



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – FOC



FORMACAMPO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

2026

CADERNO

TEMÁTICA

PARCERIAS

GOVERNO DO ESTADO



GOVERNO PRESENTE FUTURO PRA GENTE



UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SA



UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Universidade Fe
Recôncavo da



UNDIMEBA

União Nacional dos Dirigentes





COORDENAÇÃO GERAL

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE (GEPEMDECC)

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos
Secretária geral: Valéria Souza Lima Brito
Assessor técnico: Ricardo Alexandre Castro

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Geovana Gomes Costa
Nair Cristina Machado Lopes

APOIO

Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEED-BA)
Diretora de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais: Poliana Nascimento dos Reis

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/BA)

Presidente: Anderson Passos dos Santos

União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME/BA)

Presidente: Gilvânia da Conceição Nascimento

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED

Coordenação:
Cláudio Pinto Nunes
Arlete Ramos dos Santos

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)



COORDENAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO

GT1 – Diretrizes Municipais da Educação do Campo -

Antoniclebio Cavalcante Eça
Silvano Conceição

GT2 – Projeto Político Pedagógico das Escolas do Cam

Edjaldo Vieira dos Santos
Gilvan dos Santos Sousa

GT3 – Educação Integral em Tempo Integral nas Escolas

Higro Souza Silva
Antônio Domingos Moreira
Maísa Dias Brandão Souza

GT4 – Educação Quilombola, Educação Indígena e Educa e Inclusiva na Educação do Campo

Niltânia Brito Oliveira
Sólon Natalício Araújo dos Santos
Jaqueline Braga Morais Cajaíba



COORDENAÇÃO TERRITORIAL

Elisa Antunes de Oliveira

Karine Porto Viana

Patriza dos Santos Pinheiro Cangussu

Audáia Batista Silva

Anthia Rocha Silva

Bianco Neves Silva

Renanda Silva Santos

Jan César dos Santos Nogueira

Ysa Novais Viana Matias

Henrique Reis Bispo

Arnaide da Silva Miranda

Írias Teixeira dos Santos

Ani Daniela Reis Gomes Rodrigues

Thille da Costa Pinto

Queline Braga Moraes Cajaíba

ismym Alves França

leide Cristina D'oliveira Mattos

Liliane Lima Silva

Liliane Soares Sar

Maisa Rose Serra

Paula Bruna Soar

Priscila da Silva R

Queziane Martins

Raimunda Duarte

Rebeca Bispo Oliv

Regiane Dias Car

Roberio Santos Fo

Solange Balisa Ca

Tadma Lays Dutra

Vandique M. Cam

Vitor Guilherme R

Welder Cardoso C

Winner Santos

Yure Oliveira Ven

Zildete Soares Ara



ChatGPT (OpenAI). Minicurso Letramento e Alfabetização na Educação do Campo. 2026. Imagem digital. Disponível em: ChatGPT.

Alfabetização e Letramento: formas lúdicas e contextualizadas de alfabetizar as crianças das escolas do campo

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO
COM CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO
ENSINO FUNDAMENTAL: DIFERENTES
ESTRATÉGIAS, DIFERENTES CONCEPÇÕES**

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo¹

Ana Caroline de Almeida¹

Ana Paula do Amaral Tibúrcio²

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de apresentar e discutir duas práticas de alfabetização com crianças de seis anos, no contexto da ampliação do tempo no Ensino Fundamental. A perspectiva etnográfica dos Novos Estudos do Letramento configurou-se como principal aporte teórico metodológico. Questionando-nos sobre qual seria o ponto de partida escolhido pelas docentes para o ensino da leitura e da escrita, vislumbramos duas práticas distintas de alfabetização: uma, cujo ponto de partida para a construção dos eventos de letramento era uma determinada letra do alfabeto; e outra, que teve predominantemente o texto e o contexto como disparadores desse processo.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Alfabetização. Sala de aula. Etnografia.

¹Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação – Recife (PE), Brasil. E-mails: karolyne_jv@yahoo.com.br, socorronunesmacedoufsj@gmail.com

²Universidade Federal de São João del-Rei, Programa de Pós-Graduação em Educação – São João del-Rei (MG), Brasil. E-mail: anapaulajfmg@yahoo.com.br

DOI: 10.1590/CC0101-32622017173622

Literacy practices with six-year-olds in elementary school: different strategies, different conceptions

ABSTRACT: This article aims to present and discuss two literacy practices with children six years old in the context of the extension of the time in elementary school. The ethnographic perspective of the New Literacy Studies was configured as main methodological and theoretical support. Questioning about what was the starting point chosen by teachers for teaching reading and writing we contrasted two different literacy practices: one, whose starting point for the construction of literacy events was each letter of the alphabet; and another, who had predominantly text and context as triggers this process.

Keywords: Elementary school. Literacy. Classroom. Ethnography.

INTRODUÇÃO

Há 10 anos, o cenário educacional brasileiro foi consideravelmente impactado a partir de uma mudança legal – Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), que alterou a estrutura e a organização da escolarização básica no país. Essa mudança inseriu as crianças com seis anos de idade, faixa etária que até então integrava a etapa da Educação Infantil (EI), no primeiro ano do Ensino Fundamental (EF), ampliando o tempo de duração desta etapa de 8 para 9 anos.

Como pesquisadoras do campo da alfabetização e do letramento em escolas públicas de Minas Gerais, interessou-nos compreender como aconteciam as práticas de leitura e escrita com as crianças de seis anos no EF. Questionamos: qual é a concepção de alfabetização subjacente a essas práticas? Quais eram os recursos pedagógicos utilizados nas salas de aula do 1º ano? Como esses recursos eram utilizados? Qual é o papel do livro didático e/ou de outros impressos nesse contexto? Como os textos eram explorados no trabalho com a alfabetização?

PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para buscar respostas aos nossos questionamentos, adotamos os pressupostos da pesquisa de cunho etnográfico como principal aporte teórico-metodológico. Tal abordagem busca compreender a sala de aula como uma comunidade culturalmente constituída. Dialogamos, por tanto, com os estudos de Green, Dixon e Zaharlich (2005), Ezpeleta e Rockwell (1986); Rockwell (2009), Castanheira et al. (2007), Macedo (2005) Street e Heath (2008), dentre outros.

Green, Dixon e Zaharlich (2005) defendem que já existe um conjunto considerável de pesquisas na interface entre etnografia e educação, além de conceitos, práticas e ações, as quais possibilitam entender a etnografia como uma abordagem de pesquisa para o campo da educação. Nessa abordagem, existem pressupostos que nos ajudam a compreender os padrões culturais e as práticas da vida cotidiana, dar visibilidade aos princípios de práticas comumente invisíveis que norteiam as ações, interações, produção de artefatos e construção de eventos e atividades da vida diária dos membros de um grupo e entender as relações entre parte-todo. De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1986), em uma pesquisa etnográfica, o que o etnógrafo busca é “documentar o não documentado”, observando tudo o que acontece e não apenas os aspectos que se relacionam especificamente ao seu tema de pesquisa.

Neste texto, apresentamos os resultados obtidos em duas pesquisas realizadas em Minas Gerais. A primeira desenvolveu-se em 2010, na rede municipal de ensino de Tiradentes, com a observação de 47 dias, entre abril e novembro de 2010. A segunda ocorreu, em 2013, na rede municipal de Juiz de Fora, com a observação de 45 dias ao longo do primeiro semestre letivo. Nosso objetivo é contrastar estes dois estudos, utilizando-nos do contraste como uma estratégia de análise, conforme realizado por Macedo (2005).

Durante as observações, tomamos notas, realizamos algumas gravações de aulas em áudio e vídeo, e fizemos entrevistas com as professoras das turmas. Além disso, recolhemos algumas atividades impressas, realizadas pelas crianças. Mesmo o foco sendo a sala de aula, não nos limitamos a observar apenas esse espaço, mas todo o contexto do qual as crianças participavam.

Buscamos compreender os significados da leitura e da escrita para os sujeitos das turmas que observamos, compreendendo as práticas de alfabetização e letramento como um fenômeno sociocultural (STREET, 1984). Assim, consideramos a observação como um encontro de múltiplas vozes, em uma perspectiva discursiva, dialógica e polifônica, entendendo, por meio da teoria enunciativa da linguagem proposta por Bakhtin (1995), que o campo nos propõe variados eventos de linguagem marcados pela interlocução que aí se estabelece.

RESULTADOS

ESCOLA 1: A LETRA DO ALFABETO COMO PONTO

DE PARTIDA PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

A escola de Tiradentes, doravante escola 1, funcionava em dois turnos, atendendo a crianças da EI e do EF. O turno da manhã acolhia as turmas de 4º e 5º anos, em regime seriado, e o turno da tarde, os 1º e 2º períodos da EI (crianças de 4 e 5 anos) e das turmas do Ciclo Inicial de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), no regime de progressão continuada. A escola atendia, nessa época, cerca de 300 alunos, sendo apenas uma turma de 1º ano.

Esta turma ocupava uma sala enfeitada com um painel e carta-zes, no qual se observava o nome dos alunos, regras de boas maneiras, as condições climáticas e os ajudantes do dia, além do alfabeto e dos numerais. No alfabeto, viam-se as quatro formas da letra (maiúscula, minúscula, cursiva e impressa), uma figura e uma palavra. Os numerais, pendurados em cartelas de 0 a 9, apresentavam o número e a quantidade. Na sala, havia um “cantinho de leitura”, com alguns livros antigos de literatura infântil, que não foram utilizados pela professora durante a coleta de dados; armário para a professora; e 23 carteiras em tamanho inadequado para as crianças e dispostas em cinco filas quase que cotidianamente.

Durante as observações, acompanhamos as aulas de todas as disciplinas, mas as aulas de Língua Portuguesa foram centrais para a nossa pesquisa, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita acontecia predominantemente nessas aulas. Esse processo era organizado por uma sequência de atividades mimeografadas para cada letra do alfabeto, com o objetivo explícito de levar as crianças à compreensão do sistema de escrita. Essas atividades eram retiradas de coleções para a alfabetização compradas pela professora.

A primeira folha que as crianças recebiam, ou o primeiro passo nesse processo, era “apresentar” uma letra do alfabeto. Na folha, a criança via a letra em questão, nas quatro formas que ela pode assumir no nosso cotidiano: uma figura, cujo nome começasse com tal letra; e um texto bastante curto e acartilhado. A cada nova letra apresentada, a professora retomava a sequência do alfabeto e chegava-se à letra em questão. Alunos e professora iam compondo a família silábica daquela letra. A professora costumava, ainda, pedir para as crianças identificarem e circularem no texto a letra que estava sendo apresentada e, por fim, deixava-as pintarem a figura.

Esse primeiro passo do processo é reforçado pela professora, em entrevista realizada ao final do período de observações:

A gente começa na alfabetização com as vogais. Você introduz as vogais pras crianças, através de quê? As vogais eu colo num cartãozinho com as letras, com música. Depois que elas memorizaram bem as vogais, aí nós partimos pro consoantes. Aí a gente trabalha o quê? Cada letra do alfabeto, que juntando uma consoante com uma vogal, ele consegue formar uma sílaba, através de textos daquela letrinha do alfabeto que você tá trabalhando. A antiga família né? A família silábica. Porque agora você não pode mais trabalhar o ba- be- bi- bo- bu-; só que você trabalha de outra forma, não com aquela decoração da criança, através de cartilhas, mas através “dela” perceber essas sílabas, num texto, num trava-língua, em parlenda.

De fato, observamos que as vogais foram inicialmente “apresentadas” para as crianças. As consoantes, também, depois, uma a uma, na sequência do alfabeto. Como forma de auxiliar os alunos na memorização das vogais, diariamente a professora cantava uma música das vogais. Depois que a letra foi devidamente apresentada à criança, seguia-se a sequência de atividades com foco no grupo silábico em questão:

- cruzadinhas;
- caça-palavras;
- formação de palavras a partir de sílabas;

- completar palavras com letras ou sílabas faltosas, recorte e colagem de letras e palavras;
- ditados;
- separação de palavras em sílabas;
- cópia e leitura de textos acartilhados.

Durante os meses que estivemos na turma, percebemos que para cada letra trabalhada eram utilizadas em torno de cinco a seis atividades mimeografadas de caráter repetitivo.

Na mesma entrevista realizada ao final do ano, indagamos a professora sobre a opção pelas cruzadinhas e caça-palavras. Ela explicou:

Porque eles se interessam, eles adoram um caça-palavra, uma cruzadinha. E eu, na minha percepção, acho que dá assim mais certo. Eu acho que a criança, no caça-palavras, mesmo aquela criança que ainda não estava alfabetizada, ela consegue “tá” desenvolvendo o caça-palavra.

Depois dessas atividades, era costume da professora reescrever algumas palavras no quadro e fazer com os alunos uma retomada da-quele grupo silábico, com uma lista de palavras do “G”, por exemplo. Depois do registro, os alunos eram convidados a fazer, coletivamente, a leitura das palavras. A professora ia marcando um traço debaixo das sí-labas de cada palavra e os alunos soletrando, sílaba por sílaba, em voz alta.

A partir do segundo semestre, a professora começou a desenvolver mais uma atividade, no conjunto do trabalho com determinada

letra do alfabeto. A cópia de um texto curto seguida por uma leitura controlada. Ela solicitava a leitura silenciosa dos alunos: “Vocês já sabem juntar os pedacinhos... têm que pensar na cabecinha! Uma consoante e uma vogal!”. E depois, lia com eles, marcando no quadro sílaba por sílaba. Sobre essa atividade, a professora afirmou:

Porque aquilo que você copia você memoriza mais. [...] E pra que aqueles que não conseguiam ler sozinhos, com a minha ajuda e com a ajuda dos colegas, eles se habituariam a ler também. Muitos chegaram ao final do ano lendo, a maioria.

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017 230

O livro didático adotado pela escola aparecia em segundo plano. Nas palavras da própria professora, o livro é “para ser feito em casa, porque as atividades propostas não têm uma sequência. O livro eu dava como se fosse uma revisão do que tinha dado em sala de aula”.

Observamos que em sala de aula o livro didático foi utilizado pouquíssimas vezes e as sequências didáticas que os autores propunham, em torno de um gênero textual, não eram exploradas de maneira integral. A professora selecionava aleatoriamente as páginas que seriam trabalhadas com a turma. Como ela mesma confirma, o livro foi usado mais vezes como tarefa de casa. A professora o avalia de modo positivo, mas parece que ele não comporta a lógica que ela enxerga sobre processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Para ela, a repetição é necessária para o aprendizado. Fazer diversas atividades envolvendo o mesmo conteúdo, no seu entendimento, é uma opção para que os alunos construam o conhecimento.

Diante das observações que realizamos, compreendemos que não eram muitos os recursos pedagógicos utilizados por essa professora. A lousa e uma folha com uma atividade impressa eram suficientes para que desenvolvesse o trabalho. Assim, como não eram variados os textos que ela utilizava, a maioria provinha de coleções para alfabetizar e eram, em grande parte, do tipo acartilhados.

Buscando refletir sobre as estratégias e concepções confirmadas na fala da própria docente, observamos

que essas incluem a apresentação dos diferentes tipos de letra e das famílias silábicas, atividades de memorização e a leitura coletiva, sílaba por sílaba.

Outra consideração importante refere-se aos textos utilizados pela professora. Ainda que em um dado momento ela mencione os gêneros textuais trava-línguas e parlendas, durante as aulas, observamos poucas situações nas quais textos dessa natureza apareceram, predominando os que têm sido considerados “acartilhados”, com pouco ou nenhum significado para as crianças. A opção por cruzadinhas e caça-palavras, que poderia indicar um trabalho com textos de circulação social, está vinculada à ideia de aquisição do sistema de escrita, ao trabalho com as unidades menores da palavra escrita. Em nenhum momento a professora dá indícios de que se utilizava desses textos para uma aproximação com práticas reais de uso da leitura e da escrita.

Nessa turma, o texto é utilizado apenas como pretexto para o ensino sistemático da escrita. Os alunos leem textos curtos, que às vezes já sabem de memória, ou a letra de uma música infantil, ou ainda textos inadequadamente escolarizados, no sentido apontado por Soares (1999), para identificarem letras ou palavras de um determinado grupo silábico. Não observamos uma preocupação com a variedade de gêneros textuais defendida pelos pesquisadores da alfabetização na perspectiva do letramento, como Soares (1996), Macedo (2001), entre outros.

Esses pesquisadores defendem que a escola, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, deveria reduzir as diferenças sociais existentes entre as crianças que têm acesso à leitura desde muito cedo e as que não participam de uma cultura letrada. Essa redução só aconteceria por meio da vivência diária de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados, situações não observadas nessa sala de aula.

Para essa professora, o exercício de copiar repetidas vezes ainda é um caminho que pode contribuir com a aprendizagem dos alunos de seis anos. Ao copiarem palavras ou textos com predominância de vocábulos de uma mesma “família”, os alunos estariam fazendo um exercício de memorização do grupo estudado. Os dados indicam a opção pelo trabalho sistemático com o foco restrito na codificação e decodificação de palavras, mesmo a professora afirmando partir de um texto. A opção metodológica dessa professora é por métodos sintéticos, nos quais as atividades de ensino são centradas nas partes que compõem as palavras, como as sílabas e as letras, com forte apelo à memorização, em detrimento de uma metodologia que contemple, de fato, os usos e as funções sociais dos textos escritos. Consideramos que, na concepção de alfabetização presente nessa prática, a escrita é vista como um código de transcrição das unidades sonoras em unidades gráficas.

A complexidade que envolve o processo de alfabetização tem se tornado um desafio para docentes que atuam com turmas de crianças de seis, sete e oito anos. Acreditamos que, para uma prática alfabetizadora mais adequada, é necessário que o professor tenha conhecimento teórico sobre:

- linguagem escrita e oral;
- as formas pelas quais as crianças se apropriam da natureza alfabética do sistema de escrita;
- a relação entre alfabetização e letramento nos termos tratados pelos Novos Estudos sobre Letramento (STREET, 1984).

Todos esses aspectos revelam que o ponto de partida da professora para ensinar a leitura e a escrita foram as letras do alfabeto, reduzindo a experiência das crianças de seis anos ao contato com uma língua abstrata, supostamente neutra e ensinada a partir de técnicas de memorização da relação fonema-grafema.

ESCOLA 2: TEXTO E CONTEXTO COMO PONTOS

DE PARTIDA PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

A escola 2, localizada na zona oeste de Juiz de Fora, atende crianças das comunidades do entorno e funciona em um prédio que pertence à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) cedido à Prefeitura em 1967. No início da pesquisa, a turma era composta por 22 crianças, sendo 9 meninas e 13 meninos, e, no final, por 23 crianças, sendo 9 meninas e 14 meninos. O espaço da sala de aula era amplo, organizado com cartazes fixos (ajudantes, aniversariantes,

calendário, numerais e alfabeto). Possuía um quadro no qual eram afixados cartazes sobre as atividades que estavam sendo desenvolvidas pela turma, uma mesa comprida, com potes de jogos na parte debaixo; acima, uma caixa de “achados e perdidos”, um suporte com o aparelho de som, uma casinha de brinquedos. Havia 25 mesas individuais com cadeiras, na altura adequada para tal faixa etária, organizadas em duplas, formando três fileiras com oito mesas cada uma, de frente para o quadro.

Após as observações e a entrevista com a professora, foi possível perceber que esta aproveitou diferentes situações para desenvolver sua prática de alfabetização, explorando distintos contextos e recursos presentes na escola, como livros literários, poemas e atividades propostas nos livros didáticos para, a partir deles, desenvolver atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética.

Outro aspecto a ser destacado é o encadeamento das atividades realizadas a partir de um determinado texto ou contexto, o que demonstra uma preocupação com a continuidade do trabalho pedagógico, estabelecendo interligações entre as atividades realizadas em sala de aula. Tais atividades foram organizadas a partir de determinados textos, ora tendo o próprio texto como objeto de ensino, ora como estratégia de mediação para o ensino de outros conteúdos.

O planejamento das aulas com base em um livro literário é um tipo de prática que foi descrito pela professora na entrevista inicial, quando relatou como planeja as suas aulas. Ela destacou ainda que é a partir da história do livro que seleciona as letras e palavras que trabalhará, não seguindo a sequência do alfabeto:

[...] normalmente, eu gosto de ver alguma coisa na sala que tá precisando. Então, vamos dizer, a gente tá com problema de relacionamento, tá havendo um pouco de agressividade, aí eu vou atrás de um livro de literatura que tenha aquilo, que tenha aquele tema. Agora, vamos dizer: Matemática. Ih... Ah... Tá na hora da gente começar a trabalhar conjuntos, coleções, lá vou eu na literatura. Então, eu sempre procuro na literatura alguma coisa relacionada com a sala de aula. [...] Então, ali eu já vou tirando as letras que eu já vou trabalhar. (Entrevista realizada em 06/02/2013)

Durante a pesquisa foram utilizados dois livros literários para o desencadeamento das atividades: *A descoberta da joaninha* e *Tião carga pesada*. Analisaremos aqui o trabalho desenvolvido com o segundo livro.

