, de 1990, em suas páginas 123 a 126 traz depoimentos de professores que trabalham com esse tipo de texto, bem como alguns exemplos de trabalhos de alunos. São poucos os exemplos (quatro), um deles com o mesmo problema de prolixidade notado na análise anterior. Pinceladas de teoria e uns poucos exemplos não dão segurança suficiente ao profissional para que altere sua prática. E quando ele o faz, muitas vezes comete erros sem perceber, seguindo modelos nem sempre corretos.

* Ainda quanto ao trabalho com propaganda, parece-nos importante assinalar um dos riscos que ele apresenta: o de transformar a criança em miniconsumidora, sem senso crítico para resistir aos apelos do consumo. A escola não pode se aliar aos meios de comunicação de massas que trabalham para que a finalidade maior da vida seja comprar. O texto B3.3, anexo 15, analisado neste

trabalho, é prova de que isso pode ocorrer. A criança liga, nesse texto, a felicidade com o fato de **comprar, trazer pacotes para casa e possuir beleza física.**

*Muitos outros exemplos enviados para análise referem-se a literatura infantil, que tem sido largamente utilizada pelos professores, pois quase todas as escolas, mesmo as isoladas da zona rural já contam com um pequeno acervo de obras enviado pela FDE; há facilidade, portanto, de acesso a esses livros. Outro fator que populariza esse material é o fato de certos livros serem escritos em linguagem muito simples, com textos curtos, uns até usando palavras de ortografia mais fácil, com sílabas “simples” formadas de consoante+vogal. Estes livros acabam sendo utilizados no lugar das cartilhas tão combatidas. Além dessa vantagem para o trabalho do professor, os livros geralmente têm, mesmo quando o texto é empobrecido por essa facilitação forçada, recursos gráficos que são muito apreciados pelas crianças, como ilustrações, cores, o próprio formato, textura e brilho do papel, tipos de letras diferentes, etc..

* Não notamos, na maior parte dos trabalhos enviados para análise, uma preocupação com a correção de impropriedades ortográficas, sintáticas, semânticas (em relação ao português padrão) ou mesmo estruturais do texto. A maioria deles nos foi enviada também sem menção ou nota, mesmo os poucos que estavam corrigidos. Alguns textos, avaliados pelo professor de forma positiva apresentavam inadequações nos aspectos citados. Ficou impossível, portanto, fazer alguma análise dos critérios de aprovação ou desaprovação do professor em relação aos textos produzidos por



seus alunos. Por escapar aos limites desta pesquisa deixamos de perguntar ao professor sobre seus procedimentos de correção e avaliação.

* Uma outra questão, não levantada pela pesquisa, mas percebida nas conversas com professores e na própria observação que temos efetuado em nossos constantes contatos com os professores da rede pública, refere-se à separação entre os dois anos do CB. Embora o Ciclo Básico, em sua fala documental (Decreto 23.188/83) preconize que os dois primeiros anos de escolaridade sejam dedicados à alfabetização, na prática muitos professores (e diretores e secretários de escola) estabelecem uma clara divisão nesta pretensa unidade. Nomeiam o primeiro ano de CB como CBI (Ciclo Básico Iniciante) e o segundo ano de escolaridade como CBC (Ciclo Básico Continuidade). Delegam a tarefa de alfabetizar aos professores do CBI e esperam que no CBC os alunos já estejam alfabetizados. Demonstram indignação com alguns professores que “passam” alunos para o CBC sem esses requisitos, que consideram essenciais. Esta nota se faz necessária porque alguns professores se utilizam dos textos autênticos apenas no segundo ano do CB, quando os alunos já dominam alguma coisa do nosso sistema de escrita, quando a proposta é que o façam a partir dos primeiros contatos da criança com a escrita, no início da escolarização. Na verdade o trabalho de alguns professores continua fundamentado na antiga seriação que o espírito do CB procurou eliminar.

* A crítica às vezes severa que foi feita a muitos dos trabalhos enviados com muito boa vontade pelos professores não

deve, em nenhum momento, significar a desqualificação dos mesmos como pessoas e como profissionais. Em minha longa experiência profissional aprendi que o professor se ressentia de uma formação sólida que lhe propicie um trabalho mais eficiente com o texto escrito.

O fraco desempenho dos professores na pesquisa realizada pode ser explicado por diversos fatores:

- os cursos de atualização que frequenta são muito curtos, a maioria deles com 30 horas de duração. Isto é muito pouco para uma mudança radical em metodologia. Muitas vezes as noções são dadas em orientações técnicas com menor duração ainda;

- tanto em cursos como nas orientações técnicas as informações são, via de regra, genéricas. Há pouco ou nenhum material, à disposição do professor, apenas alguns exemplos. Ele tem que apelar depois para sua "criatividade" para elaborar novas atividades. Com sua jornada estafante em classes superlotadas, é difícil que o professor consiga assimilar e operacionalizar em atividades interessantes novos conceitos lingüísticos e de aprendizagem;

- a Secretaria da Educação e mesmo as Universidades ligadas à educação e ao ensino poderiam tomar para si a tarefa de preparar material pedagógico de qualidade, acessível ao professor. Poucos exemplos, como os dados pelo material ora existente, não bastam;

- enquanto isso não acontece, os professores ficam à mercê das editoras, com seus livros de títulos sugestivos e conteúdo sem atrativo para as crianças;

- há, enfim, muita literatura dizendo o que fazer, a necessidade de se mudar, mas muito pouco material explicando *como fazer*.

Os vários aspectos da nova metodologia necessária ao trabalho eficiente com textos autênticos na alfabetização deveriam ter sido melhor discutidos pela totalidade dos professores, o que a Secretaria não fez de modo suficiente. A Delegacia de Ensino de Osvaldo Cruz, por exemplo, foi privilegiada em termos de contar com uma equipe de monitores e supervisores preocupados com a parte pedagógica do seu trabalho, mas sabe-se de Delegacias onde as mudanças foram ainda menores, pela inexistência de pessoal preparado para a tarefa de atualizar professores.

A análise feita no material enviado por professores permite deduzir que muitos deles não têm a menor idéia de como usar os suportes de cada tipo de texto. Para isso se faz necessária uma exercitação constante da prática da *leitura* atenta dos elementos estruturais do texto, de sua linguagem específica, de sua diagramação particular, mesmo de alguns elementos não-verbais que caracterizam cada texto em especial, por parte de alunos e professores. A leitura orientada de textos deve preceder a produção deles, em sua variedade de formato e conteúdo. Talvez o fraco desempenho na produção de textos autênticos venha de uma falta de leitura dos mesmos, ou de uma leitura feita sem o devido aprofundamento. Preferem então muitos professores trabalhar com os textos escolares tradicionais. Evitam o texto autêntico por desconhecer a metodologia de trabalho específica que requerem.



havia. Uma outra nota se faz necessária: é preciso não esquecer que o professor I, o que trabalha com as quatro séries iniciais do primeiro grau, é polivalente, isto é, é ele o encarregado de ensinar, além de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, educação física, educação artística. Todos esses componentes curriculares estão passando por mudanças, algumas radicais, como o ensino de história ou de matemática, entre os demais. Os textos funcionais, por sua vez, têm normas próprias de linguagem, de diagramação, de elementos não-verbais, e que são desenvolvidos por disciplinas específicas como a lingüística, a análise do discurso, a semiótica. São apresentados em estudos especializados, com um jargão próprio, freqüentemente difícil para o não especialista. Como exigir do professor I polivalente ser especialista em todos esses domínios? Não há trabalhos acessíveis de divulgação. É quase impossível, então, estar sintonizado com todas essas mudanças em sua rotina profissional, o que é, sem dúvida, preocupante para um profissional sério e que deseja fazer um bom trabalho.

2. um livro de literatura infanto-juvenil "O tesouro Perdido do Gigante Gigantesco", de Edson Gabriel Garcia, da FTD;

3. um demonstrativo de pagamento (hollerith) de professor;

2. CRITÉRIOS PARA ACEITABILIDADE DE TEXTOS NA SALA DE AULA

6. um boletim elaborado por um clube de serviço (Rotary Club), com notícias sobre suas atividades mensais;

No sentido de obter esses critérios de escolha entrevistei dez professores alfabetizadores. No projeto deste trabalho de pesquisa

havia sido colocado como critério para a escolha desses informantes a resposta afirmativa quanto ao trabalho com texto autêntico na sala de aula. Como a totalidade dos professores respondeu afirmativamente a esta questão, a escolha para as entrevistas recaiu sobre a qualidade dos trabalhos enviados. Procurei ouvir, então, os responsáveis pelos trabalhos mais criteriosos e melhor elaborados.

Tentando organizar a entrevista e obter dados mais consistentes, optei por levar até eles uma série de textos previamente selecionados, a fim de evitar respostas muito abertas, que impedissem uma análise mais criteriosa. A bateria de textos continha 21 (vinte e um) textos diferentes, que, a meu ver, abrangiam uma variada gama de tipos de apresentação e conteúdos que poderiam interessar à criança. Selecionei os que me pareceram ser exemplos bem distintos de escrita como objeto social. Os textos apresentados ao julgamento dos professores foram os seguintes:

1. um *folheto de receitas* (frango com creme de leite) distribuído pela Nestlé;
2. um *livro de literatura infanto-juvenil* "O tesouro Perdido do Gigante Gigantesco", de Edson Gabriel Garcia, da FTD;
3. um *demonstrativo de pagamento* (hollerith) de professor ;
4. um *envelope comum* de carta, já subscrito;
5. um *bilhete informal*, curto, que acompanhava um presente;
6. um *boletim* elaborado por um clube de serviço (Rotary Club), com notícias sobre suas atividades mensais;
7. um *prospecto informativo* sobre o cólera, elaborado pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo;