A partir da história do livro *Tião Carga Pesada*, a professora trabalhou o tema amizade com base nas atitudes dos personagens, promoveu reflexões sobre essas atitudes, solicitou às crianças que conversassem com seus familiares a respeito do que é amizade, conversou com as crianças na rodinha sobre o que os familiares disseram, e perguntou para elas o que é um amigo de verdade. As respostas obtidas foram anotadas e depois usadas na elaboração de um mural sobre o tema, no qual também foram colocados os desenhos que as crianças produziram. A professora ainda apresentou outro livro literário sobre o tema, tanto na versão impressa quanto na digital. Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017 232

Em outras atividades, o livro foi tomado como próprio objeto de ensino, como na aula em que a professora trouxe mais exemplares e as crianças puderam manuseá-lo, acompanhando o texto em seu suporte original, explorando os elementos que o constituem (capa, ilustrações, lista de distribuição), além da compreensão da história e do significado de palavras e expressões. Também aproveitou o tema *coleções* apresentado na história para desencadear algumas atividades.

Para trabalhar com o sistema de escrita, a professora utilizou a escrita dos nomes dos personagens, dos objetos das coleções da história e das coleções apresentadas pelas crianças. Enfatizava todas as formações silábicas da palavra e não apenas a sílaba inicial, explorando as sílabas canônicas e não canônicas e também as “dificuldades ortográficas”, como na escrita da palavra folha:

[...] Diz a palavra folha, pede para escutarem o som e diz a primeira sílaba, enfatizando o som da letra “F”. As crianças dizem: “F com O”; “F com U”; “F com O”. A professora confirma que é “F com O” e escreve no quadro. Pede às crianças que já sabem ler para não falarem, pois senão os outros colegas não vão ter a chance de responder. Pede para essas crianças escreverem as palavras sozinhas e depois conferir com a que a professora escreveu. Fala a sílaba “LHA”.

Algumas crianças dizem que é a letra “L”, uma meni-na diz que é o “L com A”. A professora diz que é quase isso, mas se colocar só o “L com A” vai formar “LA” (algumas crianças falam junto com a professora) e a palavra vai ficar “FOLA”. Explica que tem uma letri-nha entre o “L” e o “A”, para fazer o som do “LHA”. Algumas crianças dizem que é a letra “I”. [...]. (Anotações do diário de campo, dia 09/05/2013)

Percebemos, assim, que é a partir da escrita de palavras retiradas do texto/contexto trabalhado que a professora promove a reflexão e o trabalho com os aspectos formais do sistema de escrita, tomando essa aprendizagem mais significativa para a criança, como relatado por ela na entrevista.

Outra prática que merece destaque refere-se à proposta de escolha do nome da biblioteca da escola, na qual houve a realização de um sarau com os poemas de Vinícius de Moraes. As crianças dos primeiros anos ensaiaram alguns poemas desse autor e a professora trabalhou com o poema *A foca* em sala de aula.

Ela explorou o poema escrito numa folha, pediu para encontrarem o título e circularem, acharem o nome do autor e colorirem, explicou sobre as rimas, leu cada estrofe e, junto com as crianças, identificou as palavras que rimavam, trabalhando assim com um dos elementos característicos de textos poéticos. Também propôs a elaboração de novas estrofes para o poema, observando a formação de novas rimas. Após escolherem oralmente as estrofes, ao escrevê-las, ensinava sobre a organização dos versos. Consideramos que, nessas atividades, o poema foi utilizado como objeto de ensino, pois foram explorados os seus elementos, como título, autor, as rimas em cada estrofe e sua organização estrutural.

Em outras atividades, a professora explorou a leitura do poema, enfatizando a identificação de palavras como boca, foca, no, ficar, seu e briga, e a escrita de outras (foca, bola, nariz, sardinha), utilizando o texto para desenvolver atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita. Ao propor a escrita dessas palavras, e também quando escreviam as novas estrofes, a professora enfatizava o reconhecimento dos sons de todos os fonemas que formavam a palavra. Para ela o reconhecimento dos fonemas é fundamental para que as crianças aprendam a ler e a escrever; e sempre chamava a atenção para essa questão, sendo recorrente em sua fala em sala de aula, em muitos dos momentos observados, como no dia 05/03/2013: “Para aprender a ler e escrever, a gente tem que começar assim, olha: fazendo o barulhinho das letras”. Assim, nesse trabalho com o poema, a professora partiu de um contexto da escola, utilizou o texto como objeto de ensino e também como instrumento para o trabalho com a alfabetização.

Outro ponto importante foi a utilização dos conteúdos do livro didático de Matemática para o desenvolvimento de atividades voltadas para a alfabetização. Mesmo que o objetivo fosse trabalhar determinados conceitos ou quantidades, a professora explorava os contextos em que tais atividades eram propostas. Por exemplo, para estudar a quantidade e o numeral um, havia um poema: a professora conversou com as crianças sobre o que dizia o texto; para trabalhar a quantidade e o numeral sete, havia uma cena da história da Branca de Neve e os sete anões, e ela explorou oralmente o nome dos anões, descrevendo suas características; e para trabalhar o numeral e a quantidade oito, havia a figura dos planetas no sistema solar, explicou-lhes sobre a mudança no número de planetas e, assim, conversaram sobre o tema; ou quando explorou a escrita das palavras “dentro” e “fora” em uma tabela para que as crianças compreendessem como fazer a atividade.

Também percebemos um trabalho sistemático com o alfabeto, nem sempre com base em um texto, um dos pontos de aproximação com a prática da professora da escola 1. Nos primeiros dias de observação, a professora trabalhou a música *ABC da Mônica* para explorar o alfabeto, além de lê-lo na sala nesses dias. No segundo dia de observação, realizou uma atividade para diferenciar letras e numerais, refletindo sobre o uso de cada um deles, a partir do que as próprias crianças relatavam. Para o ensino do alfabeto, também utilizou diferentes jogos, a maioria deles nas aulas de informática e alguns por ela confeccionados e utilizados na sala de aula.

Ainda com o foco no alfabeto, a professora desenvolveu uma atividade de separação entre vogais e consoantes. Logo após explorar a música do *ABC da Mônica*, ela falou sobre as “cinco letrinhas especiais do alfabeto” e trabalhou com a música *A, E, I, O, U*, do Patati Patatá. A partir dessa música, elaborou um álbum de figurinhas das vogais, no qual as crianças deveriam colar as figuras de acordo com a vogal inicial.

Esta característica dos métodos sintéticos de alfabetização presente na prática da professora foi comentada por ela numa das entrevistas, como se observa abaixo:

Então, eu acho que o primeiro passo teria que ser as vogais mesmo. Porque as vogais aparecem em todas as palavras. (Entrevista realizada em 08/11/2013)

Segundo a professora, depois que as crianças reconhecem os sons das vogais, fica mais fácil trabalhar com os outros fonemas, ou seja, com as consoantes. Nesse sentido, observa-se aqui uma perspectiva con-flitante com a proposta metodológica na qual o texto é tomado como objeto central para o ensino da língua escrita, presente na maior parte das aulas observadas, uma vez que as unidades menores da língua (letras, sílabas e palavras) eram tratadas a partir dos textos em circulação na sala de aula, sem uma preocupação com a sequenciação do alfabeto.

Um aspecto que predominou durante as observações foi em relação à proposta de escrita das palavras, sendo a maioria delas relacionadas ao contexto/texto estudado. Para explicar a escolha dessas palavras, a professora afirmou que, por trabalhar com o nome das crianças, considerava que já está “[...] trabalhando praticamente com o alfabeto todo” e, assim, sente “[...] liberdade para trabalhar com qualquer palavra”.

Sendo essas palavras retiradas desse contexto, não apresentavam uma sequência rígida de trabalho com determinados tipos de palavras — por exemplo, somente palavras com sílabas canônicas ou que iniciam com determinada letra ou família silábica. As palavras são trabalhadas explorando-se todas as formações silábicas que as compõem. Percebemos também que as propostas de produção escrita traziam para as crianças a dimensão de texto relacionado a um contexto, como a escrita do convite para o aniversário do palhaço Pipoca, a escrita de um comentário em um blog, da parlenda dos dedos e sobre o passeio do palhaço Pipoca.

Em uma perspectiva diferente, o que observamos foi uma prática de alfabetização que priorizou o trabalho com o sistema de escrita alfabética, tendo uma forte ênfase no reconhecimento de fonemas, mas que foi desenvolvida a partir de determinados contextos pedagógicos construídos para esse trabalho, elaborados a partir de determinados textos ou situações vivenciadas na escola, procurando, assim, tornar a aprendizagem da leitura e da escrita significativa para a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos dados indicam que o trabalho pedagógico nas duas salas de aula observadas é centrado na alfabetização compreendida como a apropriação do sistema de escrita (SOARES, 1996).

Contrastando os dados das duas turmas, observamos semelhanças e diferenças na forma como o processo de alfabetização foi mediado pelas professoras. Na escola 1, a alfabetização ocorreu apenas nas aulas de Português, ao passo que na escola 2 todas as atividades das diferentes áreas do currículo eram aproveitadas para o ensino e a aprendizagem da língua escrita.

Ambas as professoras tinham como objetivo central no trabalho com crianças de seis anos a compreensão do sistema de escrita alfabética. A professora 1 organizava sua prática a partir da sequência do alfabeto e das famílias silábicas, utilizando-se claramente do que nomeamos métodos sintéticos de alfabetização. A professora da escola 2 priorizava o trabalho com o sistema de escrita a partir de textos em circulação na sala de aula, embora não abrisse mão do trabalho sistemático com vogais e consoantes. Ambas as professoras iniciaram o trabalho com o reconhecimento das vogais, o que é uma forma de trabalho tradicional, característica do início da alfabetização.

Nos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), Goulart (2010) e Smolka (1988), entre outros, evidenciam que as crianças aprendem a partir dos sentidos construídos na elaboração conceitual da escrita e não por atividades de repetição. Pesquisas sobre práticas com crianças de seis anos evidenciam a importância do lúdico e do trabalho contextualizados com a escrita no desenvolvimento de uma alfabetização mais significativa (GOULART; SOUZA, 2015; BRANDÃO; ROSA, 2010).

É necessário que a criança compreenda a escrita como um modo particular de representação da linguagem, ou seja,

que entenda a natureza do sistema de escrita a partir dos sentidos construídos em situações reais de contato com textos de circulação social, em uma perspectiva de letrar alfabetizando como propõe Goulart (2010). A professora da escola 1 praticamente não se utilizou de textos autênticos para a alfabetização. A professora 2 o fez, priorizando os textos literários. Além de usá-los como referência para o ensino do sistema de escrita, observamos que havia uma preocupação com o letramento literário das crianças (COSSON, 2012; PAIVA; RODRIGUES, 2008) na medida em que diferentes atividades de fruição foram observadas, como:

- o sarau com a poesia de Vinícius de Moraes;
- o acesso e a discussão de textos autênticos;
- os livros de literatura infantil;
- a escolha do nome da biblioteca da escola;
- o uso da biblioteca para a escolha de livros.

O livro didático de alfabetização não foi uma referência para a organização das práticas de ensino das duas professoras, tendo sido mais utilizado para atividades de casa. Assim, nenhuma delas seguiu a sequência proposta pelo livro.

Por fim, cabe destacar o quanto essas práticas desenvolvidas com as crianças de seis anos ainda se distanciam do que propõem as Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no que tange à importância do trabalho com as múltiplas linguagens, a necessidade de se priorizar o lúdico e a brincadeira nos processos de construção do conhecimento das crianças, pressupostos defendidos por estudiosos da infância (KRAMMER, 1992; WAJSKOP, 1995). As práticas em questão priorizam o trabalho exaustivo com a linguagem verbal, com o sistema de escrita reduzindo a formação da criança a esse objeto de conhecimento, como observado na prática da professora 1. Assim, a pesquisa nos indica que as crianças de seis anos estão submetidas às mesmas práticas que sempre nortearam os anos iniciais do EF, cujo foco predominante é o trabalho com a linguagem verbal em detrimento de outras linguagens, como a artística, a visual, a dança, a música, tão importantes na formação da criança. Sob os professores recaem as mais diferentes pressões, especialmente aquelas relacionadas às avaliações externas que esperam que as crianças dos anos iniciais se alfabetizem até os 8 anos de idade (CARVALHO; MACEDO, 2010).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (V. N. VOLOCHÍNOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRANDÃO, A.C. B. e ROSA, E.G.S. (orgs.). *Letra e escrita na educação infantil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 6 fev. 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 30 mar. 2012.

CASTANHEIRA, M.L.; DIXON, CN.; GREEN, J.L. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.

CARVALHO, G.F.S.; MACEDO, M.S.A.N. Avaliação oficial: o que dizem os mediadores da política pública sobre o impacto na prática docente. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 253-270, maio-ago. 2010.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 5a ed. São Paulo: Contexto, 2012.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. Trad. por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 31-54.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GOULART, C. Cultura escrita e escolar: letrar alfabetizando. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

GOULART, C.M.A.; SOUZA, M. *Como alfabetizar?* Na roda com professoras dos anos iniciais. São Paulo: Papirus, 2015.

GREEN, J; DIXON, C.N.; ZAHARLICH, A. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez. 1992.

MACEDO, M.S.A.N. Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento.

Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 7, p. 17-23, 2001.

_____. *Interações nas práticas de letramento em sala de aula: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PAIVA, A.; RODRIGUES, P.C.A. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: CASTANHEIRA, M.L.; MACIEL, F.I.P; MARTINS,

R.M.F. (Orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009, p. 17-39.

SMOLKA, A.L. *A criança na fase inicial da escrita*. A alfabetização como um processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

STREET, B.V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B.V.; HEATH, S. *On ethnography*. New York and London: Columbia University Press, 2008.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H.B.; MACHADO, MZV. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

WAJSKOP, G. O brincar na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev.1995.

Magda Becker Soares
Antônio Augusto Gomes Batista

Antônio Augusto Gomes Batista



Reitora da UFMG	Ana Lúcia Gazzola
Vice-reitor da UFMG	Marcos Borato
Pró-reitor de Extensão	Edison José Corrêa
Pró-reitora Adjunta de Extensão	Maria das Dores Pimentel Nogueira
Diretora da FaE	Ângela Imaculada de Freitas Dalben
Vice-diretora da FaE	Antônia Vitória Soares Aranha
Diretor do Ceale	Antônio Augusto Gomes Batista
Vice-diretora	Maria da Graça Costa Val

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidente da República: Luiz Inácio Lula da Silva
Ministro da Educação: Tarso Genro

Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Jeanete
Beauchamp
Coordenadora Geral de Política de Formação: Lydia Bechara

Caderno do Professor

AlfabetizaçãO e LetramentO

Magda Becker Soares

Antônio Augusto Gomes Batista

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017 239

* Centro de alfabetização, leitura e escrita

Ceale

FaE / UFMG

Ministério
da Educação



S676a Soares, Magda.

Alfabetização e letramento: caderno do professor / Magda Becker
Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte:
Ceale/FaE/UFMG, 2005.

64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN:
85-99372-03-3

**Nota: As publicações desta coleção não são numeradas porque podem ser
trabalhadas em diversas seqüências de acordo com o projeto de formação.**

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Língua portuguesa Escrita -
Estudo e ensino 4. Professores - Formação continuada I. Título. II.
Batista, Antônio Augusto Gomes. III. Coleção.

CDD - 372.41

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

FICHA TÉCNICA

Coordenação

Maria da Graça Costa Val

Revisão

Maria da Graça Costa Val

Heliana Maria Brina Brandão

Leitor Crítico

Marco Antônio de Oliveira

Projeto Gráfico Marco

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017 - 240

Severo

Editoração Eletrônica

Júlia Elias

Lívia Marotta

Marco Severo

Patrícia De Michelis

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha CEP:
31.270-901 - Contatos - 31 34995333

www.fae.ufmg.br/ceale - ceale@fae.ufmg.br

Proibida a reprodução desta obra sem prévia autorização dos detentores dos direitos

Foi feito o depósito legal

u | Sumário

APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	7
INTRODUÇÃO	11
1. O QUE DIFERENCIA ALFABETIZAÇÃO DE LETRAMENTO?	15
2. O QUE É ALFABETIZAÇÃO?	17
3. QUAIS OS FUNDAMENTOS DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO?	27
3.1 Como aprendemos a linguagem escrita?	33
3.2 O que aprendemos quando nos alfabetizamos?	45
4. O QUE É LETRAMENTO?	49
5. APRENDIZAGEM INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	55
APÊNDICE	59
Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017	242
SUGESTÕES DE LEITURA COMPLEMENTAR	65

u | Apresentação do Programa de Formação Continuada

Este Programa de Formação Continuada destina-se à formação de docentes e especialistas e ao aprimoramento de processos de ensino-aprendizagem da Educação Infantil e das séries iniciais (ou dos Ciclos Iniciais) do Ensino Fundamental, na área da **alfabetização** e do **letramento**. O Programa é de natureza semi-presencial e, nesta primeira etapa, tem como base material oito cadernos impressos. Os participantes aprovados receberão certificado da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, quando da conclusão do curso.

A proposta do Ceale considera que a formação continuada de professores deve caracterizar-se por quatro pontos fundamentais:

- 1) realizar-se em caráter permanente e, preferencialmente, em serviço;
- 2) voltar-se para o crescimento profissional e pessoal dos educadores;
- 3) envolver um processo permanente de experimentação e reflexão na ação pedagógica, para a melhoria da qualidade da educação brasileira;
Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017 7
- 4) ter como centro a prática de ensino e a experiência do educador, para, com essa base, favorecer a ampliação dos referenciais teóricos e culturais dos docentes e de sua autonomia no trabalho e em sua própria formação.

Para cumprir esses requisitos, o Ceale preparou esta primeira coleção de oito cadernos, que se destina à formação teórica do professor e discute conceitos fundamentais para a compreensão do que sejam os processos de alfabetização e letramento. Entretanto, o objetivo de formação teórica não distancia os cadernos da prática de sala de aula. Pelo

contrário, o que eles buscam, primordialmente é articular a teoria com suas possibilidades práticas, explorando situações escolares que poderiam ser compreendidas e/ou alteradas em função da reflexão teórica, além de propor e discutir atividades e exercícios.

Esses cadernos se organizam segundo uma estrutura básica que permitirá ao formador e ao professor fazerem levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema; situarem a temática na área de conhecimento a que pertence; conhecerem os objetivos de cada caderno; realizar exercícios de aplicação, que podem se referir à revisão de conceitos, à reflexão sobre o processo de aprendizagem, a pesquisas e aplicações práticas na sala de aula.

Visando atender as diferentes demandas das redes de ensino, o Ceale elaborou esta primeira etapa do Programa com uma estrutura maleável, própria para se adequar à diversidade da realidade brasileira. Assim, os oito cadernos podem se organizar diferentemente, de modo a compor três cursos distintos:

5) **Alfabetização e letramento: fundamentos teórico-metodológicos e práticas** (8 cadernos), com carga horária de 140h (76h presenciais + 64h não-presenciais)

- u Caderno 1: *Alfabetização e letramento* (Magda Becker Soares e Antônio Augusto Gomes Batista)
- u Caderno 2: *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita* (Maria de Fátima Cardoso Gomes e Sara Mourão Monteiro)
- u Caderno 3: *Língua, texto e interação* (Maria da Graça Costa Val e Martha Lourenço Vieira)
- u Caderno 4: *Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita* (Marco Antônio de Oliveira)
- u Caderno 5: *Leitura como processo* (Delaine Cafiero)
- u Caderno 6: *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução* (Martha Lourenço Vieira e Maria da Graça Costa Val)
- u Caderno 7: *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores* (Isabel Cristina Alves da Silva Frade)
- u Caderno 8: *A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula* (Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Ceris Salete Ribas da Silva)

- 6) **Alfabetização e letramento: fundamentos psico-lingüísticos e práticas** (6 cadernos), com carga horária de 108h (60h presenciais + 48 não-presenciais)
- u Caderno 1: *Alfabetização e letramento* (Magda Becker Soares e Antônio Augusto Gomes Batista)
 - u Caderno 2: *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita* (Maria de Fátima Cardoso Gomes e Sara Mourão Monteiro)
 - u Caderno 3: *Língua, texto e interação* (Maria da Graça Costa Val e Martha Lourenço Vieira)
 - u Caderno 4: *Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita* (Marco Antônio de Oliveira)
 - u Caderno 5: *Leitura como processo* (Delaine Cafiero)
 - u Caderno 6: *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução* (Martha Lourenço Vieira e Maria da Graça Costa Val)
- 7) **Alfabetização e letramento: fundamentos metodológicos e práticas** (4 cadernos), com carga horária de 76h (44h presenciais + 32h não-presenciais).
- u Caderno 1: *Alfabetização e letramento* (Magda Becker Soares e Antônio Augusto Gomes Batista)
 - u Caderno 2: *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita* (Maria de Fátima Cardoso Gomes e Sara Mourão Monteiro)
 - u Caderno 3: *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores* (Isabel Cristina Alves da Silva Frade)
 - u Caderno 4: *A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula* (Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Ceris Salete Ribas da Silva)

Cada um dos oito Cadernos apresenta-se em duas versões: uma para o professor que fará o curso e outro para o formador responsável por ministrá-lo. O Caderno do Formador traz o mesmo conteúdo do Caderno do Professor, acrescido de orientações e comentários específicos para quem vai encaminhar o Curso.