8. um *livreto com "100 Pontos de Bordado"*, distribuído por Linhas Corrente S/A, de São Paulo;
9. um livro com *poemas curtos*, tendo por tema vários animais, em linguagem simples e engraçada, intitulado "Bichos, Bicho!" de Ciça, da FDT;
10. um *prospecto informativo sobre drogas*, distribuído pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no estado de São Paulo;
11. um *texto escrito por mim* por ocasião do dia dos pais, em 1994;
12. uma *bula de remédio* (Ocadil), para dormir;
13. um *prospecto de propaganda* das Casas Bahia (móveis e utensílios domésticos);
14. um encarte do jornal *O Estado de S. Paulo*, sobre Novos Materiais (número 1 da série "A Aventura do Conhecimento"), sem data;
15. um *prospecto de propaganda* das Casas Pernambucanas contendo roupas íntimas;
16. um *poema de Affonso Romano de Sant'Anna* , "Os Limites do Autor", publicado em jornal não identificado;
17. um *caderno* do jornal *O Estado de S. Paulo*, sobre *televisão*, de 05/11/95 ;
18. um caderno "*Suplemento Feminino*" do jornal *O Estado de S. Paulo*, também de 05/11/95;
19. um *cartaz* sobre curso preparatório ao concurso de diretores de escola;
20. um *convite de casamento*;



21. um *recorte* do jornal o Estado de S. Paulo com notícia sobre a *questão agrária* (Sem-terras), de 06/11/95.

Ouvi os professores individualmente e em grupos de até 3 elementos; em grupos os professores se mostram mais falantes, mais soltos e desinibidos, mas individualmente fazem uma análise mais criteriosa e demorada do material apresentado. As conclusões, porém, não apresentam grandes diferenças quando se trata de respostas individuais ou coletivas.

Do ponto de vista formal, dois textos foram considerados “difíceis” ou complicados: o poema de Affonso de Sant’Anna e, surpreendentemente, o livreto com pontos de bordado. As professoras (eram todas mulheres, as entrevistadas) revelaram-se temerosas em tratar desse último texto **porque não sabem bordar** e, portanto, não saberiam lidar com o texto, segundo informaram. Esse texto número 08 foi unanimemente rejeitado pelas dez professoras, apesar de apresentar textos curtos e muitas ilustrações detalhadas sobre a realização de vários pontos de bordado.

Já o poema de Sant’Anna foi considerado inadequado pela temática e por apresentar expressões e figuras próprias do texto poético. Trata-se de uma reflexão sobre a obra poética, que às vezes pode estar além de seu próprio autor. O eu lírico do poeta fala da possibilidade do poema “ter-se feito além dos dedos, como gavinha que inventou a direção do seu verde” , fala de um “texto-sábio criando asas”, como se fosse um “ trem que larga o maquinista na estação e se interna no sertão”. Muitas outras belas imagens usa o

poeta na tentativa de explicar que nem sempre o autor tem controle sobre aquilo que cria.

Foi este o texto que amedrontou as professoras, que manifestaram receio em trabalhá-lo em sala de aula, alegando também que as crianças poderiam não se interessar pelo tema.

Do ponto de vista do conteúdo, três textos também foram considerados inadequados, nunca porém, com resultados unânimes: o **prospecto sobre drogas** (nº 10), que provocou muita dúvida, muita reflexão, nas entrevistas individuais, e muita discussão nas coletivas; o **prospecto publicitário com roupas íntimas** (nº 15) e o **recorte de jornal com notícia sobre invasão de terras no Pontal do Paranapanema** (nº 21).

No caso do prospecto com roupas íntimas algumas professoras declararam não se sentir muito à vontade trabalhando esse tipo de texto. “*Cria-se um clima erótico, sensual, na classe, e não lido bem com isso*”, declarou uma delas. Outra alegou que não trabalharia esse tipo de texto porque “*as crianças já vêem coisas demais na televisão*”. Outras, pelo contrário, trabalhariam “*porque a televisão já mostra todas essas coisas*”. O mesmo argumento foi usado tanto para aceitar como para rejeitar o material. Uma das professoras, depois de responder que não levaria o texto para a classe, fez uma pergunta a si mesma: “*será que eu sou muito quadrada? Mas há calcinhas transparentes...*”

Quanto ao prospecto sobre drogas, depois de muita dúvida e discussão, a maioria respondeu que levaria o texto, mas só o leria superficialmente. As professoras consideram o assunto difícil, mas



ao mesmo tempo acham importante esclarecer as crianças sobre ele; não houve consenso nesta questão nas entrevistas grupais e nem um número significativo de “sim” ou de “não” nas individuais.

O texto sobre a reforma agrária foi motivo também de reflexão. Enquanto algumas respondiam firmemente que o trabalhariam em classe, outras levantaram dúvidas: *“é difícil trabalhar um texto como este sem colocar o próprio ponto de vista”*. Outra lembrou: *“Não podemos nos esquecer de que somos formadoras de opinião de nossos alunos. Posso dizer claramente que sou a favor dos ‘invasores’?”* Outra se lembrou de que há alunos na classe que são filhos de sitiantes, de donos de pequenas propriedades. *“O que dizer a eles?”*. Não houve, também neste caso, um consenso. Nas duas entrevistas coletivas a discussão continuou mesmo depois da pesquisadora ter encerrado as perguntas.