Esperamos que nossos Cadernos cumpram os objetivos para os quais foram elaborados, sendo efetivamente úteis ao seu projeto individual de aperfeiçoamento profissional e ao projeto coletivo de Formação Continuada de Professores assumido por sua escola e seu município.

u | IntrOdução

O que são a alfabetização e – esse novo conceito – o letramento? Em que consiste alfabetizar e letrar? Que conhecimentos e capacidades estão envolvidos na alfabetização e no letramento? Qual a importância desses conceitos para a prática de ensino da linguagem escrita?

Discutir, sob um ponto de vista teórico, respostas a essas perguntas é o objetivo central deste Caderno. Você pode estar pensando: para que discutir teoricamente, para que discutir conceitos se os problemas em sala de aula são tão urgentes que queremos respostas práticas e não teóricas?

Acreditamos que há duas razões que justificam o exame teórico dos conceitos de alfabetização e letramento.

A primeira delas é que uma adequada reflexão sobre diretrizes metodológicas, bem como uma consciente tomada de decisões, em sala de aula, pressupõe, dentre outros fatores, o conhecimento dos fundamentos teóricos que deram origem a essas diretrizes metodológicas, que podem dar base a decisões em sala de aula, que podem justificar direções seguidas.

Em outras palavras: metodologia e teoria são duas faces de uma mesma moeda e são, por isso, inseparáveis. Não é possível atuar, com autonomia, em sala de aula, sem o conhecimento do objeto que se deseja ensinar e de cuja natureza e características decorrem, em larga medida, a utilização – e, por que não, a criação – de princípios, diretrizes e procedimentos metodológicos. Assim, conhecimentos de natureza teórica são um elemento importante para a construção de uma atuação autônoma de qualquer professor e, por isso, devem integrar sua formação.

A segunda razão está relacionada ao desenvolvimento, posterior a este curso, de **sua formação continuada ou permanente**, na área de alfabetização. Habitualmente, parte

importante do material – livros, artigos e revistas acadêmicos – que podem auxiliá-lo nessa tarefa de permanente formação são pouco acessíveis se você não dominar alguma das referências teóricas que orientam a produção desses trabalhos ou se você não conhecer as relações que se estabelecem entre eles.

Quer dizer: se você desconhecer aspectos dos fundamentos teóricos da área, ficará muito difícil dar prosseguimento, com autonomia, a sua formação.

É por essas duas razões, portanto, que nos voltaremos, agora, para pressupostos teóricos que podem fundamentar sua atuação como alfabetizador. Vale a pena lembrar: esses pressupostos podem auxiliá-lo a assegurar sua autonomia na condução de seu trabalho em sala de aula e no desenvolvimento de sua formação continuada.

Discutiremos esses pressupostos da seguinte forma. Daremos atenção aos dois principais conceitos em torno dos quais se organiza a discussão sobre o ensino-aprendizado da linguagem escrita: os conceitos de alfabetização e de letramento.

Nos estudos atuais sobre o ensino da linguagem escrita, há diferentes modos de abordar e de compreender esses dois conceitos. Não seria possível – e, a nosso ver, nem necessário – examinar todas essas diferentes perspectivas. Por isso, exploraremos a perspectiva que nos parece mais relevante para auxiliar o trabalho do professor em turmas de alfabetização. Sempre que tratarmos, porém, de pontos controversos, procuraremos evidenciá-los, remetendo a esses outros pontos de vista e a textos por meio dos quais você poderá estudá-los de modo mais aprofundado, se desejar.

Ao longo do trabalho com este Caderno, esperamos que você seja capaz de:

- u compreender e distinguir os conceitos de alfabetização e letramento;
- u identificar os principais fundamentos teóricos que sustentam os dois conceitos, para que possa aprofundar o seu domínio;
- u compreender as relações entre alfabetização e letramento;
- u identificar as consequências desses conceitos no processo de ensino-aprendizado da linguagem escrita.

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017 12

Para possibilitar que esses objetivos sejam alcançados, o Caderno se organiza em cinco seções:

- u na primeira seção, introduziremos os conceitos de alfabetização e letramento;

- u na segunda seção, discutiremos o conceito de alfabetização;
- u na terceira seção, aprofundaremos esse conceito, identificando os principais conhecimentos, capacidades e processos envolvidos no ensino-aprendizado da linguagem escrita;
- u na quarta seção, analisaremos esse conceito novo, denominado letramento;
- u na quinta e última seção, discutiremos as relações entre alfabetização e letramento no processo de aprendizagem inicial da linguagem escrita.

1 O que diferencia alfabetização de Letramento?

ATIVIDADE 1

Uma professora de crianças em fase inicial de aprendizagem da escrita elaborou um diagnóstico do nível em que se encontravam seus alunos. Leia a descrição que ela fez de algumas crianças:

a) Distribua essas seis crianças nos seguintes grupos:

Grupo 1: crianças que já se apropriaram do sistema de escrita e se envolvem em práticas de leitura e de escrita

Grupo 2: crianças que já se apropriaram do sistema de escrita, mas não se envolvem em práticas de leitura e de escrita

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017 15

Grupo 3: crianças que ainda não se apropriaram do sistema de escrita, mas se envolvem em práticas de leitura e de escrita

Grupo 4: crianças que ainda não se apropriaram do sistema de escrita, nem se envolvem em práticas de leitura e escrita.

b) Os conceitos de alfabetização e letramento vão ser discutidos nas seções seguintes, mas tente já inferir:

- u Em que grupo(s) as crianças já adquiriram o sistema de escrita – já avançaram no processo de alfabetização?
- u Em que grupo(s) as crianças ainda não adquiriram o sistema de escrita – ainda estão no início do processo de alfabetização?
- u Em que grupo(s) as crianças já compreendem os usos da linguagem escrita e já se interessam pelas práticas de leitura e de escrita – já se envolvem em práticas de letramento?
- u Em que grupo(s) as crianças não se interessam pelos usos da linguagem escrita, não participam de práticas de leitura e escrita – não se envolvem em práticas de letramento?

c) Com base nas duas questões anteriores, você pode já tentar formular, por inferência, as diferenças entre estes dois processos – alfabetização e letramento. Responda à pergunta seguinte e guarde sua resposta: ao final deste Caderno, você voltará a ela, e poderá verificar se acertou, nas inferências feitas neste momento inicial.

- u Qual é a diferença entre alfabetização e letramento?
- u Uma criança pode estar ainda em processo de alfabetização, mas já manifestar comportamentos de letramento?
- u Uma criança pode estar já alfabetizada, mas não manifestar comportamentos de letramento?

2 O que é alfabetização?

ATIVIDADE 2

- a) Forme uma sentença com os sinais apresentados no quadro. Não é preciso utilizar todos! Registre o que se passa em sua mente: as dificuldades que você está encontrando e as soluções que está dando a elas; os procedimentos e os conhecimentos que você está utilizando para realizar a atividade.

Numa atividade como esta, o mais importante é o registro das dificuldades e soluções, mesmo que você não tenha podido seguir a instrução. Trata-se uma atividade **metacognitiva**, que será explicada mais à frente. Não se espera que você acerte tudo. Pode errar a vontade!

偷	大	人	天
馬	土	女	看

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017 17

A não ser que saiba utilizar a escrita ideográfica chinesa, você deve ter tido sérias dificuldades para redigir a sentença.

Que tal mais uma tentativa? Utilize o dicionário abaixo:

偷

Roubar

大

Grande

人

Homem

天

Céu

馬

Cavalo

土

Terra

女

Mulher

看

Olhar

Os símbolos - ou ideogramas - utilizados nesta atividade são do calígrafo Dong Qiang.

Conseguiu formar a sentença? Registre agora como você conseguiu formá-la: que conhecimentos e procedimentos você teve de utilizar para articular essa forma de escrita?

Essa atividade é de base **metacognitiva**. Analisar as condições que permitiram a realização da tarefa é refletir sobre o próprio pensamento, sobre os processos cognitivos (conhecimentos e procedimentos). As capacidades **metacognitivas** são muito importantes no ensino da língua oral e escrita, porque auxiliam o professor a compreender de modo mais preciso o quê e como ensinar.

A atividade realizada acima pode nos ajudar a compreender diferentes aspectos do aprendizado da linguagem escrita. Para isso, basta que procuremos explicitar, como você buscou fazer, os procedimentos que utilizou e os conhecimentos de que lançou mão para escrever a sentença. Em síntese, basta que procuremos explicitar as condições que permitiram a você fazer a tarefa.

A **primeira condição** importante é saber que os sinais apresentados servem para representar algo (que está ausente), isto é, que os sinais integram um sistema de representação, assumindo uma função simbólica.

A **segunda condição** é saber que os sinais não representam diretamente as “coisas”, ou a “realidade”, como fazem, por exemplo, outros sistemas de representação, como a fotografia ou o desenho. Quando vemos, ao lado, o desenho, imediatamente reconhecemos aquilo que ele representa. Isso ocorre porque os desenhos guardam certa relação de semelhança



com aquilo que representam (alguns atributos ou propriedades das coisas são reproduzidos – o telhado da casa, sua chaminé, os membros do corpo das pessoas, por exemplo).

Alguns dos sinais chineses guardam, certamente, alguma semelhança com o que representam – como os sinais para “homem” e “mulher”. Mas tanto esses sinais quanto os demais não são empregados para representar diretamente a “realidade” e não são, portanto, desenhos.

Saber, então, o que os sinais representam é uma **terceira condição** para usá-los na atividade feita acima. O que eles representam?

É fácil descobrir: quando com eles escrevemos uma sentença, os colocamos na ordem com que falamos, estabelecendo a mesma seqüência da fala e, assim, as mesmas funções sintáticas (sujeito e predicado, por exemplo) da fala. Podemos, assim, lê-los, transformando-os em fala.

Logo, o que os sinais representam?

Eles são utilizados para representar a linguagem verbal. São, portanto, um tipo de sistema de escrita. A escrita é, assim, um sistema de representação da linguagem verbal.

Mas que aspecto ou propriedade da linguagem representam? Responder a essa pergunta é a **quarta condição** para se realizar a atividade proposta.

Quando uma palavra ou letra vier entre colchetes, como nos exemplos abaixo, estamos indicando de que se trata de uma transcrição da fala, do modo mesmo que falamos, e não da escrita. Essa é uma convenção que os lingüistas utilizam para analisar e descrever os sons da fala.

A linguagem verbal se realiza por meio de signos lingüísticos. Quando dizemos ou ouvimos palavras como SAPO e MESA, utilizamos signos lingüísticos. Esses signos possuem sempre duas faces, como as moedas. Uma das faces é o **significado**, ou a idéia que formulamos ao falar ou escutar as palavras SAPO e MESA. A outra face é o **significante**, ou aquele conjunto de sons articulados, ao qual associamos um significado. Por exemplo:

- u ao ouvirmos ou pronunciarmos o signo SAPO, associamos os sons [s]+[a]+[p]+[u] (o significante) a seus **significados**;

Dependendo do contexto, um animal anfíbio ou uma coisa difícil de aceitar, como na frase: *Tive de engolir vários sapos hoje.*

- u ao ouvirmos ou pronunciarmos o signo MESA, associamos os sons [m]+[e]+[z]+[a] (o significante) a seus significados.

Móvel com um tampo e pés, destinado a fins utilitários (comer, jogar, estudar...), por exemplo.

Agora já podemos responder à pergunta feita mais acima. O sistema de escrita que você utilizou representa que aspecto da linguagem humana, do signo lingüístico?

A resposta é: representa os significados dos signos lingüísticos. Trata-se de um sistema de escrita ideográfico: *ideo-* (idéia, significado) + *-grafia* (escrita) = escrita da idéia ou do significado.

Já listamos quatro condições que permitiram realizar a atividade. Há ainda, porém, dois últimos conjuntos de condições – de conhecimentos, procedimentos, capacidades – necessários para a utilização que você fez do sistema de escrita ideográfico chinês.

Para você aprofundar seus conhecimentos sobre os componentes do signo lingüístico (o significado e o significante), bem como sobre as diferenças entre desenho e escrita, leia: GAGLIARI-MASSINI, Gladis & GAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP:

Mercado de Letras, 1999). Vale a pena ver, especialmente, os dois primeiros capítulos.

Primeiramente (esta é, portanto, a **quinta condição**), foi preciso memorizar (mesmo que muito superficialmente), os ideogramas e seus significados, pois, para operar com os símbolos, para empregá-los na tarefa de redigir a sentença, sem fazer um esforço excessivo de atenção, você precisou “guardar” os ideogramas, estabelecendo uma cor-respondência ou associação entre sua forma e seu significado.

Em segundo lugar (e esta é, portanto, a **sexta condição**), foi preciso desenvolver um conjunto de procedimentos e decisões relacionados à própria grafia e reconhecimento dos ideogramas. Você escreveu, como os chineses, em colunas e da direita para a esquerda? Utilizou os instrumentos adequados – o pincel, por exemplo – para grafar sua sentença? Sua caligrafia ficou legível e bonita? Você conseguiu escrever e ler os ideogramas com fluência?

O último conjunto de condições diz respeito, portanto, a capacidades motoras e cognitivas necessárias para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. Trata-se de desenvolver conhecimentos e habilidades relativas à direção da escrita, ao ato físico de grafar, à caligrafia, à utilização do papel, do lápis (ou do pincel).

Para saber um pouco mais sobre a escrita ideográfica chinesa

Como você viu, os chineses não utilizam um alfabeto; as palavras não são escritas com letras, mas com símbolos que parecem desenhos. Esses símbolos ou ideogramas representam os significados das palavras.

Representar os significados e não os sons das palavras foi uma boa solução para os chineses. Como se estima que se falem entre 23 a 150 línguas na China, a comunicação fica mais fácil quando se representam os significados. É que, desse modo, a pronúncia de uma palavra se toma independente de sua escrita.

Assim, o ideograma

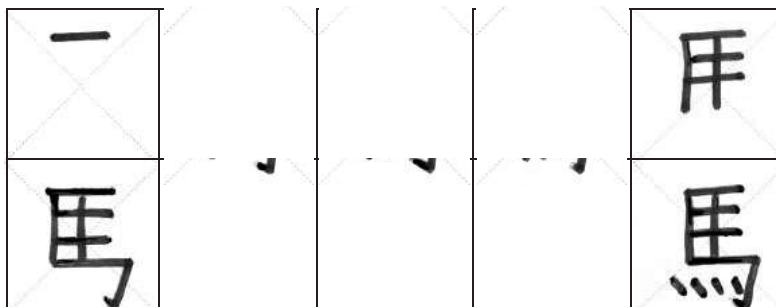
大

pode ser lido por pessoas que falam diferentes línguas. O ideograma pode ser lido como “grande” (em português), “grand” (em francês), “big” (em inglês) ou “da” em chinês mandarino (que é a língua falada pela maior parte da população da China).

Se você quiser saber mais sobre as línguas faladas na China (e sobre outras línguas), pode encontrar um conjunto de

informações em HOUAISS, Antonio. *O que é língua*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

A caligrafia é, na China e no Japão, considerada uma arte, como a pintura. Para traçar um ideograma é preciso fazê-lo de acordo com uma ordem pré-determinada, que facilita a memorização e permite aprender uma adequada caligrafia. Cada ideograma deve ser traçado num quadrado imaginário e traço algum deve ultrapassá-lo. Veja um exemplo das etapas de escrita do ideograma que representa “cavalo”:



O calígrafo Dong Qiang também é o autor desses ideogramas.

ATIVIDADE 3

Esta atividade é para verificar se você entendeu dois conceitos importantes, que serão utilizados mais à frente. É também para possibilitar a seu formador consolidar, com você, esses conceitos.

- u Você entendeu o que é o *significante* do signo lingüístico?
- u Você entendeu a diferença entre desenho e escrita?

Para responder a essas perguntas: Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio/ago., 2017 22

- a) Leia em voz alta as palavras abaixo:

côndilo

condilóide

Você entendeu seu significado? Se essas palavras não têm significado, o que sobrou? Discuta: o que é o significante?

b) Observe a frase:

O rei e a rainha caçaram cinco cavalos.

Faça um desenho da caçada. Depois, transforme o mesmo desenho em escrita e responda: o que é a escrita?

Resumimos, abaixo, os conhecimentos e procedimentos ou capacidades que você utilizou para escrever com ideogramas chineses. Os cinco primeiros dizem respeito a conhecimentos e capacidades relacionados à natureza do sistema de escrita e a seu funcionamento; o último, a capacidades motoras e cognitivas para a utilização desse sistema:

- u Saber que os ideogramas representam algo, que eles exercem uma função simbólica.
- u Saber que os ideogramas não são desenhos e são distintos de outros sistemas de significação.
- u Saber que os ideogramas são um tipo de escrita, de representação da linguagem humana.
- u Saber que a escrita ideográfica representa os significados dos signos lingüísticos.
- u Estabelecer correspondências e associações entre a forma dos ideogramas e seus significados.
- u Desenvolver capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

Com certeza, embora você tenha podido usar os ideogramas e saiba, agora, muitas coisas sobre a escrita ideográfica, teria ainda um longo caminho para adquirir proficiência no domínio desse sistema de escrita.

Apesar disso, ao empregá-lo para formular uma pequena sentença, explicitamos os conhecimentos e procedimentos básicos em torno do qual se realiza seu aprendizado. Trata-se de procedimentos e conhecimentos que permitem dominar e utilizar uma determinada **tecnologia** de representação da linguagem humana, no caso, a escrita ideográfica.

Entendemos, aqui, a palavra "tecnologia" em seu sentido mais amplo, como um conjunto de métodos, processos, instrumentos e técnicas.

Chamamos de *alfabetização* o ensino e o aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve praticamente os mesmos **procedimentos e conhecimentos** que explicita-mos por meio da atividade de uso dos ideogramas chineses. Mas com uma fundamental diferença: os símbolos do sistema de escrita alfabético-ortográfico (as letras ou grafe-mas) representam o significante do signo lingüístico (e não seu significado, como no sistema de escrita ideográfico): representam, de modo geral, nesse caso, os sons da língua. Isso vai fazer uma grande diferença no aprendizado e no ensino dessa tecnologia de escrita. Discutiremos essas semelhanças e diferenças na próxima seção.

Antes disso, porém, é preciso destacar algo que já aprendemos:

O termo **alfabetização** designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de **conhecimentos e procedimentos** relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às **capacidades motoras e cognitivas** para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

Conhecimentos e procedimentos: a escrita alfabético-ortográfica é um sistema de representação; ele se distingue de outros sistemas de representação, como o desenho; ele representa certas propriedades do signo lingüístico; sua utilização envolve uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa.

Capacidades motoras e cognitivas: habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua...), aprendizagem de uma postura corporal adequada na leitura e na escrita, aprendizagem da caligrafia...

ATIVIDADE 4

Estes três exercícios têm duas finalidades diferentes. O primeiro pretende levá-lo a apreender globalmente o conteúdo da seção e também a auxiliar seu formador em seu trabalho de discussão de dúvidas e questionamentos. O segundo exercício tem por objetivos levá-lo a aplicar, numa atividade prática, os fundamentos abordados e auxiliá-lo na integração das discussões realizadas nas diferentes unidades sobre a alfabetização e o letramento. O terceiro exercício, por fim, pretende fazer você refletir sobre o ponto de vista de um não alfabetizado diante da escrita, para que você possa, assim, auxiliá-lo de modo mais adequado em sua tarefa de se alfabetizar.

- a) Faça um resumo desta segunda seção (“O que é alfabetização?”), buscando:
- u responder à pergunta central que orientou o desenvolvimento da seção (o que é alfabetização?), trazendo exemplos e ilustrações relacionados a sua experiência como professor;
 - u fazer uma lista de suas principais dúvidas e questionamentos, para, em grupo, discutir com os colegas e seu formador.
- b) Consulte diferentes livros de alfabetização em sua escola. Você vai notar que muitos deles, nas primeiras unidades, exploram diferentes sistemas de representação: desenho, escrita, números, logomarcas, por exemplo.

Responda: qual a finalidade dessa exploração de diferentes sistemas de representação?

- c) Você vivenciou, no início da primeira atividade, a experiência de uma criança ou adulto não alfabetizado diante do mundo da escrita. Como você se sentiu? Que atitudes e pensamentos você manifestou?

3 Quais Os fundamentOs dO cOnceitO de aLfabetizaçãO?

ATIVIDADE 5

Esta atividade pretende levá-lo a ativar seus conhecimentos prévios e a mobilizá-los para a discussão que se fará a seguir. Assim, não se espera que você acerte, necessariamente, as respostas, mas que reflita e tome consciência dos fenômenos que estudaremos. Mais tarde voltaremos a suas respostas, para que você possa, com base nos conhecimentos adquiridos nesta seção, rever o que pensava inicialmente sobre o processo de aprendizado da escrita.