Alguns tipos de texto foram reconhecidos como companheiros de longa data: o bilhete familiar, o envelope, a literatura infantil, poemas para crianças (*“ todos eles adoram rimas”*, disse uma das professoras), o caderno de televisão do jornal. Mas o mais popular dos materiais é o prospecto de propaganda com móveis e eletrodomésticos. *“Esse eu trabalho sempre”*, *“é fácil de conseguir”*, *“as lojas dão em grande quantidade, um para cada aluno”*, *“as crianças gostam”*, são declarações das entrevistadas.

Um critério importante para a escolha dos textos parece ser a facilidade de aquisição. E a propaganda parece saber disso porque coloca generosamente seus materiais nas mãos de professores e de alunos, estimulando a leitura ... e a compra.



Apenas uma das entrevistadas, que não havia participado da primeira parte do projeto (no momento da entrevista estava substituindo uma professora em licença) respondeu que não usaria nenhum dos textos “*antes que as crianças estivessem dominando as famílias silábicas*”, ou seja, usaria um material para ensinar a ler, antes de ler realmente. Todas as demais professoras ouvidas responderam com naturalidade e afirmativamente à questão sobre a colocação de textos autênticos, reais, mesmo para trabalhar com crianças no início da alfabetização. Se essas professoras realmente usam tais textos, e que tipo de exploração fazem desses materiais alternativos colocados em sala de aula foi o objeto da primeira parte desta pesquisa.

Quanto aos critérios para seleção de textos a serem usados no trabalho de alfabetização, as professoras entrevistadas parecem ter claro na mente que tipos usar: **textos que não causem celeuma a elas próprias, professoras.** As letras dos “Mamonas Assassinas”, que nada têm de recato ou de lição de moral são lidas e cantadas, mas fotos de homens e mulheres em roupas íntimas causam mal-estar. As crianças cantam e coreografam, nas festas da escola, a “dança da garrafa”, mas falar sobre os sem-terra é complicado, deve-se apenas “pincelar”, assim como a questão das drogas ilícitas. Falar e escrever sobre compras, consumo, é fácil, as crianças gostam e as lojas facilitam, esse material é o mais fácil de ser encontrado. Estaria a mídia determinando inclusive que tipo de texto devem ler as crianças da escola pública?



Há muito que se comentar sobre a metodologia dos catálogos ou prospectos de loja na escola. Não se pode negar que eles se constituem em material muito rico, que, **se bem utilizado**, ao contrário de transformar as crianças em consumistas pode alertá-las contra o consumismo: criar o hábito de não se deixar arrastar pelas frases publicitárias; refletir sobre o que é supérfluo e o que seria uma boa compra e por quê (desenvolvimento do raciocínio, do pesar argumentos antes da decisão), além de outros objetivos a serem descobertos na prática.

3. "NEL MEZZO DEL CAMIN"

ALGUNAS REFLEXÕES CONCLUSIVAS

O contato com professores, a análise de suas respostas, o debruçar-se sobre suas declarações durante os longos meses de elaboração deste trabalho revelam-nos um profissional aturdido, que muitas vezes não se situa com firmeza numa linha metodológica. Mas o objetivo desta pesquisa nunca foi o de simplesmente apontar mazelas no processo ensino-aprendizagem realizado pelos profissionais da escola pública, e nem responsabilizar unicamente esses professores pelas deficiências encontradas no trabalho realizado em salas de alfabetização. Antes de denunciar este ou aquele procedimento de trabalho, interessei-me saber que leitura faz o professor dos textos legais e teóricos que embasam sua prática,

3. "NEL MEZZO DEL CAMIN"

como traduz essa teoria no trabalho cotidiano com seus alunos, enfim, como operacionaliza essas relações teóricas e práticas, os comandos que noriciam sua práxis.

ALGUMAS REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Na questão do ensino de leitura e escrita, nota-se um desconhecimento de que a escrita, objeto de uso público, colocado a serviço dos homens em suas relações sociais, acabou transformando-se em objeto escolar. A escola arvorou-se em dona desse objeto, estabelecendo para ele padrões de qualidade e estruturas artificiais. Aprender a escrever transformou-se. De apoderar-se de um objeto e ser dele usuário, passou a significar dominar regras de ortografia e reunir palavras em "textos" alinhavados segundo modelos de livros específicos, conforme resumiram Votr e Ferreiro e Weisz: frases iniciadas por letras maiúsculas sempre nos limites da linha, outra frase iniciada com letra

O contato com professores, a análise de suas respostas, o debruçar-se sobre suas declarações durante os longos meses de elaboração deste trabalho revelam-nos um profissional aturdido, que muitas vezes não se situa com firmeza numa linha metodológica. Mas o objetivo desta pesquisa nunca foi o de simplesmente apontar mazelas no processo ensino-aprendizagem realizado pelos profissionais da escola pública, e nem responsabilizar unicamente esses professores pelas deficiências encontradas no trabalho realizado em salas de alfabetização. Antes de denunciar este ou aquele procedimento de trabalho, interessou-me saber que leitura faz o professor dos textos legais e teóricos que embasam sua prática, como “traduz” essa teoria no trabalho cotidiano com seus alunos, enfim, como operacionaliza, dentro das suas condições teóricas e práticas, os comandos que norteiam sua práxis.