Não se esqueça: uma parte importante dos conhecimentos e capacidades envolvidos na alfabetização já foi discutida na seção anterior. Utilize-os aqui.

Observe, a seguir, diferentes escritas de crianças em processo de alfabetização. Algumas delas foram feitas antes de as crianças entrarem para a escola. Mas todas resultaram de dita-dos feitos por adultos – professores ou não. Foram esses adultos que escreveram o que as escritas infantis queriam dizer.

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017

27

Na verdade, essas crianças estão "brincando" de escrever, estão tentando "imitar" a escrita dos adultos alfabetizados. Mas, para simular essa escrita, estão manifestando seu pensamento sobre o que é a escrita e como ela funciona.



Todos as escritas foram coletadas por Maria de Fátima Cardoso Gomes, em diferentes escolas públicas.

Escrita 2

~ 1 0 1 1 / (GATO)

1 0 1 1 (BORBOLETA)

0 ~ 1 1 1 1 (BOI)

1 1 1 1 0 1 1 1 (CAVALO)

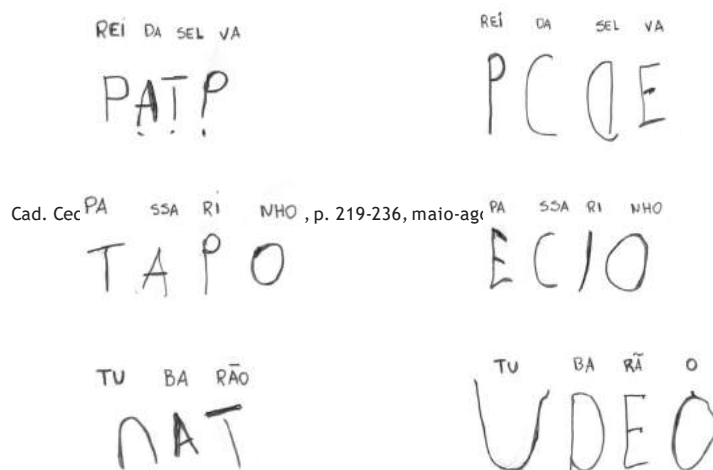
1 1 1 1 0 1 1 1 (O GATO BEBE LEITE)

Escrita 3



Observe: as escritas de número 3 a 6 foram feitas a partir de um ditado semelhante. Estão presentes em todas as escritas: "rei da selva", "passarinho", "tubarão"; "festa junina" aparece na escrita 3 e crocodilo nas escritas 3 e 5.

Escritas 4 e 5



Cad. Cec , p. 219-236, maio-agr

rei da seuva
pasarino
tubarano
qroqrodilo

a) Por meio dessas escritas, analise e evidencie:

O que as crianças devem pensar sobre a escrita para escrever desse modo? Para isso, utilize o quadro abaixo.

	Escrita 1	Escrita 2	Escrita 3	Escrita 4	Escrita 5	Escrita 6
O que a criança pensa sobre a escrita?						

b) Justifique e exemplifique as duas afirmativas abaixo. Para isso, leve em conta o exercício acima.

- u A criança começa a se apropriar da escrita antes mesmo de entrar para a escola.
- u Esse processo de apropriação da linguagem escrita possui um natureza conceitual, isto é, resulta, dentre outros fatores, de uma atividade complexa que envolve a formulação de perguntas e a construção de hipóteses em resposta a essas perguntas.

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017 30

c) Tendo em vista os conhecimentos e capacidades envolvidos na aquisição de uma tecnologia de escrita, coloque F para as opções falsas e V para as verdadeiras.

As escritas mostram que:

1. () todas as crianças sabem que os sinais gráficos por elas empregados representam algo, que eles exercem uma função simbólica.
2. () apenas uma das crianças não distingue a escrita de outros sistemas de representação, como, por exemplo, o desenho;

3. () algumas crianças sabem que os sinais gráficos por elas empregados são um tipo de escrita, de representação da linguagem humana;
4. () todas as crianças compreendem que a escrita alfabética representa o aspecto sonoro da linguagem, quer dizer, o significante do signo lingüístico;
5. () algumas crianças estabelecem adequadamente correspondências e associações entre os sinais gráficos (as letras) e aquilo que elas representam.

d) Como aprendemos a linguagem escrita? O que aprendemos quando nos alfabetizamos?

Quando nos alfabetizamos, aprendemos alguma coisa. O quê? Que características possui esse objeto que genericamente chamamos de ler e de escrever? Quando aprendemos esse objeto, entretanto, aprendemos de uma determinada maneira. Alguns objetos, saberes ou procedimentos são aprendidos por meio de treinamento: é o que ocorre, por exemplo, quando aprendemos a datilografar ou a usar o teclado de um computador. Outros parecem se basear na imitação, na prática e na aquisição de algumas técnicas, como dançar e cozinhar ou nadar. Como será que aprendemos a linguagem escrita? Responder a essas duas perguntas é o objetivo das duas subseções que se seguem. Começaremos pela última pergunta.

3.1 COMO aprendemos a Linguagem escrita?

Antes de começar a discutir esse tema, será preciso chamar sua atenção para três pontos muito importantes.

O primeiro deles tem a ver com o modo como se deve entender o verbo “aprender”, utilizado na pergunta. Muitas vezes, utilizamos essa palavra como sinônimo de ensinar, equacionando os dois termos – aprender e ensinar – mais ou menos do seguinte modo: aprendemos algo tal como nos foi ensinado. Se pensamos dessa maneira, a resposta a nossa questão será fácil: “Como aprendemos a linguagem escrita? Depende, podemos aprendê-la por meio do método global, do silábico, do fônico...”

Não é, evidentemente, desse modo que entendemos o verbo “aprender”. Por meio dele, estamos, aqui, querendo designar o que e como o ser humano, dadas determinadas condições, apropria-se do mundo, de seus objetos, de si mesmo. Vale dizer, queremos designar os mecanismos ou processos psicológicos – os procedimentos, comportamentos, capacidades e conhecimentos – que nos permitem apreender algo. Formulando por meio de perguntas: o que se passa em nossas mentes quando, diante de um determinado objeto de conhecimento – a linguagem escrita, os fenômenos biológicos ou a organização do espaço – dizemos que o aprendemos? que dele nos apropriamos?

O segundo ponto importante diz respeito à razão pela qual devemos conhecer como e o que pensamos as crianças a respeito de um determinado objeto de ensino. Imagine que você está ensinando ortografia para alunos já alfabetizados. É muito comum que, durante algum tempo, as crianças pensem que a grafia de uma palavra reproduz, exatamente, os sons da fala, e que, por isso, escrevam, por exemplo, “mati”, em vez de “mate”, “gatu”, em vez de “gato”. Se você, professor, não sabe dessa idéia que as crianças fazem da escrita – ou dessa hipótese sobre a relação entre escrita e fala – sua

tendência será apenas a de corrigir, dizendo, artificialmente, em voz alta, que não é [gatU] ou [matI] que se fala, mas [gatO] e [matE].

Esse modo de agir pode resolver, momentaneamente, a grafia das duas palavras, mas pode gerar dois problemas para o aprendizado da criança: por um lado, pode justamente reforçar a idéia de que se escreve como fala (o que reforçará uma concepção bastante equivocada das relações entre fala e escrita) e, por outro lado, pode criar, na criança, a falsa idéia de que ela fala errado.

Uma intervenção mais produtiva consistiria em fazer duas coisas: mostrar para a criança, pela análise de palavras grafadas corretamente, que a escrita não é uma transcrição fonética da fala; levar o aluno, por meio de atividades de análise, a descobrir que os sons [i] e [u] átonos, quando na sílaba final de palavras, são grafados, respectivamente, com as letras E e O. Para conhecer melhor as relações entre "letra" e "som" no português, vale a pena ler o livro *Guia Teórico do Alfabetizador*, de Miriam Lemle (15 ed. São Paulo: Ática, 2000). Para ter idéias para fazer intervenções produtivas, vale a pena ler o livro de Artur Gomes Morais. *Ortografia: ensinar e aprender* (São Paulo: Ática, 1998).

Veja também o Caderno "Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita", do Módulo 2 deste Programa de Formação Continuada.

Assim, a intervenção do professor ou da professora, que não considerou, no caso, o que a criança pensa sobre a escrita, foi pouco produtiva e, em vez de corrigir o erro, conduziu à elaboração de noções inadequadas sobre o funcionamento da linguagem escrita. É por isso, então, que é muito importante, para orientar sua atuação, que o docente saiba o que e como seu aluno conhece, isto é, que o docente domine uma teoria da aprendizagem e, no nosso caso particular, uma teoria da aprendizagem da linguagem escrita.

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017 34

O terceiro e último ponto muito importante tem a ver com o fato de que não existe uma única teoria da aprendizagem nem uma única teoria da aprendizagem da linguagem escrita. Discutiremos aqui – como já evidenciamos antes – um determinado modo de compreender o processo de aprendizagem, aquele que julgamos capaz de fornecer uma boa base para a organização da alfabetização.

Assim, voltamos a perguntar: como a criança aprende a linguagem escrita?

Os estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e seus colaboradores, sobre a aquisição da escrita (ou sobre a psicogênese da escrita), fornecem uma excelente base para fundamentar discussões de natureza metodológica. Na seção anterior, também utilizamos muitas das conclusões desses estudos.

Psicogênese: origem e desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos relativos ao conhecimento de um determinado objeto.

As idéias que sustentam esses estudos – que se originam das investigações de Jean Piaget – podem ser resumidas do seguinte modo:

Síntese das principais idéias que sustentam os estudos sobre a psicogênese da linguagem escrita

- 1) A criança não começa a aprender a escrita apenas quando entra para escola; desde que, em seu meio, ela entra em contato com a linguagem escrita, começa seu processo de aprendizado.
- 2) Esse aprendizado não consiste numa simples imitação mecânica da escrita utilizada por adultos, mas numa busca de compreender o que é a escrita e como funciona; é por essa razão que se diz que se trata de um aprendizado de natureza conceitual.
- 3) Na busca de compreensão da escrita, a criança faz perguntas e dá respostas a essas perguntas por meio de hipóteses baseadas na análise da linguagem escrita, na experimentação de modos de ler e de escrever, no contato ou na intervenção direta de adultos.
- 4) As hipóteses feitas pela criança se manifestam muitas vezes em suas tentativas de escrita (muitas vezes chamadas de escritas “espontâneas”) e, por isso, não são “erros”, no sentido usual do termo, mas sim a expressão das respostas ou hipóteses que a criança elabora.
- 5) O desenvolvimento das hipóteses envolve construções progressivas, por meio das quais a criança amplia seu conhecimento sobre a escrita com base na reelaboração de hipóteses anteriores.

Com base nessas idéias mais gerais sobre como os seres humanos aprendem, as pesquisas sobre a psicogênese da linguagem escrita descobriram que as crianças desenvolvem as hipóteses apresentadas em seguida.

AS PRIMEIRAS HIPÓTESES SOBRE A ESCRITA

Em contato com a linguagem escrita, a criança dirige sua atenção para diferentes dimensões desse objeto.

Em primeiro lugar, a atenção da criança se volta para compreender o que distingue a escrita e o desenho. Nesse esforço, ela estabelece que a linguagem escrita e os sinais gráficos como letras e números “servem para ler”.

Distinguindo o que “serve para ler” do que não serve, a criança busca estabelecer critérios ou princípios de natureza gráfica para definir o que é passível de ser lido e de ser escrito. Dois princípios são, então, estabelecidos:

- u o princípio da quantidade mínima de letras, de acordo com o qual uma escrita, para ser lida, deve possuir um número suficiente de letras (mais de uma letra, no mínimo);
- u e o princípio da variedade interna de letras, de acordo com o qual, um objeto gráfico, para ser lido, deve apresentar caracteres diferentes (um conjunto de letras iguais, como AAAA, por exemplo, não constituiriam algo passível de ser lido).

De acordo com os estudos psicogenéticos, esses dois princípios ou critérios são de fundamental importância para a reformulação das hipóteses da criança, porque funcionam como um fator de desequilíbrio nos esquemas por ela construídos: são dois princípios que trazem “problemas” para as hipóteses que posteriormente serão construídas. Voltaremos a esses princípios mais à frente.

FaNUi (BODE)
ONiT (PÉ)
OIRB (CAVALO)
AQUA (BORBOLETA)

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, |

Observe essa escrita: a criança mantém uma quantidade mínima de letras e evita repetir uma letra numa mesma sequência.

Depois de estar atenta apenas aos aspectos gráficos da escrita, a criança pode voltar sua atenção para a finalidade da escrita: para que ela serve? Fazendo essa pergunta, a criança progressivamente – vivenciando situações em que a escrita é utilizada – infere que ela serve para “dizer alguma coisa”, isto é, que textos “dizem algo”, manifestam uma intenção comunicativa. São, portanto, algo que tem por função simbolizar ou representar outra coisa e que essa “coisa” é um significado lingüístico, em geral, para a criança, um **nome**. Descobrimos que a escrita representa um significado lingüístico, a criança dá, assim, um passo extremamente importante para sua alfabetização: ela descobre, na verdade, que a escrita representa uma dimensão da linguagem humana.

"... a primeira idéia das crianças é que substantivos e nomes próprios é aquilo que está escrito. Nesse caso, dizemos que, além de atribuir ao texto uma intenção comunicativa, pensam que sua função é de 'denominar' os objetos [...]. O texto diz 'o que é um objeto'". (TEBEROSKY e COLOMER, 2003).

AS HIPÓTESES FONOGRAFICAS

Como você pôde observar acima, a criança chega à conclusão de que a escrita representa uma dimensão da linguagem: o significado dos nomes. Se você relacionar essa hipótese aos conteúdos que discutimos na primeira seção deste Caderno, pode, então, constatar que a criança imagina que nossa escrita é – como a escrita chinesa – ideográfica. Das duas faces do signo lingüístico – o significado e o significante –, a escrita representaria a primeira face. Se a criança estivesse aprendendo esse tipo de escrita, ela estaria, praticamente, “alfabetizada”.

O problema é que nossa escrita é de natureza **fonográfica**, isto é, representa o aspecto sonoro da linguagem, isto é, seu significante.

Fon(o)- (som, voz) + -grafia (escrita) = escrita do som

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017 37

De acordo com os estudos psicogenéticos, em seu esforço para compreender a escrita, a criança elabora, a partir de um determinado momento, a hipótese de que nossa escrita representaria não o significado do signo lingüístico, mas seu significante, quer dizer, nossa escrita teria uma natureza fonográfica e não ideográfica.

A primeira idéia infantil a esse respeito é de que seriam representadas na escrita as unidades sonoras da língua cuja pronúncia é mais perceptível: as sílabas. Ela “inventaria”, assim, uma escrita silábica, em que cada caracter ou letra representaria uma sílaba.

Desse modo, uma palavra como “cidade” – que possui três sílabas, poderia ser representada como AEO (quando a criança ainda não controla as letras que deve utilizar), ou IAE (quando já controla as letras, no caso, utilizando vogais), ou, ainda, CDE (utilizando consoantes e vogais).

A hipótese da criança não é absurda. Há estudos que defendem que a escrita alfabética se originou da escrita silábica. Os japoneses utilizam, ao lado da escrita ideográfica, um sistema de escrita silábico.

No entanto, ao escrever palavras com base na hipótese silábica, a criança começa a se deparar com problemas causados por outras hipóteses por ela formuladas, ou ainda por seu conhecimento da escrita de pessoas alfabetizadas. São esses problemas que vão levar a criança a supor, pouco a pouco, que a unidade sonora representada pelas letras não seriam as sílabas, mas sim unidades ainda menores, os sons. Quer dizer: a “inventar” que nossa escrita seria fonética ou alfabética, isto é, um sistema de representação em que cada sinal ou letra representaria um som da nossa fala.

Os problemas que conduziram a criança da escrita silábica para a alfabética seriam, esquematicamente, os seguintes:

COMO ESCREVER VOCÁBULOS MONOSSÍLABOS?

Você se lembra de que, bem cedo no seu aprendizado da escrita, a criança elaborou o princípio da quantidade mínima de letras, quer dizer, que uma ou duas letras não poderiam ser uma escrita, algo passível de ser lido? Se a criança fosse escrever “giz”, “sol”, “mel”, pela lógica da hipótese silábica, teria de grafar “I”, “O” e “E” (utilizando, nesse exemplo, apenas as vogais). Mas, de acordo com o princípio da quantidade mínima de letras, apenas uma letra não pode fazer uma escrita. Como sair dessa?

COMO ESCREVER PALAVRAS COM LETRAS REPETIDAS?

Com base na hipótese silábica, como uma criança escreveria “banana” utilizando apenas as vogais? Como ela escreveria, utilizando apenas consoantes, as palavras “papo”, ou “tatu”? A solução, de acordo com a lógica da hipótese silábica, seria AAA, para “banana” e PP e TT para “papo” e “tatu”. Mas você deve, com certeza, lembrar que, de acordo com o princípio da variedade interna de letras, estabelecido anteriormente pela criança, não é possível escrever uma palavra apenas com uma letra. Como sair de mais essa?

COMO ESCREVER NOMES CONHECIDOS PELA METADE?

Em seu contato com a escrita, na escola e na família para algumas crianças, ou apenas na escola, para outras, elas tendem a aprender “de cor” a grafia de algumas palavras, particularmente a de nomes próprios: seu nome, o de seus irmãos, de seus colegas, de sua professora ou professor, de sua escola. Quando confrontadas com a leitura dessas palavras, de acordo com a hipótese silábica, “sobram letras”, apesar de as crianças saberem que a grafia das palavras está correta. Como sair também dessa?

Todos esses problemas trazem, para a criança, conflitos cognitivos, quer dizer, conflitos entre diferentes hipóteses por ela elaboradas. Como resolver esses problemas? De acordo com a pesquisa psicogenética, a criança vai em busca de soluções. Procura combinar a escrita de vogais com consoantes, escrevendo, por exemplo, BAN, para “banana”. Combinando consoantes e vogais, ela passaria, progressivamente, a estabelecer que, em nossa escrita, representaríamos não as sílabas das palavras, mas as pequenas unidades que as compõem: os sons.

A pesquisa psicogenética – ao descrever os processos por meio dos quais a criança se apropria da escrita – fornece uma contribuição fundamental para a alfabetização, para a organização de procedimentos de ensino-aprendizado, de diagnóstico e de avaliação.

Essa perspectiva, entretanto, tem sido objeto, nos últimos anos, em diferentes países, de um conjunto de controvérsias, algumas que nos parecem inadequadas, outras que nos parecem pertinentes.

Um ponto da teoria psicogenética que nos parece importante – o que nos levou a incorporá-lo – diz respeito ao modo pelo qual a criança alcançaria as hipóteses fonográficas, inferindo que as letras ou grafemas representam o significante, ou unidades sonoras da linguagem.

É que, de acordo com pesquisas cognitivistas, a criança apresentaria, após realizar, nos primeiros anos de vida, o progressivo domínio de sua língua materna, dificuldades para “naturalmente” voltar sua atenção para o aspecto sonoro da linguagem. Como a linguagem escrita estaria baseada, em geral, na representação desse aspecto sonoro – os grafemas tendem a representar os sons da língua – seria necessária uma instrução direta para que as crianças desenvolvessem, conscientemente, a capacidade de segmentar e analisar as palavras em fonemas. Em outros termos, o desenvolvimento da consciência fonológica (atenção consciente ao extrato sonoro da língua) seria um pré-requisito (para uns) ou um requisito importante (para outros) para a apreensão de que a linguagem escrita representa, em linhas gerais, essas unidades sonoras mínimas.

u não tivesse estabelecido o princípio da variedade interna de
letras; u tivesse estabelecido o princípio da quantidade mínima
de letras; u tivesse estabelecido o princípio da variedade interna de
letras;

u tivesse estabelecido a hipótese silábica, mas não usasse, ainda, letras que, de fato,
são utilizadas na grafia das palavras;

u tivesse estabelecido a hipótese silábica, mas usasse letras que, de fato, são utilizadas
na grafia das palavras.

- b) Com base nos estudos sobre a psicogênese da escrita, refaça os exercícios da Atividade 5,
desta seção. Você consegue, agora, analisar os diferentes tipos de escrita infantis? Se você
já conseguia, em que você avançou?
- c) Vimos, acima, que a criança constrói, ao final de um longo processo, a idéia de que a escri-
ta seria um sistema de representação da fala, isto é, que cada letra ou grafema
representaria um som da fala.

Examine a adequação dessa hipótese, observando as palavras abaixo:

vassoura	peixe	muito	também	cantaram
----------	-------	-------	--------	----------

Se a hipótese feita pela criança é correta, cada uma das letras utilizadas vai corresponder
a um som, e cada som pronunciado corresponderá a uma letra. Escreva, como você fala,
as palavras acima e responda: nosso sistema de escrita é, como pensam as crianças, um
sis-tema de representação dos sons da fala?

No início desta seção, prometemos que iríamos buscar responder a duas perguntas:
como aprendemos a linguagem escrita? o que aprendemos quando nos alfabetizamos?

A primeira pergunta já foi respondida. Resta a segunda.

3.2 O que aprendemos quando nos alfabetizamos?

Ao longo das seções anteriores, fornecemos diferentes elementos para responder a essa pergunta.

Quando nos alfabetizamos, aprendemos um sistema de representação da linguagem humana que toma como objeto de representação inicial os sons da fala, mas, posteriormente, para anular a variação lingüística, tende a se afastar da fala por meio da ortografia.

Apesar de mais completa, essa definição, porém, ainda é insatisfatória. Não aprendemos esse objeto em si mesmo, mas no interior de processos de leitura e de escrita. Isso significa que capacidades ou procedimentos como, por exemplo, reconhecer letras, categorizar letras grafadas de forma diferente, realizar processos de análise e síntese de sílabas e palavras, adquirir fluência em leitura e rapidez na escrita, são também importantes dimensões daquilo que aprendemos quando nos alfabetizamos.

Também fazem parte desse objeto certas **habilidades motoras e cognitivas**, envolvidas no uso e na manipulação de instrumentos e equipamentos de escrita. Isso significa, dentre outras coisas, segurar adequadamente o lápis, desenvolver a coordenação motora necessária à escrita, posicionar-se adequadamente para ler e escrever, saber como se faz a seqüenciação do texto nas páginas, conhecer a organização gráfica do escrito na página.

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago. 2017. 43

Atenção: essas habilidades, principalmente as de natureza motora, são importantes para a alfabetização, mas não constituem uma condição prévia para o aprendizado da escrita, tal como pressupunha a prática do período preparatório.

ATIVIDADE 7

Nesta seção e na seção anterior, nós discutimos o conceito de alfabetização e seus fundamentos teóricos. Empregue os conhecimentos que você adquiriu para analisar um caso concreto de uma aluna de 4a série.

Débora tem 12 anos e já “repetiu de ano” duas vezes. Ela está numa turma equivalente à 4a série da educação fundamental. Lê e escreve com tanta dificuldade que não se consid- era alfabetizada. Numa entrevista com a supervisora de sua escola, ela disse: “não sei escr- ever direito; quando faço alguma coisa, faço errado”. Na mesma entrevista, quando inda- gada sobre as pessoas que, em sua casa, sabem ler e escrever, ela respondeu que todos sabi- am, menos ela e sua irmã. Sua irmã está na terceira série e tem dez anos.

O caso de Débora baseia-se em diferentes casos reais de crianças com dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita. Mas a maior parte das informações foi extraída de casos relatados e analisados pela professora Ana Maria Prado Barbosa. Ela atua como docente e como supervisora na rede de ensino do Estado de Minas Gerais.

Débora vive na região metropolitana de Belo Horizonte, na periferia de uma das várias cidades que compõem essa região. Sua família é pobre e, às vezes, passa por períodos difí- ceis. Mas seus pais são alfabetizados e, de acordo com ela, sua mãe, “anota as coisas para não ficar devendo” e seu pai “costuma escrever as contas”. De outras pessoas que, na viz- inhança, usam a escrita, Débora lembra-se de uma vizinha que escreve para saber “o que faz no serviço e as coisas que está precisando em casa”.

Débora já sabe que a escrita representa sons da língua, o que é um passo muito importante em seu processo de alfabetização. Ela escreve e lê corretamente muitas palavras, algumas porque decorou sua forma; outras porque são mais simples. Por exemplo, num ditado, escreveu corretamente “caneta” e “caderno”, dentre outras palavras.

Mas Débora apresenta também erros de escrita estranhos, que não condizem com seus acertos: ela troca sempre, por exemplo, o P pelo T, duas letras muito diferentes grafica- mente e que representam sons também muito diferentes, escrevendo “latis”, em vez de “lápiz”; “latiseira”, em vez de “lapiseira”. Débora, do mesmo modo, escreve de maneira pouco previsível outras palavras: “zir”, em vez de “giz”, “sena”, em vez de “semana”, “trino”, em vez de “tio”.

Na leitura, a lentidão, a hesitação e a necessidade de decompor cada sílaba mostram como, para ela, é difícil decodificar palavras. Tão difícil que, lendo textos, o sentido de palavras e passagens se perde. Débora manifesta várias dificuldades na leitura: não consegue ler globalmente as palavras; sílabas pouco comuns (e, em geral, mais difíceis para um apren-diz) terminam por exigir um grande dispêndio de tempo e de energia, como em “elefante”, “tigre”, “leão” e “coelho”.

Com certeza, Débora já sabe muitas coisas importantes sobre a linguagem escrita. Mas deveria saber muito mais aos 12 anos, na 4ª série: em razão de suas dificuldades na codificação e na decifração de palavras, apresenta sérias limitações para escrever e ler textos; apresenta sérias limitações para usar a escrita na escola para aprender novos conteúdos e para desenvolver novas habilidades.

De acordo com as informações da supervisora da escola onde Débora estuda, ela é uma menina bem comportada e quieta. Está sempre com o uniforme limpo, o cabelo arrumado em tranças que correm rentes à sua cabeça. No recreio, conversa com os colegas, brinca, corre. Débora é uma menina que não possui qualquer deficiência cognitiva ou lingüística.

A supervisora da escola de Débora estava fazendo uma complementação de seu curso de Pedagogia. E Débora se correspondeu com um dos professores da supervisora. Na primeira carta, ela escreveu, com a ajuda da supervisora:

oi	
brigada tela [pela] carta ce [que] você mondou [mandou] para min [...] você deve ser legau	
Na~o pre siza desipre acuta [não precisa de se preocupar]	
descute [desculpe] pela	Eugostei da carta
com a letre [letra]	escrevada
um abraço	

CEALE. Ciclo Inicial de Alfabetização. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004. p.12-14.

Na primeira carta, o professor disse a Débora para desculpá-lo pela letra ruim. Foi por isso que ela respondeu que não era para se preocupar com a sua letra.

a) Responda:

- u Essa aluna está alfabetizada?
- u Por quê?
- u Que conhecimentos e capacidades já possui?
- u Que conhecimentos precisa desenvolver?

4 O que é Letramento?

O conceito de letramento surgiu de uma ampliação progressiva do próprio conceito de alfabetização.

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa apresenta a seguinte definição estrita de alfabetização. Ela é o “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”. Assim, uma pessoa alfabetizada é entendida como aquela que domina as “primeiras letras”, que domina as habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever.

Ao longo do século XX, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária.

Essa ampliação do conceito de alfabetização se manifesta, por exemplo, nos Censos. Leia o texto abaixo, de Magda Soares, sobre como os Censos foram progressivamente ampliando seu conceito de alfabetização:

A resignificação do conceito de alfabetização nos Censos

... até os anos 40 do século passado, os questionários do Censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade de assinatura do próprio nome. A partir dos anos 50 e até o último Censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização: já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017

47

aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária.

Essa ampliação do conceito revela-se mais claramente em estudos censitários desenvolvidos a partir da última década, em que são definidos índices de alfabetizados funcionais (e a adoção dessa terminologia já indica um novo conceito que se acrescenta ao de alfabetizado, simplesmente), tomando como critério o nível de escolaridade atingido ou a conclusão de um determinado número de anos de estudo ou de uma determinada série (em geral, a quarta do ensino fundamental), o que traz, implícita, a idéia de que o acesso ao mundo da escrita exige habilidades para além do apenas aprender a ler e a escrever. Ou seja: a definição de índices de alfabetismo funcional utilizando-se, como critério, anos de escolaridade, evidencia o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária baseada apenas no conceito de alfabetização como “saber ler e escrever” ou “saber ler um bilhete simples”, e a emergência de um novo conceito, que incorpora habilidades de uso da leitura e da escrita desenvolvidas durante alguns anos de escolarização.

(Soares, M. Alfabetização: a ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos. Raab, n. 16, julho 2003, p.10-11.)

Na imprensa e em muitas pesquisas, a expressão *alfabetismo funcional* é usada como sinônimo da palavra *letramento*.

ATIVIDADE 8

- a) De acordo com o Censo de 2000, cerca de 14% da população brasileira com 15 anos ou mais é analfabeta. De acordo com o mesmo Censo, cerca de 25% da população com a mesma faixa etária seria analfabeta funcional. Com base no texto acima, responda:

u O que é que, segundo dados coletados em 2000, 14% da população brasileira

jovem e adulta não sabia?

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-230, maio-ago., 2017 48

u O que é que, segundo dados coletados em 2000, 25% da população brasileira jovem e adulta não sabia?

- b) Uma pesquisa realizada bianualmente – o INAF – apreendeu, em 2001, os seguintes indicadores de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 65 anos, por meio de um teste de habilidades de leitura:

O INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - é uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Paulo Montenegro e por

Ação Educativa. É feito por amostragem e se baseia na aplicação de um teste de capacidades de leitura e de um questionário sobre as práticas de escrita e leitura da população. O termo alfabetismo, utilizado no INAF, é sinônimo de *letramento*.

TABELA: Classificação da população segunda a condição de alfabetismo

Analfabetismo	9%
Alfabetismo – nível 1	31%
Alfabetismo – nível 2	34%
Alfabetismo – nível 3	25%

Veja como são descritos os níveis 1 e 3 de alfabetismo (letramento):

Nível 1: “As pessoas que acertaram de 3 a 9 itens do teste foram classificadas no nível 1 de alfabetismo (...). Esse grupo acerta com frequência os itens mais simples, consegue localizar informações explícitas em textos muito curtos (...). Consegue também ler títulos bem destacados e, quanto à localização de informações, o reconhecimento de números é um elemento facilitador. Questões mais complexas tiveram porcentual muito mais baixo de acerto nesse grupo (...).

O teste aplicado pelo INAF compunha-se de 20 tarefas em diferentes níveis de complexidade.

Nível 3: “Foram classificadas no nível 3 de alfabetismo as pessoas que acertaram de 16 a 20 itens do teste. Essas pessoas demonstraram a capacidade de ler textos mais longos, podendo orientar-se pelos subtítulos, podem localizar nos textos várias informações de acordo com as condições estabelecidas, conseguem estabelecer relações entre as partes do texto, comparar dois textos, realizar inferências e sínteses.”

(RIBEIRO, Vera Masagão *et al.* Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional.

Educação e Sociedade, v. 23, n. 81, p.49-70, dez. 2002).

Compare os dois níveis de letramento – o mais baixo e o mais alto – e responda:

- u O que significa ter um nível de letramento alto?
- u O que significa ter um nível de letramento baixo?

Das atividades anteriores, você pode concluir que, hoje, a alfabetização – o saber codificar e decodificar, o domínio das “primeiras letras”, segundo a definição do dicionário Houaiss – não é mais suficiente. A sociedade atual, extremamente grafocêntrica, isto é, centrada na escrita, exige também o saber utilizar a linguagem escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos com competência.

É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra, **letramento**. O conceito designa, então,

o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.

Assim, para corresponder adequadamente às características e demandas da sociedade atual, é necessário que as pessoas sejam **alfabetizadas e letradas**; no entanto, há alfabetizados não letrados e também é possível haver analfabetos com um certo nível de letramento. Para compreender melhor essa relação entre alfabetização e letramento, leia o texto abaixo:

“Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo (e é interessante que, quando dita, usa as convenções e estruturas lingüísticas próprias da linguagem escrita, evidenciando que conhece as peculiaridades da linguagem escrita) – não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, usa-as, lançando mão de um “instrumento” que é o alfabetizado (que funciona como uma máquina de escrever...); pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu, ou uma notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus – não sabe ler, mas conhece as funções da escrita, e usa-a, lançando mão do alfabetizado. É analfabeto, mas é, de certa forma, letrado, ou tem um certo nível de letramento.

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017. 50

Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma o livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas lingüísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e “escreve” uma

carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento.

Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não letrada.

Trata-se de parte de um capítulo do livro *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares (Belo Horizonte: Autêntica, 1999)

ATIVIDADE 9

- a) Releia as informações sobre os alunos Pedro, Daiane, Júlia, Marcos, Felipe e Luana, apresentadas na Seção 1, e caracterize-os de novo, agora usando os adjetivos “alfabetizado” e “letrado”:
- u Qual ou quais dos cinco alunos são alfabetizados, mas pouco letrados?
 - u Qual ou quais não estão ainda alfabetizados, mas já revelam ser letrados, em certo nível?
- b) Retome a resposta que você deu, na Seção 1, à pergunta “Qual é a diferença entre alfabetização e letramento?” e, agora, após ter-se apropriado dos conceitos de alfabetização e de letramento, avalie:
- u Você concorda com a resposta que deu naquele momento inicial? Escolha entre estas três opções: concordo inteiramente; concordo parcialmente; não concordo.
 - u Justifique, complete ou reformule a resposta dada naquele momento inicial de acordo com a opção escolhida na questão anterior:
- 1 Se você escolheu a primeira opção – concordo inteiramente – justifique sua resposta.
 - 2 Se você escolheu a segunda opção – concordo parcialmente – complete sua resposta, de forma que você possa concordar com ela inteiramente.
 - 3 Se você escolheu a terceira opção – não concordo – escreva agora a resposta adequada.

5 Aprendizagem inicial da Linguagem escrita: alfabetização e Letramento

A ampliação do conceito de alfabetização se manifesta não só nos Censos, mas também na escola. Até muito recentemente, considerava-se que a entrada da criança no mundo da escrita se fazia apenas pela alfabetização, pelo aprendizado das “primeiras letras”, pelo desenvolvimento das habilidades de codificação e de decodificação. O uso da linguagem escrita, em práticas sociais de leitura e produção de textos, seria uma etapa posterior à alfabetização, devendo ser desenvolvido nas séries seguintes.

Desde meados dos anos 1980, porém, concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita vêm mostrando que, se o aprendizado das relações entre as letras e os sons é uma condição para o uso da linguagem escrita, esse uso também é uma condição para a alfabetização, o aprendizado das relações entre as letras e os sons da língua.

Talvez essa idéia tenha-se manifestado, primeiramente, na defesa da criação, em sala de aula, de um ambiente alfabetizador.

Metodologicamente, a criação desse ambiente se concretizaria na busca de levar as crianças em fase de alfabetização a usar a linguagem escrita, mesmo antes de dominar as “primeiras letras”, organizando a sala de aula com base na escrita (registro de rotinas, uso de etiquetas para organização do material, emprego de quadros para controlar a frequência, por exemplo). Conceitualmente, a defesa da criação de um ambiente alfa-betizador estaria baseada na constatação de que saber para que a escrita serve (suas funções de registro, de comunicação à distância, por exemplo) e saber como é usada em práticas sociais (organizar a sala de aula, fixar regras de comportamento na escola, transmitir informações, divertir, convencer, por exemplo) auxiliariam a criança em sua alfabetização. Auxiliariam por dar significado e função à alfabetização; auxiliariam por criar a necessidade da alfabetização; auxiliariam, enfim, por favorecer a exploração, pela criança, do funcionamento da linguagem escrita.

ATIVIDADE 10

- a) Com base nessas considerações sobre a criação, em sala de aula, de um ambiente alfabetizador, justifique a afirmação seguinte:

A transformação da sala de aula em um ambiente alfabetizador é particularmente relevante para crianças de meios culturais ou de famílias em que a escrita – as práticas de leitura e de escrita – é pouco frequente.

Mas não é apenas o ambiente alfabetizador que deve articular, na sala de aula, alfabetização e letramento. Esses dois processos, embora diferentes, são indissociáveis também no processo de aprendizagem inicial da linguagem escrita. O texto seguinte esclarece essa indissociabilidade:

“Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.”

Trecho do artigo Letramento e alfabetização: as muitas facetas,
de Magda Soares (*Revista Brasileira de Educação*, n. 25, 2004).

ATIVIDADE 11

- a) Com certeza, você conhece diferentes métodos de alfabetização (se não conhece, faça uma entrevista com um colega que os conhece). Examine e discuta as afirmações abaixo.
- u há métodos que têm por objetivo a alfabetização – a aquisição do sistema de escrita –, adiando para depois dessa aquisição o envolvimento com práticas sociais de leitura e escrita – com o letramento;

- u há métodos que articulam a alfabetização com o letramento, desenvolvendo simultaneamente a aprendizagem do sistema de escrita e as práticas sociais de leitura e de escrita.
- b)** Lembre-se de como foi o seu processo de alfabetização e responda às questões abaixo (se você não se lembra do processo pelo qual se alfabetizou, considere algum processo de alfabetização que tenha acompanhado: de um filho, um sobrinho...). Analise esse processo à luz dos conceitos de alfabetização e letramento.
- c)** Faça uma pesquisa em diferentes livros didáticos para a alfabetização. Dentre as atividades dos livros procure encontrar pelo menos quatro exercícios em que a apropriação do sistema de escrita – a alfabetização – é desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura ou de escrita – em contextos de letramento. Analise essas atividades, demonstrando a articulação, nelas, dos processos de alfabetização e letramento.
- d)** Releia o caso de Débora, à luz das discussões realizadas nesta seção.

Considerando as informações sobre a presença da linguagem escrita no contexto em que vive Débora, você julga que, para ela, seria importante que a sala de aula fosse um ambiente alfabetizador? Por quê?

- e)** Ao responder às perguntas sobre o caso de Débora, na seção anterior, você já avaliou se ela está alfabetizada ou não, e justificou sua avaliação; reveja as respostas que deu naquele momento e agora, à luz do que foi discutido nesta última seção, reavalie:
- u Você reafirma a avaliação que fez anteriormente, sobre a situação de Débora em relação à sua alfabetização?
 - u Débora é letrada? Justifique sua resposta.

u | Apêndice

Respostas das questões propostas nas atividades do Caderno

ATIVIDADE 1

Essa atividade tem como objetivos levantar e ativar conhecimentos e posturas prévios do professor, que são mobilizados na análise feita ao longo do Caderno. Além disso, ela é base da avaliação do Caderno, uma vez que o professor a retomará para modificar, especificar ou ampliar suas respostas.

ATIVIDADE 2

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017 57

Essa Atividade envolve emprego intensivo da metacognição e não propriamente “respostas certas”. Ela visa propiciar a discussão e explicitação de procedimentos, que levarão o professor a enxergar os conhecimentos utilizados, de forma automática ou não-consciente, na escrita e na leitura, e a se colocar no lugar de uma criança não-alfabetizada. As respostas às questões são dadas logo após a atividade, no próprio texto.

ATIVIDADE 3

A atividade pretende retomar o conceito de *significante* e a diferença entre desenho e escrita.

- a) As palavras “côndilo” e “condilóide” devem ter parecido apenas um conjunto de sons articulados, uma cadeia sonora, sem um significado conhecido. É a esse conjunto de sons, ao qual se atribui, por convenção, um significado, o que denominamos *significante*. O significante de um signo lingüístico pode ser pensado como sua **forma**, ao passo que o significado pode ser pensado como seu **conteúdo**. Um signo lingüístico é o resultado da associação, arbitrária, de um conteúdo a uma forma.
- b) Para transformar o desenho em escrita, é preciso colocar o desenho de cada um dos elementos da cena numa **ordem** em que possam ser lidos, como uma sentença lingüística. Para que os desenhos sejam transformados em escrita, a ordem em que eles aparecem deve ser tal que reproduza a **organização sintática da frase**: sujeito, verbo, complemento do verbo. Só assim, o desenho se transformará em escrita, porque estará representando não uma caçada, mas um enunciado lingüístico, uma frase.

ATIVIDADE 4

- a) Os itens dessa atividade são de natureza aberta. No entanto, é importante que o professor não se limite a copiar passagens do texto, mas tente reproduzir as principais idéias que apreendeu, acrescentando a elas fatos e situações conhecidos, para ilustrar ou exemplificar. É também importante que o professor não fique inibido em apresentar o que não tiver compreendido e se disponha a discutir suas dúvidas com os colegas e com o formador.
- b) A proposta de categorização de diferentes “sistemas de significação” está relacionada à necessidade de diferenciar sistema de escrita, desenho e outros tipos de representação gráfica. Essa é uma das condições para a realização da tarefa de escrever uma sentença compreendida, chineses e também, uma das condições para o aprendizado de um sistema de escrita.
- c) O professor deverá relembrar sua vivência de “analfabeto” e explicitar as idéias e sentimentos que experimentou.

ATIVIDADE 5

O que se espera nessa Atividade é que o professor reflita e tome consciência dos fenômenos que estão sendo estudados, e não que “acerte” as respostas. Essas respostas serão retomadas

posteriormente, para que o professor, com base nos conhecimentos adquiridos nesta seção, reveja o que pensava inicialmente sobre o processo de aprendizado da escrita.

- a) e b) Para responder a essas questões, o professor pode se basear tanto em suas crenças a respeito do aprendizado da escrita quanto em alguns indícios, presentes no enunciado geral da atividade anterior e nas escritas feitas pelas crianças. Mais à frente, o Caderno fornecerá subsídios que permitirão responder de modo mais sistemático e com uma base mais sólida a essa questão.
- c) 1. (F); 2. (V); 3. (F); 4. (F); 5. (V).
- d) Atividade preparatória, na qual é importante que o professor expresse seus pontos de vista e conclusões, sem sobrepor sua experiência prévia à análise realizada nas questões anteriores.