Na questão do ensino de leitura e escrita, nota-se um desconhecimento de que a escrita, objeto de uso público, colocado a serviço dos homens em suas relações sociais, acabou transformando-se em objeto escolar. A escola arvorou-se em dona desse objeto, estabelecendo para ele padrões de qualidade e estruturas artificiais. Aprender a escrever transformou-se. De apoderar-se de um objeto e ser dele usuário, passou a significar dominar regras de ortografia e reunir palavras em “textos” alinhavados segundo modelos de livros específicos, conforme resumiram Votre, Ferreiro e Weisz: frases iniciadas por letras maiúsculas sempre nos limites da linha; outra frase iniciada com letra

maiúscula, na segunda linha (fazendo uma criança deduzir que toda vez que se muda de linha se inicia a próxima com maiúscula). Artigos iniciando frases, seguidos quase que invariavelmente de substantivos, verbos de ligação, adjetivos, ou verbos transitivos com seus objetos. Textos montados com palavras contendo “dificuldades” específicas de ortografia, em detrimento da utilidade, beleza, coerência ou coesão.

Além dos aspectos formais de empobrecimento do texto, é necessário lembrarmos também da questão ideológica dos conteúdos dos textos escolares, geralmente permeados de regras de comportamento, com a exaltação de virtudes como a obediência cega, a paciência frente às dificuldades que podem ser superadas com esforço e conscientização coletivas, a submissão às ordens estabelecidas. Este aspecto, importantíssimo, dos textos escolares, já mereceu estudos interessantes e não se enquadra nos contornos desse trabalho.

Na escola, aprender a escrever passou a significar desmontar as palavras em seus sons constituintes, para se encontrar a letra correspondente para grafá-los. Acertar passou a significar fugir da espontaneidade e usar sempre “palavras já dominadas”. Para evitar o erro, professores adotaram uma pronúncia artificial, silabada exageradamente para que a criança percebesse os sons e os grafasse de maneira correta. A língua deixava de ser instrumento de comunicação, fonte de prazer e de aprendizagem para ser uma série de sons destituídos de sentido, mas grafados de forma ortograficamente impecável.

conhecido. Acreditamos que o caminho que se abre, com a colocação de textos autênticos em sala de aula, é mais rico e mais fecundo que o descrito aqui. O texto do mundo, da vida social, é mais interessante, mais instigante, desafiador, mais informativo, mais vivo e mais real, em suma. Muitas vezes mais maçante, mas sempre mais necessário.

Mudar a trajetória de trabalho do professor constitui-se em tarefa dificultosa. Os caminhos conhecidos, mesmo quando se revelam ineficazes, são mais seguros e confiáveis que maneiras alternativas de caminhar. Fazer caminhos é penoso, mas necessário. Aprender algo novo, principalmente se tratando de competência profissional, exige determinação e crença nesse novo, exige libertar-se de seguranças antigas, exige uma certa dose de audácia que nem todos têm.

Os órgãos oficiais responsáveis pela orientação aos alfabetizadores sugerem e estimulam essa nova postura. Mostram caminhos, propõem estratégias, dão base teórica, socializam tentativas bem sucedidas, preparam monitores, propiciam ocasiões de encontro profissional. Uma gama de excelentes livros é colocada no mercado, com informações e estímulos ao professor necessitado de renovação em sua prática.

São poucos, porém, os atingidos. Os cursos são insuficientes para a clientela enorme, os livros são caros, não há monitores em todas as Delegacias.

Por isso, muitos professores mostram-se temerosos. Principalmente os mais experientes, preferem ficar na prática



conhecida, mesmo que ela se mostre insuficiente para seus anseios de melhores resultados. As estatísticas de alfabetização são cada vez mais desalentadoras, numa escola que recebe agora uma clientela diferente daquela com a qual o professor se habituara. As crianças de classe popular chegam à escola, que se mostra despreparada para lidar com elas. Crianças inteligentes, dotadas de grande cabedal de experiências sem valor para a escola, que prioriza outro tipo de vivência, entram mas não permanecem nos bancos escolares. Condenadas a serem números em estatísticas tristes, essas crianças, quando teimosamente permanecem repetindo as séries, recebem tratamento especificamente preparado para quem já entende, por força de uma convivência antiga, os mecanismos de escrita que devem dominar. Cartilhas e congêneres mostram textos artificiais, preparados para se aprender a ler, e podem desanimar ainda mais uma criança que só encontra dificuldades em sua adaptação ao mundo escolar.

É por estas crianças, que constituem enorme desafio à competência do professor, que ele deve rever a sua prática pedagógica, de maneira a torná-la cada vez mais eficaz.

Essa atualização, no entanto, mostra-se sempre distanciada do professor. Suas condições de trabalho são cada vez mais difíceis. Desalentado por salários a cada dia mais exíguos, pela instabilidade advinda de uma reforma no mínimo preocupante, impossibilitado de arcar com a despesa de uma assinatura de jornal, o professor é um profissional que pouco se atualiza em níveis profundos. Com o que ganha não pode participar de congressos, freqüentar cursos de



especialização, comprar livros. A formação que recebeu na escola que frequentou não fez dele um usuário da língua escrita. Redige pouco e quando o faz é dentro dos moldes que agora repassa aos alunos. A riqueza e a complexidade da escrita escapam-lhe e ele não recebeu meios para desvelá-las. Os cursos de atualização que frequenta são os fornecidos pelos órgãos oficiais, quando o são.

Sem o embasamento teórico que o ajudaria a aperfeiçoar sua prática, faz uma leitura muitas vezes equivocada dos documentos oficiais, interpreta à sua maneira sugestões de procedimentos, dá uma pincelada de novidade à sua prática corriqueira.

E no entanto, é com esse profissional que contamos. É com ele que a rede pública conta. Com esse profissional desvalorizado social e monetariamente, lecionando para classes superlotadas, sem tempo para preparar aulas, apegado a livros e manuais que organizem as coisas para ele. Foi esse profissional que respondeu com boa vontade às perguntas, que participou de entrevistas com alegria e sem ressalvas.

Já salientei que as condições de trabalho e estudo do professor são as mais precárias possíveis. Envolvido por um processo sistemático de desvalorização da escola e de seus profissionais, tema de inúmeros livros e de documentos inclusive de suas entidades de classe, o professor, cansado e desalentado em sua maioria, faz o que pode e o que consegue. Classes com excessivo número de alunos, multisseriação em locais de emergência, pobreza ou inexistência de materiais auxiliares, distância de livros e cursos,

como um dos poucos elementos a se adequar a tal situação.



isolamento profissional, aviltamento de salário, são elementos que desanimam o profissional e rotinizam sua prática.

Pouco se pode esperar, em termos de competência, criatividade, engajamento e alegria num ofício assim caracterizado. E no entanto o professor tenta se atualizar. Pressente que seu trabalho poderia ser melhor, ouve os rumores de mudanças necessárias. Sem a estrutura que uma formação precária não lhe deu, caminha muitas vezes pelos próprios pés, tenta tornar mais eficiente o trabalho que realiza. Seus informantes nesta caminhada são os próprios companheiros, alguns tão perdidos quanto ele. Dentro da precariedade da vida coletiva nas escolas, nos poucos momentos de coletivização, as experiências se socializam, atividades são repartidas, acertos celebrados, erros discutidos.

A prática tradicional, combatida pelos superiores hierárquicos, é camuflada. Uma roupagem diferente esconde a rotina que já não pode mais realizar-se às claras. Cartilhas combatidas permanecem sob as carteiras, apontadas apenas como auxiliares do trabalho de alfabetização. A cópia se sofisticava, disfarçando-se nos desenhos mimeografados.

Os documentos oficiais são muitas vezes ignorados ou conhecidos superficialmente. O que o professor espera são manuais de procedimento, que o aliviem da carga adicional de pensar e elaborar atividades, cansado que está de sobreviver em tão difíceis condições de vida e de trabalho. Surge mais uma vez o livro didático como o verdadeiro planejador de aulas e atividades e as editoras como um dos poucos elementos a se locupletar com tal situação.



Diante da pesquisa sobre seu cotidiano profissional, dispõe-se o professor a colaborar, a informar. Usuário da língua escrita por exigência profissional, quando escreve expõe um discurso precário, usa com insegurança o texto escrito, instrumento que se propõe a colocar nas mãos de seus alunos. Mesmo inseguro das regras desse texto, faz seu discurso progressista, que se revela diferente da prática executada no dia-a-dia da sala de aula. Os exemplos que seleciona para envio à pesquisa revelam, no mínimo, uma leitura equivocada dos documentos que deveria, por força de ofício, conhecer. Confrontadas as respostas percebe-se que o professor não faz o que diz que faz ou faz aquilo que declara não fazer. Parece em muitas ocasiões que este profissional caminha às cegas, atirando no que vê e acertando no que não vê.

A maioria dos trabalhos versando sobre propaganda e notícias de jornal pode ser explicada pela presença de explicações detalhadas sobre esses dois tipos de texto encontradas no volume 2 de "Ciclo Básico em Jornada Única" que reúne descrições de uma série de atividades elaboradas por professoras da rede. A maioria dos trabalhos enviados, no entanto, não detalha o tratamento dispensado à estrutura desses dois tipos de texto em sua especificidade, utilizando-os o professor como se fossem exemplos de uma mesma tipologia escolar, apenas encontrável em outros veículos que não o livro didático.

Também nos exemplos enviados não existem observações, notas ou menções, a não ser em pouquíssimos casos. Desta maneira, não fica claro para a pesquisa a avaliação que o professor fez dos



textos. No entanto, se estes foram enviados para exame e como exemplo, é permitido supor que o professor os considerou, no mínimo, aceitáveis para a proposta que tinha em mente no momento em que foram produzidos. São estes textos enviados que nos levam à conclusão de que o trabalho com a estrutura textual da escrita autêntica está mal compreendida pelo professor, que se restringe a aproveitar detalhes gramaticais dos textos, muitos deles equivocadamente catalogados como autênticos.