ATIVIDADE 6

Questão (a)

- u Se a criança não distingue desenho de escrita, deve fazer desenhos dos objetos representados pelas palavras.
- u Se a criança não estabeleceu o princípio da quantidade mínima de letras, pode grafar todas as palavras com só uma letra; pode representar algumas palavras com mais de uma letra e, outras, com apenas uma; enfim, deve mostrar que não vê problemas em representar uma palavra por uma só letra.
- u Se a criança não estabeleceu o princípio da variedade interna de letras, poderá produzir fazer escritas em que se repete uma letra ao lado de outra, como AAAA ou AABC, ou CDD.
Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017
- u Se a criança já estabeleceu o princípio da quantidade mínima de letras, vai fazer palavras com mais de uma ou mais de duas letras.
- u Se a criança já estabeleceu o princípio da variedade interna, não escreverá uma mesma letra repetida, como, por exemplo, AABB ou ETOO.
- u Se a criança já estabeleceu a hipótese silábica, mas não usa ainda letras que, de fato, são utilizadas na grafia das palavras, vai escrever as palavras da lista de tal modo que a quantidade de letras corresponda à quantidade de sílabas, sem usar a seqüência de letras presente na escrita ortográfica das palavras. Exemplo: OALF (SABONETE); EFT (LÂMPADA); UTG (AZEITE); RA (ARROZ); EA (CAFÉ); T ou TB (MEL).

- u Se a criança estabeleceu a hipótese silábica e usa letras presentes na escrita ortográfica das palavras, vai fazer a lista utilizando, para cada palavra, uma quantidade de letras correspondente ao número de sílabas, utilizando letras que aparecem ou poderiam aparecer na grafia das palavras. Exemplo: AOEI (SABONETE); APD (LÂMPADA); AEI (AZEITE); AR (ARROZ); AF (CAFÉ); E ou EL ou ML (MEL).

Questão (b)

- u Escrita 1: a criança não distingue palavras de desenhos.
- u Escrita 2: a criança já distingue desenho de escrita e já estabeleceu os dois princípios relativos à quantidade mínima de letras e à variedade interna de letras. Mesmo que ela ainda não utilize as letras do alfabeto, mas imitações de letras, já criou a idéia de que, para ser escrita, uma palavra não pode ser grafada com menos de três ou duas letras, nem pode ser escrita com letras iguais.
- u Escrita 3: escrita produzida com base na hipótese silábica: para cada sílaba, a criança utiliza uma letra (só ocorre uma exceção, quando ela acrescenta uma letra a mais na grafia de TUBARÃO – isto talvez tenha ocorrido pela forma como a palavra foi dita; o adulto pode ter dito TU-BA-RÃ-O). Além disso, a criança já utiliza letras que, de fato, aparecem nas sílabas representadas, com poucas exceções, como a letra O usada para a sílaba SEL, em REI DA SELVA.
- u Escritas 4 e 5: escritas feitas com base na hipótese silábica, mas diferentes da escrita 3, porque as crianças não controlam a qualidade das letras que utilizam (usam qualquer letra para indicar uma sílaba, até letras que não representam sons presentes na sílaba representada).
- u Escrita 6: escrita com base na hipótese alfabética ou fonética: para cada som, uma letra.

Questão (c)

Dependendo do dialeto regional, é possível registrar escritas como *vassora*, *pexi*, *muintu* ou *muntchu*, *tambeym* ou *tambeim*, *cantarãw* ou *cantarãu*. Essas escritas demonstram que a hipótese de que nosso sistema de escrita é fonético ou alfabético é inadequada: ele não representa apenas os sons da fala, mas tem outras motivações que procuram anular a variação dos modos de falar; é uma escrita alfabético-ortográfica.

Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 102, p. 219-234, maio ago. 2017. 60

ATIVIDADE 7

A questão é, antes de tudo, polêmica. A resposta depende de como se define *alfabetização*. Débora já possui alguns conhecimentos e capacidades, mas precisa desenvolver outros. Ela

já construiu a hipótese alfabética ou fonética. Por esse ângulo pode ser considerada alfabetizada. Entretanto, ela ainda: a) não domina certas associações entre grafemas e fonemas e certas estruturas silábicas mais complexas, tanto na escrita como na leitura (por esse critério, não será considerada alfabetizada); b) não aprendeu que nossa escrita tem natureza ortográfica (por esse critério, não será considerada alfabetizada); c) não tem compreensão e fluência em leitura, não consegue decifrar as sílabas mais complexas, não compreende textos, sentenças e mesmo palavras (ainda precisaria dar mais passos para ser considerada alfabetizada).

ATIVIDADE 8

Deve ficar claro que as capacidades e conhecimentos envolvidas no letramento dizem respeito, de maneira geral, ao uso da linguagem escrita em práticas sociais diversificadas, na leitura e na produção de textos.

- a) 14% da população não dominavam o sistema de escrita; 25% dominavam o sistema de escrita, mas não faziam uso desse conhecimento em práticas sociais de leitura e escrita (não eram letrados).
- b) São muito restritas as capacidades e conhecimentos envolvidos no nível 1 de alfabetismo, a ponto de caracterizarem, antes, uma condição de analfabetismo funcional; embora o número de analfabetos tenha se mostrado menor no Inaf, é provável que o grau alfabetismo 1 inclua uma parte dos analfabetos do Censo, uma vez que, conceitualmente, esse nível se confunde com o analfabetismo funcional. Deve-se atentar para o fato de que boa parte dos indivíduos situados no nível 1 de alfabetismo, passaram pela escola (89% deles) e mais da metade (53%) estudaram de quatro a sete anos no ensino fundamental, o que significa que a escola não foi capaz de alfabetizá-los funcionalmente. Além disso, vale a pena ressaltar que o nível mais baixo de alfabetismo se concentra nas classes D e E, o que mostra que tende a atingir as populações mais pobres; o analfabetismo e o analfabetismo funcional, portanto, fazem parte do fenômeno mais geral da desigualdade social no País.

ATIVIDADE 9

As questões dessa atividade admitem respostas relacionadas a pontos de vista diferentes, que deverão ser discutidos entre professores e formador.

ATIVIDADE 10

O ambiente alfabetizador pode proporcionar a convivência sistemática com alguns dos usos da escrita às crianças pertencentes a famílias cujo acesso aos bens culturais é restrito, pode dirigir a atenção dessas crianças às formas gráficas e à sua relação com os significados e os sons que representam, o que, certamente, é positivo. Entretanto, essa estratégia didática é insuficiente para propiciar o desenvolvimento das capacidades de letramento.

ATIVIDADE 11

- a) Há procedimentos metodológicos adotados na alfabetização que separam a apropriação do sistema de escrita e a conquista da leitura com compreensão e da escrita significativa; há também aqueles que procuram desenvolver simultaneamente a aprendizagem do sistema de escrita e as capacidades de leitura e de escrita. Defendemos a idéia de que é possível e necessário articular alfabetização e letramento. É importante debater: como isso é possível? que atividades podem ser feitas? que recursos podem ser usados para favorecer a elaboração e a seleção de atividades adequadas?
- b) Resposta pessoal, a ser discutida com colegas e formador.
- c) Resposta pessoal, a ser discutida com colegas e formador.
- d) Resposta pessoal, a ser discutida com colegas e formador.
- e) Respostas pessoais, a serem discutidas com colegas e formador.

u | Sugestões de leitura complementar

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Lingüística. São Paulo: Scipione, 1989.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Alfabetização: três faces do problema. In: KRAMER, Sônia (Org.). Alfabetização: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986. p. 47-98.

CEALE. Ciclo Inicial de Alfabetização. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004.

CURTO, MORILLO; TEIXIDÓ. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. 2 v.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da linguagem escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GAGLIARI-MASSINI, Gladis; GAGLIARI, Luiz Carlos. Diante das Letras: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 63

LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. 15 ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARCUSCHI, Luiz A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000 (ver especialmente o cap. 1).

MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

Nova Escola, Ano XVIII, n. 162, maio de 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão et al. Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Educação e Sociedade, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002.

ROJO, Roxane (Org.). Alfabetização e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, Magda Becker. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.



Língua Escrita

Belo Horizonte, n. 1,
jan./abr. 2007

Língua Escrita/ Universidade Federal de Minas Gerais - Ceale - Faculdade de Educação - n.1 (2007). Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.1, jan./abr. 2007.

Quadrimestral
ISSN 1981-6847

Periódico eletrônico do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da
UFMG no site www.ceale.fae.ufmg.br

1. Educação – Periódicos. 2. Escrita. Pesquisas. I. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da
Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale)

Expediente

Brandão Sara Mourão Monteiro

Redação

Universidade Federal de
Minas Gerais
Faculdade de Educação
Centro de Alfabetização,
Leitura e Escrita (Ceale)
Av. Antônio Carlos, 6627
Belo Horizonte, MG, BR

CEP: 31.270-901

Créditos

Revisão - Heliana Maria
Brina Brandão e Antônio

A. G. Batista (português);
Elizabeth Guzzo de
Almeida (espanhol);
Wanessa Rodrigues
Velloso, Miriam Jorge e
Miria Oliveira (inglês)

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017 66

Comitê Editorial

Antônio Augusto Batista
(Editor-chefe)

Cláudia Vóvio
Eliana Borges Correa de

Albuquerque
Francisca Isabel Pereira

Maciel
Heliana Maria Brina

matéria assinada a que dê publicação. Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

Língua Escrita

Língua escrita é uma revista eletrônica quadrimestral voltada para a discussão de temas ligados à língua escrita, assim como de suas interfaces com a oralidade. É publicada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). É um periódico de natureza interdisciplinar, que publica trabalhos (em português, espanhol, inglês e francês) que auxiliem na compreensão das diferentes facetas da cultura escrita, de seus impactos, de suas formas de transmissão e apropriação, de sua natureza. Aceita colaborações de acordo com suas Normas. A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado, em 1990, com objetivo de integrar ações da Universidade na área da alfabetização e do letramento. Atua nas áreas de pesquisa, extensão, ensino e documentação. É uma das instituições escolhidas pelo Ministério da Educação para constituir a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada de Professores e de Desenvolvimento da Educação. É no Ceale que se desenvolve o núcleo de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Pós-graduação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da UFMG. Participam do Ceale professores universitários e pesquisadores de diferentes instituições nacionais e internacionais, assim como estudantes de graduação e pós-graduação e professores da Educação Básica.

Diretoria do Ceale: Francisca Izabel Pereira Maciel (Diretora); Maria Lucia Castanheira (Vice-diretora)

Conselho Editorial

Anne-Marie Chartier (Institut
National de Recherche
Pédagogique – INRP, FR)

Ana Leonor Teberosky
Coronado (Universidad de
Barcelona, ES)

Ana Maria de Oliveira Galvão
(UFMG, BR)

António Branco
(Universidade do Algarve, PT)

Antonio Viñao-Frago
(Universidad de Murcia, ES)

Artur Gomes de Moraes
(UFPE, BR)

Bernadete Abaurre
(Unicamp, BR)

Beatriz Cardoso (Cedac, BR)

Charles Bazerman
(University of California,
Santa Barbara, EUA)

Creso Franco
(PUC-Rio, BR)

Cristina Gouvêa
(UFMG, BR)

Delia Lerner (Universidad de
Buenos Aires, AR)

Edith Frigotto (UFF, BR)

Eliana de Freitas Dutra

(UFMG, BR)

Emilia Ferreiro (Departamento de
Investigaciones Educativas – DIE – del
Centro de Investigaciones y Estudios
Avanzados – CINVESTAV; Ciudad de México,
MX)

João Wanderley Geraldi
(Unicamp, BR)

Jean Hebrard (École des Hautes Études en
Sciences Sociales - EHESS, FR)

Judith Green (University
of California, Santa Barbara, EUA)

Judith Kalman (Departamento de
Investigaciones Educativas – DIE – del
Centro de Investigaciones y Estudios
Avanzados – CINVESTAV

Ciudad de México MX)

Justino P. Magalhães
(Universidade de Lisboa, PT)

Kazumi Munakata
(PUC-SP, BR)

Ludmila Thomé de Andrade
(UFRJ, BR)

Magda Soares
(UFMG, BR)

Márcia Abreu
(Unicamp, BR)

Márcia Razzini
(PUC-SP, BR)

Marco Antônio de Oliveira

(PUC-Minas)

Sônia Kramer

(PUC-Rio, BR)

Maria da Conceição dos Reis

Fonseca (UFMG, BR)

Vera Masagão Ribeiro

(Ação Educativa, BR)

Maria da Graça Costa Val

(UFMG, BR)

Verónica Sierra Blás

(Universidad de Alcalá, ES)

Maria de Lourdes Dionísio

(Universidade do Minho, PT)

Violante Magalhães

(Escola Superior de
Educação João de
Deus,PT).

Marisa Lajolo

(Universidade
Presbiteriana
Mackenzie/Uni
camp, BR)

Mirta Castedo

(Universidad de
la Plata, AR)

Neusa Salim Miranda

(UFJF, BR)

Pablo Pineau

(Universidad de
Buenos Aires /
Universidad
Nacional de
Luján, AR)

Regina

Zilberman

(Faculdades
Porto-
Alegrenses –
FAPA; CNPq,
BR)

Rubén Cucuzza

(Universidad
Nacional de
Luján, AR)

Rui Vieira de Castro

(Universidade do Minho, PT)

Sumário

pág. 5 *Editorial*

Estudos e pesquisas

- pág. 7** Ler, escrever e aprender gramática para a vida prática: uma história do letramento escolar no século XIX
- pág. 19** Livro didático e expansão escolar em São Paulo (1889-1930)
- pág. 44** As práticas educativas familiares e a participação na cultura escrita em memórias de professoras
- pág. 60** Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública
- pág. 75** Ensino fundamental de nove anos tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola
- pág. 84** Avaliação do Ciclo Inicial de Alfabetização em Minas Gerais: o que indicam os primeiros resultados
- pág. 103** A formação do professor reflexivo: contribuições para o ensino da leitura na escola
- pág. 120** A linguagem da formação docente

Relatos de experiência / Dossiê - O projeto Forma Vale de formação continuada de alfabetizadores

- pág. 131** Apresentação do Dossiê
- pág. 133** Os desafios para a formação continuada do professor alfabetizador: uma introdução ao projeto Forma Vale
- pág. 145** O Forma Vale e seus desafios
- pág. 152** Alfabetização e letramento no Forma Vale: materiais e procedimentos metodológicos
- pág. 159** A organização do trabalho de alfabetização
- pág. 165** Formadores e professores: discutindo lógicas de ação
- pág. 174** **Instrumentos Metodológicos**

Documentos

- pág. 193** Apresentação | A escola e o museu; o recalque e o fantasma
- pág. 196** Museu da Escola e a história da educação em Minas Gerais

Resenhas

- pág. 203** Da aventura destruidora da leitura: um passeio pela história
- pág. 206** Livros Didáticos Fazem a diferença
- pág. 209** Um clássico finalmente traduzido
- pág. 212** O que buscam os leitores?

EDITORIAL

Língua escrita: letramento, literacidad, literacy

São raros, nos países lusofônicos, os periódicos científicos que – se destacando do campo mais geral da educação – voltem sua atenção exclusiva para a língua escrita e a busca de cotejamento, comparação e integração dos resultados das investigações desenvolvidas por diferentes disciplinas, assim como para as tentativas de estabelecimento de um diálogo interdisciplinar.

É que, antes uma área temática do que um campo disciplinar, os estudos e pesquisas sobre a língua escrita são marcados pela pouca visibilidade, por uma acentuada dispersão e por limites imprecisos.

Não é por acaso, com efeito, que até a designação dessas investigações seja vária e mesmo objeto de polêmica, pelo que inclui, pelo que exclui; pelo que realça, pelo que torna secundário: alfabetização, ensino da língua escrita, leitura, letramento (ou, como se prefere em Portugal e outros países lusofônicos – literacia), cultura escrita, culturas do escrito, ensino de Língua Materna, oralidade e escrita.

Se confrontadas essas designações em língua portuguesa com outras línguas, como o francês, o inglês e o espanhol, a flutuação e imprecisão vocabular se acentuam: se, nos países lusofônicos, entra na língua, nos últimos anos do século XX, o termo *letramento/literacia*, na busca de um equivalente ao inglês *literacy*, o mesmo não ocorre no conjunto dos países de língua espanhola nem francesa (no primeiro caso, é polêmico o uso da palavra *literacidad*¹ e, no segundo, ainda que se use o termo em seu sentido negativo – *illettrisme*).

Alfabetização, vocábulo que, em português, faz sua entrada na língua recentemente, por volta da década de 1940, é também usado em espanhol, com o mesmo sentido. Mas os termos utilizados, em inglês e francês para o “aprendizado das primeiras letras” (ou, quando se entende o conceito de modo mais amplo, “aprendizado da língua escrita”), são quase equivalentes às expressões em desuso, em português e espanhol, após o aparecimento da palavra *alfabetização*: *ensino da leitura e da escrita* e *enseñanza de la lecto-escritura* apenas tangenciam a *reading instruction*, do inglês, e a *apprentissage de la lecture*, em francês. Nesse último caso, embora constem nos dicionários o termo *alphabétisation*, o vocábulo é usado antes para o ensino da leitura e da escrita para adultos, ou, como enfatiza o Petit Robert, para “um grupo social parcialmente analfabeto ou que desconhece um sistema de escrita” (p.71-72). Dissemos “tangenciam” porque as expressões não se sobrepõem totalmente: herdeiros da tradição ibérica de uma difusão restrita da escrita às elites, baseada no ensino simultâneo do ler e do escrever, o português e o espanhol se referem aos dois conjuntos de habilidades; o inglês e o francês, herdeiros, por sua vez, de uma tradição que destina apenas o ler ao povo e a lecto-escrita apenas para as elites, fazem menção somente ao ler, ao falar de alfabetização.

¹ É interessante constatar como o termo, em espanhol, varia, encontrando-se, na literatura nessa língua, além de *literacidad*, *literacia*, *escrituralidad*, *litteridad*, de acordo com Daniel Cassny (“Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad.” *Actas del Congreso Nacional Cátedra de la Unesco para la Lectura y Escritura*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción. 2005.

<<http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>>. Acesso em 19/04/2007). Ver, também, Zavala, V.; Murcia-Niño, M.; Ames, P. (orgs.). *Escritura y sociedad*. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

Campo temático, de definição imprecisa, a área de estudos se caracteriza ainda por ser abordada por diferentes disciplinas. Ela é objeto da psicologia, quando esta se interessa pelos processos mentais ou pelos comportamentos – dependendo da matriz de referência – envolvidos no uso da língua escrita e em sua aquisição. É objeto da lingüística, quando procura conhecer os mecanismos por meio dos quais o fenômeno lingüístico – cuja realidade é a fala – se relaciona com um sistema arbitrário que procura representa-lo, ou anular sua variação no tempo, no espaço geográfico, no espaço social, por meio da ortografia. É objeto da história, quando esta procura – de modo mais amplo – compreender como se criaram utensílios mentais que organizaram modos de ver e dar sentido ao mundo e aos textos manuscritos, impressos ou digitais. Sem a pretensão de esgotar os diferentes interesses de distintas disciplinas (como, por exemplo, a lingüística aplicada) pela língua escrita, ela é, ainda objeto de estudo da sociologia e da antropologia, quando os fenômenos da desigual distribuição da escrita e dos modos de praticá-la, assim como de suas relações com a estratificação social ou com a construção de marcas identitárias são o objeto de sua atenção.

Os resultados das investigações dessas disciplinas, por fim, são de interesse central para a pedagogia e a educação. Embora sejam também antes campos temáticos mais que disciplinas autônomas, com um objeto próprio e um arcabouço teórico-metodológico construído para o estudo desse objeto, é a educação que cabe buscar integrar – tendo em vista a compreensão dos fenômenos educativos e a proposição de diretrizes de ação pedagógica – os resultados dos diferentes pontos de vista disciplinares com base nos quais o fenômeno da língua escrita é recortado, abordado e –sempre-parcialmente descrito.

Buscar realizar essas tarefas; buscar cotejar, comparar e integrar os resultados das distintas investigações desenvolvidas por diferentes disciplinas; buscar estabelecer em um diálogo interdisciplinar: é a isso que se propõe *Língua Escrita*, uma revista que procura reunir e discutir o que se encontra disperso em distintas publicações, dando visibilidade e maior autonomia a uma área de investigação de indiscutível relevância social para os países lusofônicos, assim como para todos aqueles países em que uma das formas mais perversas de expressão da desigualdade social se manifesta no desigual acesso às culturas do escrito.