Textos espontâneos, produzidos individual ou coletivamente, textos nos quais o professor funciona como escriba, qualquer texto enfim que não esteja no livro-base estudado pela classe muitas vezes é erroneamente identificado como texto autêntico.

Mesmo quando se traz para a classe o texto autêntico, retirado de fontes extra-escolares, ele pode ser mutilado pela cópia na lousa, no papel hectográfico, na xerocópia que lhe tira as cores. Quando não ocorre tal mutilação, quando o aluno tem nas mãos o texto tal qual ele se apresenta na sociedade, o professor faz dele um uso absolutamente pedagógico, restringindo-se a usá-lo como mais um texto didático, elaborando para ele perguntas de interpretação sobre seu conteúdo, ignorando sua estrutura específica, quando não aproveita apenas as ilustrações para estimular a criação de textos escolares.

A prática tradicional de leitura e produção de texto na escola impede a criatividade e a originalidade, na sua ânsia de evitar o erro, principalmente o ortográfico. O professor, que não domina, em sua maioria, as técnicas de produção textual, concentra seus esforços na



prevenção do erro ortográfico, parte da gramática que ele conhece melhor. O cuidado para que o aluno evite esse tipo de erro é característica forte do trabalho tradicional com textos: **trabalhando sílabas e palavras "já dominadas"**, repete-se o texto insosso e amorfo das cartilhas e livros, mas salva-se a ortografia. A postura nova supõe um trabalho com o texto que o recrie em sua dinâmica e especificidade, o texto com cara de algo vivo, reconhecível, encontrável na vida extra-escolar. A correção ortográfica, embora perseguida, não é o fim último a ser alcançado, mas uma conquista gradativa, decorrente da intimidade com a escrita. O que o professor está fazendo agora, a julgar pelos exemplos que nos foram enviados, não é nem uma coisa nem outra. Se antes se salvava a ortografia em detrimento da fidelidade à estrutura, hoje se salva pouca coisa. As crianças continuam escrevendo "textos" sem características marcantes, eivados de inadequações gramaticais, que parecem não terem sido trabalhadas. Praticamente todas as atividades enviadas para análise trazem incorreções ortográficas, e não nos pareceu que as professoras tivessem tido a preocupação de evitá-las ou corrigi-las no texto escolhido.

A conclusão final que nos fica é a de que o professor alfabetizador do município de Osvaldo Cruz, pelo que mostrou de seu trabalho, encontra-se a meio do caminho entre uma prática tradicional, que abandonou em parte, e uma proposta nova, que não conhece a fundo, mas que se sente impelido a seguir. Nesse "mezzo del camin" pedagógico caminha o profissional, arrastando consigo as



crianças de classe popular que abarrotam suas classes. Ambos no mínimo perdidos e perplexos, caminham sem muita certeza da rota de percurso e do ponto de chegada.

ALVES, Maria Leila. *A Alfabetização na Rede Pública*. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. *Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo Básico em Jornada Única, uma Nova Concepção de Trabalho Pedagógico*. São Paulo, SE/CENP, 1990, vol. 1.

_____. *À Guisa da Apresentação*. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Isto se Aprende com o Ciclo Básico*. São Paulo, SE/CENP, 1987.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo, Cortez, 1990 (Coleção Magistério 2º Grau; 16)

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, (1977)

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *O Ensino Fundamental e a Busca da Qualidade*. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento Escolar. Série "Ideias", n° 16

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo, Scipione, 1994 (7ª ed)

CHARMEUX, Eveline. *Aprender a Ler: Vencendo o Fracasso*. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira - São Paulo: Cortez, 1994

CUNHA, Maria Isabel D. *O Bom Professor e sua Prática*. Campinas, SP: Papirus, 1994

DURAN, Marília C.G. *Ciclo Básico em Jornada Única: Uma Nova Concepção de Alfabetização*. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas*.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Maria Leila. A Alfabetização na Rede Pública. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico em Jornada Única, uma Nova Concepção de Trabalho Pedagógico*. São Paulo, SE/CENP, 1990, vol.1.
- À Guisa de Apresentação. In São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Isto se Aprende com o Ciclo Básico*. São Paulo, SE/CENP, 1987
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo, Cortez, 1990 (Coleção Magistério 2º Grau; 16)
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, (1977)
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *O Ensino Fundamental e a Busca da Qualidade*. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento Escolar. Série "Idéias", nº 16
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo, Scipione, 1994 (7ª ed)
- CHARMEUX, Eveline. *Aprender a Ler: Vencendo o Fracasso* Tradução de Maria José do Amaral Ferreira - São Paulo: Cortez, 1994
- CUNHA, Maria Isabel D. *O Bom Professor e sua Prática*. Campinas. SP: Papirus, 1994
- DURAN, Marília C.G. Ciclo Básico em Jornada Única: Uma Nova Concepção de Alfabetização. in: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico*. São Paulo, SE/CENP, 1991 (Projeto Ipê)