Comitê Editorial

LER, ESCREVER E APRENDER GRAMÁTICA PARA A VIDA PRÁTICA: UMA HISTÓRIA DO LETRAMENTO ESCOLAR NO SÉCULO XIX

Ana Maria de Oliveira Galvão

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Ler, escrever e aprender gramática para a vida prática: uma história do letramento escolar no século XIX

O objetivo deste artigo é apresentar um debate, existente em Pernambuco na segunda metade do século XIX, sobre o que o aluno deveria aprender na escola primária para que pudesse usar, com pertinência, a língua materna também em outros espaços sociais. A leitura e a escrita eram ensinadas simultaneamente, assim como os rudimentos de gramática. A leitura oral, baseada em manuscritos e na recitação de trechos clássicos; a escrita, identificada a uma habilidade manual e à capacidade de redigir textos; e a gramática, que deveria ter um cunho prático, constituíam os pilares desse ensino, em uma sociedade em que os usos da leitura e da escrita estavam marcados pela oralidade e pela presença dominante do manuscrito em relação ao impresso.

Palavras-chave: história da educação; ensino da leitura e da escrita; letramento escolar

Abstract

To Read, to Write and to Learn Grammar for the Practical Life: A History of School Literacy in Nineteen Century

The aim of the article is to present a debate, existing in Pernambuco in the second half of nineteenth century, on what the pupil would have to learn in the primary school so that could use, with relevancy, the language also in other social spaces. The verbal reading, based in manuscripts and the recitation of classic stretches; the writing, identified to a manual ability and the capacity to write texts; and the grammar, that must have a practical matrix, were them pillars of this education, in a society where the uses of the reading and the writing were marked by the orality and the dominant presence of the manuscript in relation to the printed matter.

Key-words: history of education; reading instruction; school literacy

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar, a partir dos resultados de uma pesquisa concluída¹, um debate, existente no Brasil e, particularmente, em Pernambuco, na segunda metade do século XIX, sobre o que o aluno deveria aprender na escola primária para que pudesse usar, com pertinência, a língua materna. Busco apresentar, assim, uma discussão travada no momento e local pesquisados que indicava aquilo que deveria ser feito para que a escola proporcionasse à criança elementos para que pudesse, também fora dela, saber usar, principalmente, as habilidades do ler e do escrever.

Embora a palavra *letramento* seja de uso recente na história brasileira, me permitirei, aqui, cometer a “doença infantil dos historiadores”, para usar uma expressão bastante citada no campo da história, que é o anacronismo. Ou seja, vou usar um conceito – o de letramento – para analisar uma situação e um debate em uma época em que nem mesmo a palavra havia sido inventada na língua portuguesa. No entanto, mesmo com a ausência da expressão, já havia uma preocupação, principalmente por parte daqueles que estavam à frente da Instrução Pública, com o “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” – definição que Magda Soares (1998: 18) dá do conceito.

Ler, escrever e aprender gramática para a vida prática

A partir das últimas décadas do Império, houve uma preocupação, principalmente por parte daqueles que estavam à frente da Instrução Pública na Província de Pernambuco, em dar um cunho mais prático ao ensino – é a época em que o método intuitivo ou lições de coisas², como também era chamado, torna-se sinônimo de vanguarda pedagógica em todo o País – e, particularmente, ao ensino do que, na época, denominava-se língua nacional.

É interessante observar que a leitura, a escrita e a gramática da língua nacional já estão presentes como conteúdos fundamentais da instrução primária desde a Lei Imperial de 1827³ e na legislação provincial das décadas seguintes. A primeira lei provincial data de 1836 e, embora não explicitasse os conteúdos do ensino, ao trazer indicações para a composição dos compêndios a serem adotados na província, revela os saberes que deveriam ser objeto das aulas de primeiras letras:

Fica livre a qualquer pessoa organizar compendios breves e claros, para o uso das aulas de primeiras letras, os quaes contenhão os principios de calligrafia, doutrina christã, grammatica portugueza, arithmetica, e noções geraes de geometria prática. (Pernambuco, 1836).

¹ Trata-se da pesquisa *Livros escolares de leitura: caracterização e usos* (Pernambuco, 1860-1950), que contou com o apoio do CNPq. A pesquisa, realizada por equipes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), teve como objetivo descrever e analisar os livros escolares de leitura produzidos no século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Como fontes de pesquisa foram utilizados os próprios livros escolares, documentos oficiais (legislação, regulamentos, regimentos, pareceres sobre livros, correspondências diversas da instrução pública), memórias e romances. Para alguns resultados da pesquisa, ver, entre outros, Ana Galvão *et al.* (2001) e Antônio Batista *et al.* (2002).

² Para um aprofundamento sobre o método intuitivo, ver Vera Valdemarin (2004).

³ O artigo 6º. indica que os professores deverão ensinar “a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais gerais de geometria pratica, a *grammatica da língua nacional* e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados á comprehensão dos meninos.” (Brasil, 1827, grifos nossos).

Pode-se perceber, desse modo, a presença da escrita, através da caligrafia, e da gramática. Quanto à leitura, supõe-se que era considerada primordialmente um meio para a aquisição de outros conhecimentos – e não um saber a ser ensinado por si mesmo – e que poderia ser exercitada através dos compêndios ou de outros materiais escritos. Nas legislações provinciais posteriores, a leitura e a escrita são reiteradas – ao lado da instrução moral e religiosa – como conteúdos que compunham o ensino primário nas escolas públicas (ver, por exemplo, Pernambuco, 1855). À medida que os saberes a serem ensinados na escola primária vão se tornando mais complexos, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, com a introdução de um número maior de matérias, a gramática aparece como um conteúdo específico, separado da leitura e da escrita⁴.

Mas é somente nos anos finais do Império que parece haver uma mudança mais substantiva na estruturação desses saberes no interior da escola. Em Pernambuco, a partir de 1885, a leitura, a escrita e a gramática nacional passam a constituir uma única disciplina, denominada *Língua Nacional*. De acordo com o Regimento de 1885, essa disciplina deveria compreender "leitura, recitação, exercícios grammaticaes praticos, redacção e composição" (Pernambuco, 1885).

É interessante observar, inicialmente, que a leitura e a escrita deveriam ser ensinadas simultaneamente. Ao contrário do que ocorreu em outros países⁵, em que o ensino da leitura muitas vezes era precedido da escrita, em Pernambuco, e certamente em outras partes do Brasil, ler e escrever deveriam ser ensinados e aprendidos ao mesmo tempo.

A leitura, além de ser parte integrante da disciplina *Língua Nacional*, configurando-se como um saber específico, deveria servir de base à aquisição de outros conteúdos. Parecia, assim, constituir o pilar básico sobre o qual deveria se fundar todos os outros saberes a serem ensinados. No Relatório de 1886, o Inspetor Geral da Instrução Pública, João Barbalho Uchoa Cavalcanti, justifica que a leitura, depois das "noções de cousas", deveria ser a base da aprendizagem dos alunos, na medida em que serviria de "instrumento para a aquisição de noções que a escola lhe vai transmittir em seguida" (Pernambuco, 1886).

A necessidade de aquisição da habilidade de ler, correta e fluentemente, em voz alta – ao lado da recitação de trechos clássicos memorizados – é também referida nas fontes analisadas. O Regulamento para exames de 1884, por exemplo, prevê que a primeira prova oral deveria consistir, para os alunos do primeiro grau, na leitura nos livros sobre os quais versasse o ensino da classe. Para os alunos do segundo grau, por sua vez, a mesma prova consistiria na leitura nos livros "sobre os quaes versar o ensino d'essa materia na classe" (grifos nossos), já indicando, como se pode observar, que deveria haver um livro determinado

⁴ Na Lei Provincial de 1874 (Pernambuco, 1874) e no Regimento Interno das Escolas de 1875 (Pernambuco, 1876), por exemplo, o ensino primário das escolas públicas deveria compreender: instrução moral e religiosa; leitura e escrita; elementos de gramática nacional; princípios elementares da aritmética; sistema métrico; leitura de evangelhos e história sagrada; elementos de história e geografia universal; história e geografia do Brasil, especialmente da Província; princípios fundamentais da constituição política do Império; preceitos de higiene; noções de ciências físicas; noções de agricultura; geometria elementar; desenho linear; noções de música e exercícios de canto; exercícios ginásticos (grifos nossos).

⁵ Como mostra Jean Hébrard (1990: 87), no caso da Suécia, "os abecedários publicados ao longo de todo o século XVII, que concedem, como os primeiros abecedários católicos, um grande lugar aos salmos, apresentam nos seus prefácios recomendações destinadas a esses mestres não profissionais [da alfabetização deveria se fazer entre familiares, sobretudo]: aprendizagem do nome das letras, soletração, silabação, leitura acompanhada, memorização de textos, treinamento na paráfrase, a fim de cada um 'possa responder com suas próprias palavras às questões que são feitas no texto'. Como se vê, o acesso às primeiras aprendizagens se constrói na Suécia em torno de uma articulação forte entre leitura (sem escrita) e memorização de uma cultura religiosa". Para as transformações do conceito de alfabetização no mundo ocidental, ver também Graff (1994).

para se ensinar uma disciplina específica – a leitura – no caso dos alunos mais adiantados. Para os alunos do terceiro grau a primeira prova oral consistiria na “leitura de prosa e verso em qualquer livro que for apresentado, uma vez que tenha sido adoptado na escola”, prevendo-se, como se vê, que o aluno já fosse capaz de fazer a leitura oral ampliada para livros não imediatamente referidos à instrução de sua classe (Pernambuco, 1884a). Busca-se formar, como parece resumir o Inspetor interino em Relatório de 1885, um aluno que soubesse “ler correcta e intelligentemente” embora, segundo ele, isso não ocorresse na prática (IP43, Arquivo Público Estadual Jordão Emereciano – APEJE/PE).

À leitura, portanto, parecia ser atribuído um duplo papel: de um lado, um meio para adquirir os demais conhecimentos e, de outro, um saber em si mesmo, cujo ensino era voltado para a aquisição das habilidades de leitura oral. Não há referências, nas fontes analisadas, à presença da leitura silenciosa nas escolas. Sabe-se que a leitura em voz alta fazia parte, no período, não apenas da cultura escolar, mas das diferentes instâncias sociais, mesmo no interior de grupos tradicionalmente letrados.

Quanto à escrita, duas formas de concebê-la e ensiná-la pareciam conviver nas escolas de instrução primária no período: uma que a identificava com a habilidade de redigir textos e uma outra que a caracterizava como uma aquisição de caráter manual – semelhante ao desenho –, em uma sociedade em que o manuscrito certamente tinha maior circulação do que o impresso. A identificação da escrita com as atividades de redação e composição de textos, ortograficamente corretos, era baseada na cópia e no ditado, que também serviriam de base à análise gramatical. O Regulamento para exames de 1884 indica, por exemplo, que, para os alunos que fizessem exames do terceiro grau, ou seja, os mais adiantados, já se esperava que fossem capazes de redigir um texto, ao mesmo tempo em que se avaliava também a sua capacidade de utilizar a escrita com estilo, prescrevendo-se, para a primeira prova, que “dadas algumas, palavras e indicando o assumpto, compor e redigir com ellas uma carta, um officio uma narração, descripção, etc., ornando a escrita com caracteres de phantasia nos titulos e na primeira palavra de cada periodo.” (Pernambuco, 1884a: 2).

Pode-se perceber, desse modo, a importância dada à escrita como habilidade manual. Essa dimensão da escrita era ensinada de uma maneira específica e, aos nossos olhos contemporâneos, à primeira vista, um pouco estranha. No Regimento das Escolas de 1885, por exemplo, “escripta e desenho” – que “por sua affinidade são juntamente enumerados” (Pernambuco, 1886) – compunham uma única disciplina, dividida em três graus: 1) o primeiro compreenderia: “exercicios na ardosa, no papel, traçado e combinação de linhas; pequenos desenhos de invenção sobre papel quadriculado; primeiros exercicios de escripta, letras, monosyllabos, palavras, phrases, algarismos”; 2) o segundo: exercicios calligraphicos progressivos; copia de pequenas sentenças moraes e de artigos da Constituição do imperio; lettra gothica; desenho linear; 3) finalmente, o terceiro incluiria: Exercicios calligraphicos; modelos de cartas e officios, sobrescriptos, letras de cambio, convites, etc. Caracteres de phantasia. Exercicios comparativos, combinados e recapitulativos. Desenho linear. (Pernambuco, 1885). No mesmo Regimento, a escrita, compreendida como composição de textos, também aparece como conteúdo da disciplina *Língua nacional*. A importância atribuída à escrita como habilidade manual aparece também nas autobiografias e romances analisados. Saber escrever parecia estar primordialmente relacionado à caligrafia. Em *Os Azevedo do Poço*, o mestre era exigente com a “ordem e o asseio”, atributos que se referiam também à escrita: “Nada de relaxamento com os cadernos, com as pedras, com os livros (...) *Uma letra torta, nova escrita*.” (Sette, 1985: 55, grifos nossos).

É interessante destacar que um dos gêneros de livros bastante utilizado no período eram exatamente os paleógrafos ou livros de leitura manuscrita que, embora impressos,

buscavam ensinar como ler e escrever em letras manuscritas⁶. Também o uso de cartas, documentos de cartório e até “papéis velhos”, como encontramos em alguns documentos, como material de leitura, embora não fosse recomendado pela boa pedagogia da época, revela a importância do manuscrito na aprendizagem da leitura e da escrita. Naquele momento, a caligrafia parecia, no entanto, começar a perder sua força como arte e tornar-se uma habilidade social requerida em diversas instâncias, inclusive no trabalho⁷.

Em resumo, o ensino da escrita na escola deveria focalizar esses dois aspectos. Como afirma o Inspetor interino, em relatório já referido de 1885, a direção que deveria ser dada ao ensino da escrita na escola era “escrever calligraphica e orthographicamente” (IP43, APEJE).

A aprendizagem da gramática estava, por sua vez, direcionada para a aquisição das normas ortográficas (através da cópia e do ditado), a análise sintática e etimológica e a memorização das normas que regiam a língua. No Regimento das Escolas Primárias de 1875, por exemplo, prescreve-se que a primeira prova escrita nos exames do primeiro grau consistiria no ditado de um trecho de autor clássico e na análise lógica e gramatical de “um período qualquer escolhido pelo professor da cadeira” (Pernambuco, 1876). Na mesma direção, o Regulamento para exames de 1884 indica que, para os alunos do primeiro grau, as duas primeiras provas escritas deveriam consistir em “copia de um ou mais trechos extrahidos do compendio pelo qual se estudar na classe, e que mais se prestar a exercícios orthographicos” e em “duas ou tres perguntas extrahidas do compendio de grammatica, pelo qual se estudar na classe”. Para os alunos do segundo grau, previa-se uma “escripta dictada” dos trechos referidos anteriormente e a “analyse etmológica de um texto extrahida do livro que houver servido de para o ensino dessa matéria”. Para aquele que fizesse exames do terceiro grau, já se esperava que fosse capaz de redigir um texto com estilo, como já referido. Esses alunos deveriam também, na segunda prova escrita, fazer “analyse syntaxica de um trecho extrahido do livro que houver servido de para o ensino dessa matéria” (Pernambuco, 1884a:2).

Como já mencionado, em Pernambuco, a disciplina *Língua nacional* parece somente aparecer no final do Império – nela se ensinaria não somente a leitura, a escrita e a gramática, mas também as atividades de redação e composição. O Regimento das escolas de 1885 traz, detalhadamente, os conteúdos de cada uma das matérias a serem ensinadas nas escolas de instrução primária, separando-os em três sucessivos graus. Embora o ensino seriado ainda não tivesse sido implantado, de modo geral, no Brasil⁸, percebe-se claramente, já nesse período, uma tentativa de organização dos conteúdos escolares em uma sequência gradativa. Quanto à disciplina de *Língua nacional*, prescrevem-se como conteúdos para o seu ensino: 1) para o primeiro grau: “primeiras lições de leitura; exercicios de transição; leitura corrente; exercicios de linguagem para correcção das locuções viciosas e erroneas, e para dar o conhecimento pratico das partes do discurso, deduzidas de trechos classicos lidos pelos alumnos, e ensinadas

⁶ Os paleógrafos foram objeto de um estudo específico no âmbito da pesquisa mais ampla. Ver Antônio Augusto Batista, 2003a.

⁷ Gilberto Freyre, em *O velho Félix e suas memórias de um Cavalcanti* (1959), comenta artigo publicado em 1875 na revista “O Diabo Coxo”, que assim se pronunciava: ‘Principalmente nas repartições publicas não devem ser admitidos homens que não tenham o sistema de escritura comercial geralmente aceito no paiz para torça de nossas ideias. Porque a verdade é que esses homens não são precisamente estipendiados pelos cofres públicos para inventar uma nova ordem de caracteres graficos. Não, ó dignos funcionarios! Vós comeis a receita do Estado para escreverdes de modo que nós possamos ler o que escreverdes’.”

⁸ O que só ocorrerá, de maneira mais efetiva, com a implantação dos grupos escolares. Ver Luciano Faria Filho (2000b) e Rosa Fátima de Souza (1998). Em Pernambuco, os grupos escolares só serão implantados em 1911 (Pernambuco, 1911).

oralmente pelo professor as principais regras gramaticais; orthographia pratica; dictados"; 2) para o segundo grau: "leitura corrente e explicada; exercicios de linguagem. Regras gramaticais deduzidas de trechos classicos; pratica de redacção e composição com elementos dados pelo professor. Recitação de pequenas fábulas, trechos selectos, poesias. Noticia das principais obras classicas, dada em conversação pelo professor."; 3) para o terceiro grau: "leitura expressiva. Noções praticas de grammatica. Reprodução oral e escripta, por outras palavras, de trechos selectos; exercicios de exposição verbal; explicação das expressões improprias, das allegorias, restabelecimento das palavras omitidas nas phrases elipticas. Recitação de cór, de fabulas e poesias. Noticia dos escriptores nacionaes mais notaveis. (Pernambuco, 1885).

Como se pode perceber, o conteúdo relativo à leitura era estruturado com base na aquisição de habilidades de leitura oral. Além disso, pretendia-se que o aluno soubesse, de memória, trechos de autores lidos, o que revela uma intenção de formação literária, expressa também no conhecimento que o aluno deveria ter dos escritores "mais notáveis" – portugueses, é importante destacar. Como explicita Antônio Augusto Batista (2003b: 548- 549), o aprendizado da norma lingüística lusitana, possibilitado, entre outros fatores, pela leitura e memorização de trechos clássicos coligidos em manuais brasileiros e portugueses utilizados no Brasil imperial, constituía um dos pilares da formação da criança de elite brasileira:

Afear a língua, elidir os *s*, contrair a pronúncia "mui desagradável" de São Paulo, não tomar posse da herança lusitana significa também realizar uma dupla renúncia na construção da identidade das elites tupiniquins: no plano externo, significa renunciar a uma identificação com o europeu, e, portanto, a um reconhecimento, pelo olhar desse grande outro, como mesmo, como igual; no plano interno, significa renunciar a um dos traços que distinguem essas elites – mestiças na cor e na cultura da vida cotidiana – de um grande mesmo, aqueles que deformam a língua, aqueles aos quais a instrução pública está interdita, o negro, o pobre, o descalço."⁹

A força da oralidade também pode ser percebida através dos exercícios para correção da linguagem oral. As atividades de escrita, por sua vez, estão presentes através do ditado, da redação e da composição. Quanto à gramática, não se distingue substancialmente do que já era prescrito anteriormente à criação da disciplina *Língua nacional*: a exposição das regras gramaticais, inclusive oralmente, e a ortografia fundamentam esse aprendizado.

É nesse momento que se trava o debate entre os que defendiam o ensino da gramática identificada a um conjunto de fórmulas gerais e abstratas, e aqueles que, em oposição, argumentavam a favor do aprendizado do conhecimento prático da língua. Esse debate pode ser muito bem ilustrado pelo trecho abaixo, do Relatório de Instrução Pública de 1886, redigido por João Barbalho Uchôa Cavalcanti, então Inspetor Geral da Instrução Pública da Província, em que claramente se vê a oposição entre, de um lado, um ensino baseado na memória e na repetição e, de outro, um ensino que enfatizava o raciocínio e a aprendizagem prática – bases constitutivas do método intuitivo:

A experiencia tem mostrado que o ensino grammatical, como geralmente se professa nas escolas, é um grande consumidor de tempo e esforços que melhor se podem utilizar; em regra ensina-se mais a grammatica do que a lingua nacional.(...) Nem é só a perda de tempo e de esforço pessoal dos alumnos o que resulta do estudo

⁹ A citação entre aspas foi extraída de pronunciamento, na Constituinte de 1823, sessão de 28 de agosto de 1823, do futuro Visconde de Cairu, em defesa da localização de uma universidade na Corte e não em São Paulo, citado por Cunha (1968:81-82, n.1).

da grammatica por meio da *memorisação* e pelos enfadonhos exercicios de analyse a que elles são obrigados; este inconveniente por si só já avulta, pois semelhante perda é insupprimivel e rouba tempo que se poderia aproveitar com mais vantagens.