- Ciclo Básico em Jornada Única: Uma Nova Concepção em Trabalho Pedagógico.* São Paulo, SE/CENP, 1990, vol 1
- FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em Processo.* (Tradução de Maria Antonia Cruz Costa Magalhães, Marisa do Nascimento Paro, Sara Cunha Lima). São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989 (Coleção Educação Contemporânea).
- _____. El Proyecto Principal de Educación y la Alfabetización de Niños: un Análisis Cualitativo. in Páginas para el Docente (Boletín Informativo de Aique Grupo Editor) nº 17, março de 1989
- _____. *Com Todas as Letras.* Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes: retradução e cotejo de textos: Dandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1993 (4ª ed) (Biblioteca da Educação - Série 8 - Atualidades em Educação)
- _____. La Practica del Ditado em el Primer Año Escolar, in Cuadernos de Investigaciones Educativas nº 15, Mexico, D.F. agosto de 1984
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade.* São Paulo, Moraes, 1980 (4ª ed) (Coleção Educação Universitária)
- GNERRE, Maria B.M. Abaurre e outros. *Leitura e escrita na Vida e na Escola.* Mimeografado, 1985
- JOLIBERT, Josette (org) *Formando Crianças Leitoras.* Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994
- LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. *A Formação da professora Primária: da Denúncia ao Anúncio.* São Paulo, Cortez, 1993
- LOPES, Harry V. Alguns Aspectos Relevantes para a Alfabetização. In São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. *A Criança e o Conhecimento: Retomando a Proposta Pedagógica do Ciclo Básico.* São Paulo, SE/CENP, 1991 (Projeto Ipê)

LOPES, Maria Zilda da C. E. MATTOS, Meire. Alfabetização: A Reflexão Continua. In São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. *A Criança e o Conhecimento: retomando a Proposta Pedagógica do Ciclo Básico*. São Paulo: SE/CENP, 1991 (Projeto Ipê)

MOREIRA, Nadja da Costa R. *Portadores de Texto: Concepções de Crianças quanto a Atributos, Funções e Conteúdo*. In Mary A. Kato (org) *A Concepção da escrita pela Criança*, 2ª ed. Campinas, SP; Pontes, 1994

PERES, Tírsa Regazini. A Formação do Professor de 1ª à 4ª Série do 1º Grau, a partir de 1930. In IDEIAS/ Fundação para o Desenvolvimento da Educação nº 3 (1988) - São Paulo: FDE

PIMENTA, Selma Garrido. Funções Sócio-históricas da Formação de Professores da 1ª à 4ª Série do 1º Grau. In IDEIAS/ Fundação para o Desenvolvimento da Educação, nº 3 (1988) São Paulo, FDE

PILETTI, Nelson. *Ensino de 2º Grau: Educação Geral ou Profissionalização?* São Paulo, EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988

ROCCO, Maria T. Fraga. *Literatura/Ensino: Uma problemática*. Prefácio de Antônio Cândido. São Paulo, Ática, 1981 (Ensaios; 77)

ROCKELL, Elsie. *Os Usos escolares da Língua Escrita*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (52): 20, fevereiro de 1985

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau: 1ª Série*. Coor. Marieta Lúcia Machado Nicolau. 3ª ed. São Paulo, SE/CENP, 1981

Revendo a Proposta de Alfabetização. São Paulo, SE/CENP, 1985

Retomando a Proposta de Alfabetização. 2ª de, São Paulo, SE/CENP, 1986

Isto se Aprende com o Ciclo Básico. São Paulo, SE/CENP, 1987

Ciclo Básico em Jornada Única: Uma Nova Concepção em Trabalho Pedagógico. São Paulo, SE/CENP, 1990, volumes 1 e 2

A Criança e o Conhecimento. Retomando a Proposta Pedagógica do Ciclo Básico. São Paulo, SE/CENP, 1991

Ciclo Básico; 1º Grau. São Paulo, SE/CENP, 1993, volume 1 (A Prática Pedagógica)

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento Escolar. *Ciclo Básico em Discussão. Alfabetização: Teoria e Prática.* São Paulo, SE/FDE.

SMOLKA, Ana L. B. *A Criança na Fase Inicial da Escrita: A Alfabetização como Processo Discursivo.* São Paulo, Cortez, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da Linguagem Escrita.* Tradução de Beatriz Cardoso. São Paulo. Trajetória Cultural, 1990 (3ª ed)

_____ e CARDOSO, Beatriz (org) *Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita.* (tradução de Beatriz Cardoso) São Paulo, Trajetória Cultural, 1990.

_____ Anotações de Palestra



VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa, Antídoto, 1979

VOTRE, Sebastião J. *Discurso e Sintaxe de Iniciação à Leitura*. In CLEMENTE, Elvo (org) *Linguística Aplicada ao Ensino de Português*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987

WEISZ, Telma. *Por Trás das Letras*. São Paulo, FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1992 (material de apoio a vídeos com o mesmo título)

_____. *Por Trás das Letras* São Paulo, FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1992, vídeo

ZATZ, Lia. *Aventuras da Escrita: História do Desenho que Virou Letra*. São Paulo, Moderna, 1991 (Coleção Viramundo)

DOCUMENTOS OFICIAIS

DECRETO 23.188/83: institui o CICLO BÁSICO
LEI COMPLEMENTAR 444/86: ESTATUTO DO MAGISTÉRIO