Esse trabalho mechanico, puramente mnemonico, é feito á custa de uma, com exclusão de outras faculdades do alumno, embaraçando, deste feitio, o desenvolvimento regular e harmonico de todas ellas, – gravissimo defeito condemnado pela boa pedagogia. Póde produzir bons *decoradores*, exercitando a memoria até fazel-a capaz de prodigios, mas nunca dará a boa comprehensão da lingua, a pureza e a correcção no escrever e fallar, a clareza e elegancia do estylo, a dicção escoreita de vicios e corruptelas que, não sendo logo na escola banidos da linguagem, tarde ou nunca se abandonam. (...)

Deve-se ter muito em vista que a aula primaria não tem que preparar grammaticos; cabe-lhe, como se tem dito, ensinar a grammatica pela lingua e não a lingua por meio da grammatica. O conhecimento pratico da lingua, expurgada das locuções viciosas e incorrectas, – intelligencia de trechos classicos bem escolhidos, interpretados devidamente, a imitação desses bons modelos e o estudo, nelles feito e delles deduzido, dos elementos grammaticaes, é o que convém aos que frequentam a escola, é o que o mestre lhes pode ministrar com proveito, ensinando-lhes o uso correcto da lingua sem lhes opprimir a memoria á custa do desenvolvimento regular da intelligencia. (...)

É preciso não mais continuar a consistir n'um amontoado de regras e excepções, acompanhado de uma pratica materialmente feita, de ordinario inconsciente e banal, o estudo da lingua materna que pela escola deve ser dado". (Pernambuco, 1886).

Mas, afinal, a quem as pessoas que estavam à frente da Instrução Pública estavam se referindo, como “opositores” pedagógicos, naquele momento? Que ensino era esse, de memorização de regras abstratas, a que eles se referiam? Um exemplo, retirado de um manual que parece ter sido bastante utilizado em Pernambuco durante todo o século XIX, pode ilustrar essa questão. O livro foi escrito por um professor de Língua Latina do Liceu Provincial de Pernambuco, José Bernardino de Sena, e publicado em 1847, em Pernambuco – na época um importante centro impressor –, pela Typographia de Santos e Companhia. Chamava-se *Lições de grammatica portugueza, destinadas ao uso dos alumnos de ambos os sexos, que frequentão as aulas de primeiras letras*. Em nota dirigida aos professores de primeiras letras, contida no livro, o autor afirma que se baseou no modelo de gramática de Madame Amable de Tastu, parte do seu "Tratado de Educação Maternal", adaptando a obra às "regras particulares da Lingoa Portugueza". O livro, à semelhança de muitos que lhe são contemporâneos, é estruturado em lições. Cada lição está dividida em duas partes: a “dictada”, dirigida aos mestres, simula um diálogo entre professor e aluno sobre o assunto abordado; e a “decorada”, dirigida aos alunos, sistematiza o conteúdo visto. Em cada lição há exercícios, acompanhados de notas de rodapé, contendo explicações para o professor utilizá-los. No final do livro, na “Conclusão”, o autor faz uma síntese das diferentes partes que compõem a gramática, simulando um diálogo entre o mestre e o discípulo. Um trecho da "Lição I", ditada, ilustra essa divisão:

Mestre. Quando eu fallo, que percebeis vós?

DISCIPULO. O que vós dizeis.

M. Mas o que digo eu?

D. Palavras.

M. E se eu disser, por exemplo: a, e, i, o, u, chamareis a isto palavras?

D. Não.

M. Mas vós percebeis alguma cousa. Com effeito estas cinco letras, que pronunciei, não são palavras, são somente sons: a, e, i, o, u, são sons differentes. Agora dizei-me, que differença encontrais vós entre palavras e sons?

D. Não sei. (Sena, 1847).

A "lição decorada", também referente ao primeiro conteúdo abordado no livro, pode ser ilustrada através dos trechos seguintes:

REGRA 1ª - A reunião de muitas palavras formando um sentido completo, chama-se frase.

REGRA 2ª - A frase se compõe de palavras, que são signaes de nossas ideias. REGRA 3ª - As palavras ou se compõem de uma só syllaba, e se chamão monosyllabas, ou de muitas, e então se chamão polysyllabas.

REGRA 4ª - Syllaba é uma reunião de letras, que se pronuncia com um só movimento, ou emissão de voz. Mas advirta-se, que ha syllabas, que se compõe de uma só vogal.

REGRA 5ª - Uma palavra se compõe de tantas syllabas, quantas são os movimentos, que com a voz fazemos para pronuncial-a.

REGRA 6ª - As letras representão sons simples, ou articulados; os simples chamão-se vogaes, os articulados chamão-se consoantes.

REGRA 7ª - Das vogaes sós, ou das vogaes unidas com uma ou mais consoantes, formão-se as syllabas; destas formão-se as palavras; e das palavras formão-se frases. (Sena, 1847).

O livro, desse modo, apresenta-se sob uma forma que expressa características da escola elementar que passa a ser criticada no final do Império. As lições ditadas, que servem de guia para o professor, em forma perguntas e respostas entre mestre e discípulo, simulam a situação de aprendizagem mais comum no período, baseada no método individual, na oralidade, na repetição, na abstração. Do mesmo modo, podem ser analisadas as lições decoradas, que serviam para a fixação e memorização dos assuntos abordados.

A insistência no caráter prático do ensino que, como já referido, passa a estar no centro das discussões pedagógicas nas últimas décadas do Império, não é exclusiva do debate em torno da *Língua nacional*. O caráter prático deveria nortear todos os conteúdos curriculares do ensino primário nesse período. Por um lado, a utilidade prática dos saberes escolares é explicada, por argumentos da “moderna pedagogia”, baseada no ensino intuitivo. É o que se pode perceber, por exemplo, nesse trecho do Regimento das Escolas Primárias de 1875:

Adaptar-se-há nas escolas o ensino por intuição ou pelo aspecto, concorrendo o mestre por suas explicações para que a pratica domine sempre a theoria, fallando as cousas aos olhos ao passo que as lições se dirijam ao espírito. (Pernambuco, 1876).

Além dos argumentos pedagógicos, também havia a justificativa de que o público que freqüentava as escolas primárias oficiais – cada vez mais composto pelas “camadas inferiores” da sociedade, como se dizia na época, ou seja, pobres, negros e mulheres –, não tinha necessidade de aprender conhecimentos além daqueles que usariam em suas vidas práticas. Essa questão fica bastante clara nesse trecho do Regimento das Escolas Primárias de 1885:

Accresce (...) que não é possível esperar a demora dos alumnos na escola, e isto aconselha a dispôr o ensino por forma que os meninos que não permanecerem n'ella

além do primeiro gráo, levem já algumas noções sobre todos e cada um dos objectos da instrucção escolar. Não é de somenos valia esta consideração, porque é

relativamente pequeno o numero dos meninos que transcendem aquelle 1o. gráo. E assim procura-se tornar mais larga e profícua essa instrucção inicial que raramente é continuada, salvo nos centros mais populosos e pelos filhos de paes abastados.” (Pernambuco, 1885: 9).

Vê-se, claramente, que a escola primária destinada ao “povo” era uma escola cuja prioridade era ensinar a ler, escrever e contar. E, na medida em que o “povo” passava pouco tempo na escola, que aprendesse, nela, o maior número de conhecimentos que utilizaria na vida prática.

É importante destacar que todo esse debate ocorre na esfera da prescrição oficial, ou seja, revela aquilo que os que estavam à frente da Instrução Pública gostariam que ocorresse no cotidiano das escolas. Por outro lado, o que se pode observar a partir da análise das autobiografias e romances, é que o ensino da *Língua nacional* parecia, no cotidiano das aulas, bem distante daquele propagado pelas instâncias educacionais oficiais: continuava baseado na memorização, na repetição e, pelo menos na memória dos alunos, sem utilidade prática. É o que se pode observar em um depoimento de ex-aluno que estudou nas últimas décadas do século XIX:

Olívio muito nervoso, tinha um medo terrível do mestre: – ao ler a história do seu livro pestanejava, engolia as palavras com pressa de terminar logo, atrapalhava-se no argumento da casa dos nove '9' ou no recitar, salteado, os valores das patacas... (Sette, 1985: 55).

Considerações finais

Depois desta breve exposição, pode-se perguntar: a escola primária, naquele período, ensinava “letrando”? Ou melhor, pretendia ensinar letrando, já que o prescrito não parecia coincidir com o dia-a-dia da escola? Pode-se responder, talvez de maneira provocativa que, de alguma maneira, sim. Afinal, a ênfase do ensino era dada na leitura oralizada, em voz alta, em um período e em um país em que, nas diversas instâncias sociais, a leitura oral e coletiva prevalecia sobre a silenciosa e a individual. Além disso, a leitura na escola incluía os manuscritos, seja através de paleógrafos, seja através de cartas, documentos de cartórios, em uma sociedade em que a escrita estava, em grande parte, baseada mais no manuscrito do que no impresso. Do mesmo modo, a escrita – ensinada simultaneamente à leitura – era enfatizada tanto como habilidade manual, quanto em relação à capacidade de redigir textos, em uma sociedade em que ter uma caligrafia inteligível era condição imprescindível para se comunicar por escrito. Em quarto lugar, enfatizava-se a recitação de trechos clássicos (leia-se portugueses) dos livros de leitura, em uma época em que falar a língua como os ex-colonizadores era signo de pertencimento a um mundo letrado. Por fim, o método intuitivo chamava claramente a atenção para a necessidade de dar um cunho prático ao ensino e, particularmente, ao ensino de língua portuguesa, ou seja, repetindo as palavras do Inspetor Geral, era preciso se ensinar a gramática pela língua e não a língua pela gramática.

O que parece ter ocorrido nas décadas posteriores – e até muito recentemente – é que, embora os usos da leitura e da escrita tenham se transformado, gradativamente, em várias esferas da sociedade brasileira, o modelo pedagógico para o ensino da língua materna – fundado na oralidade, na memorização e na repetição de normas gramaticais – permaneceu, no cotidiano escolar, quase intocado.

Além disso, é importante destacar que os papéis atribuídos à escola e o perfil da população que a freqüenta também mudaram substancialmente ao longo do tempo. No decorrer deste artigo, me referi a uma escola freqüentada por uma parcela mínima da

população em idade escolar, a uma instituição que ainda estava se estruturando¹⁰ e lutando, no tecido social, principalmente com a família, para se tornar a principal instância educativa.

Fontes

citadas

Impressas

BRASIL, *Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1827*. Lei Imperial, de 15 de outubro de 1827. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

PERNAMBUCO, *Collecção de Leis, Decretos e Resoluções da Província de Pernambuco*. Lei Provincial n.14, de 7 de maio de 1836. Pernambuco: Typ. de M. F. de Faria, 1836.

PERNAMBUCO, *Collecção de Leis, Decretos e Resoluções da Província de Pernambuco*. Lei Provincial n.369, de 14 de maio de 1855. Pernambuco: Typ. de M. F. de Faria, 1855. Tomo XVIII.

PERNAMBUCO, *Leis Provinciaes*. Lei Provincial n.1143, de 1874. Reorganização do ensino público em Pernambuco. Pernambuco: Typ. de M. F. de Faria, 1874.

PERNAMBUCO. *Relatório de Instrução Pública, 1875*. Apresentado pelo Inspetor Geral da Instrução Publica João Barbalho Uchôa Cavalcanti ao Presidente da Província. Pernambuco: Typ. de M. Figueiroa de Faria & Filhos, 1875.

PERNAMBUCO, *Regimento das Escolas Primárias*, de 31 de junho de 1875. Pernambuco: Typ. de M. F. de Faria e Filhos, 1876. PERNAMBUCO, *Collecção de leis provinciais para o anno de 1884*, Regulamento para exames. Pernambuco: Typ. de M. F. de Faria e Filhos, 1884a.

PERNAMBUCO. *Relatório de Instrução Pública, 1884*. Apresentado pelo Inspetor Geral da Instrução Publica João Barbalho Uchôa Cavalcanti ao Presidente da Província José Manoel de Freitas. Pernambuco: Typ. de M. Figueiroa de Faria & Filhos, 1884b.

PERNAMBUCO, *Regimento das escolas de instrução primária, de 20 de outubro de 1885*. Aprovado pelo vice presidente da Provincia Luiz de Correia de Queiroz Barros. Pernambuco: Typ. de M. F. de Faria e Filhos, 1885.

PERNAMBUCO. *Relatório de Instrução Pública, 1886*. Apresentado pelo Inspetor Geral da Instrução Publica João Barbalho Uchôa Cavalcanti ao Presidente da Província Conselheiro José Fernandes da Costa Pereira Junior. Pernambuco: Typ. de M. Figueiroa de Faria & Filhos, 1886.

Manuscritas

Arquivo Público Estadual Jordão Emereciano (APEJE/PE): I.P. 43 - Série Instrução Pública. Inspeção Geral da Instrução Publica. Relatório de 8 de janeiro de 1885, apresentado pelo Inspetor Geral Interino José Austregesillo Rodrigues Lima ao Presidente da Província. Documentação Avulsa. I.P. 44 - Série Instrução Pública. Inspeção Geral da Instrução Pública. Correspondencia n. 243 do Inspetor Geral da Instrução Pública João Barbalho Uchoa

¹⁰ Sobre o processo de estruturação e institucionalização da escola primária no período, ver Luciano Faria Filho (2000) e Luciano Faria Filho e Diana Vidal (2000).

Cavalcanti, de 20 de agosto de 1885, enviada ao Presidente da Província Conselheiro João Rodrigues Chaves contendo Parecer do Conselho Literário, quanto a admissão do compendio de physica para leituras de Francisco de Paula Barros. Documentação Avulsa.

Memórias e romances

SETTE, Mário. *Os Azevedo do Poço*. Recife: Fundarpe, 1985.

Referências

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Papéis velhos, manuscritos impressos*: paleógrafos ou livros de leitura manuscrita. Belo Horizonte, 2003a. Disponível em: www.fae.ufmg.br/ceale Acesso em 18 jul. 2003a.

BATISTA, Antônio Augusto. Formação da criança brasileira e a “mais terrível das instabilidades”: um livro de leitura lusitano do século XIX. In: DUTRA, Eliana de Freitas e MOLLIER, Jean-Yves (orgs.). *Política, nação e edição*: o lugar dos impressos na construção da vida política. São Paulo: Annablume, 2006. p. 533-552.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1950). *Revista Brasileira de Educação*, 2002. Campinas, v.20, 2002, p.27-47.

CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, VEIGA, Cynthia Greive, FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios*: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918). Passo Fundo: UPF, 2000b.

FARIA FILHO, Luciano Mendes e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, mai/jun/jul.ago 2000. p. 19-34.

FREYRE, Gilberto. *O velho Félix e suas memórias de um Cavalcanti*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira *et al.* Livros escolares no século XIX: subsídios para a compreensão do processo de institucionalização da escola em Pernambuco. *Anais XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. São Luís, 2001. CD-ROM.

GRAFF, Harvey. *Os labirintos da alfabetização*: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n.2, 1990, p.65-110.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização*. São Paulo: UNESP, 1998.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as Lições de Coisas*: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. São Paulo: FAPESP; Autores Associados, 2004.

ANA MARIA DE OLIVEIRA GALVÃO é mestre e doutora em Educação, é professora da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisadora do CNPq, do GEPHE/UFMG (Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação) e do CEALE/UFMG (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), tem-se dedicado a pesquisar a história da cultura escrita no Brasil. É autora dos livros "Amansando meninos: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920)" (Editora da UFPB, 1998); "Cordel: leitores e ouvintes" (Editora Autêntica, 2001); e co-autora de "História da Educação" (com Eliane Marta Lopes, DP&A Editora, 2001) e "O preconceito contra o analfabeto" (com Maria Clara Di Pierro, Cortez Editora, 2007), além de capítulos de livros e artigos em periódicos.
E-mail: anamgalvao@uol.com.br

Recebido em 30/03/2007

Aprovado em 16/04/2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

LIVRO DIDÁTICO E EXPANSÃO ESCOLAR EM SÃO PAULO (1889-1930)

Marcia de Paula Gregorio Razzini

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo

Livro didático e expansão escolar em São Paulo (1889-1930)

Empenhada na consolidação do novo regime político, a escola elementar republicana busca um distanciamento da escola imperial e uma identificação com os avanços do século, não só na adoção de arquitetura específica e nova organização do tempo e do espaço escolar, mas também dentro da sala de aula, prescrevendo os mais modernos métodos de ensino e adotando variados materiais escolares. Nesse contexto, o livro didático é peça chave na formação do cidadão e o aumento do seu consumo representa um marco no acesso à educação elementar. Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa de pós-doutorado, cujo objetivo principal é estudar a produção e circulação de livros didáticos nas primeiras décadas republicanas, focalizando as relações entre a considerável expansão da escola pública primária em São Paulo, o mercado editorial e as instâncias de validação e consagração deste produto cultural. O *corpus* está delimitado à produção dos *Livros de Ensino* da Livraria Francisco Alves, importante editora deste segmento que, em 2004, completou 150 anos de existência. Considerando a legislação vigente, os programas curriculares e as múltiplas imbricações entre autores, editores e agentes educacionais, a análise aponta para o constante aumento da produção de livros didáticos, à medida que o sistema público de ensino elementar vai se consolidando. Essa ampliação é expressa nos próprios livros, nos catálogos da editora e em publicações especializadas, dirigidas aos professores, como revistas e anuários de ensino.

Palavras-chave: História do livro didático; Ensino elementar; História da Educação; História editorial

Abstract

School Books and the Expansion of the Elementary Education in São Paulo (1889-1930)

This article presents partial results of a postgraduated research related to the school books publication by the Livraria Francisco Alves, a very important publishing house of this segment from Rio de Janeiro that, in 2004, completed 150 years of existence. Centered in school book and school reading history in the first republican decades, this work focuses the reports between the big expansion of public elementary education in São Paulo, the publishing market and the validation and consecration meanings of this cultural product. When considering the current educational law, the curriculum change,

the school subjects and, in the other hand, the relations between authors, publishers and educational agents, the analysis points the increase of the school books production, over all primers and graduated text books. This rise is expressed in the growing number of books at the publishing catalogues and in the specialized magazines and educational yearbooks directed for the elementary school teachers.

Keywords: school book and school reading history; public elementary education history; publishing history

Introdução

Na década de 1970, São Paulo foi considerada *a cidade dos livros didáticos* brasileiros (Hallewell, 2005: 607), devido à grande concentração de editoras que se especializaram nesse segmento. Tal vocação editorial, no entanto, teve início no final do século XIX, com a expansão da escola pública elementar no estado e com o conseqüente aumento da produção de livros escolares, tendências que se conservariam vigorosas nas primeiras décadas do século XX.

Nos últimos 25 anos, sob o influxo da história social e da história cultural (Chartier e Roche, 1995; Chartier, 1990), a história do livro didático tornou-se objeto central de pesquisas interinstitucionais de dimensão internacional, que reúnem e analisam grande quantidade de dados com o objetivo de escrever a história do livro didático em seus respectivos países e regiões, tais como o projeto francês, EMMANUELLE¹, lançado em 1980, pelo Institut National de Recherche Pédagogique, sob a coordenação de Alain Choppin; o projeto espanhol e latino-americano, MANES², constituído em 1992 pela Universidad Nacional de Educación a Distancia; o projeto canadense, MSQ³, inaugurado em 1997 pela Université Laval; e o projeto brasileiro, LIVRES⁴, coordenado pela Prof^a Circe Bittencourt, na Universidade de São Paulo, com apoio da Fapesp, desde 2003, projeto do qual esta pesquisa faz parte. Além do pioneirismo de Alain Choppin (1980), convém assinalar as publicações que fazem um balanço sobre vários aspectos da história do livro didático: *Les Manuels scolaires, histoire et actualité*, de Alain Choppin (1992); *Textbooks in the Kaleidoscope*, de Egil Børre Johnsen (1993); e a *Historia ilustrada del libro escolar em España*, de Agustín Escolano (1997-98). No Brasil, destacam-se as teses de Bittencourt (1993) e Munakata (1997).

Trabalhos sobre a produção e/ou circulação de livros didáticos podem contribuir para a contextualização das práticas escolares em várias áreas, com destaque para a história do livro e da leitura (Lajolo, 1982; Lajolo e Zilberman, 1996), a história das disciplinas escolares (Chervel, 1990; Bittencourt, 2003), a história do currículo (Goodson, 1995) e a história da alfabetização (Escolano, 1992; Hébrard, 2001; Frade e Maciel, 2006), entre outras. Convém assinalar que as práticas escolares são aqui entendidas como parte do que se tem definido historicamente na última década como *cultura escolar*, ou seja, “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001:10).

Com a expansão da escola elementar, a partir do século XVIII, portanto dentro do processo de *formação da sociedade disciplinar*, como chamou Michel Foucault (2004:179), alunos e professores tornaram-se um segmento importante de consumidores de materiais escolares. Mas foi ao longo do século XIX que a escola primária conheceu uma expansão sem precedentes, criando grandes demandas para a indústria e o comércio, que foram se especializando cada vez mais para enfrentá-las.

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa que relaciona a expansão da escola pública primária no estado de São Paulo e a ampliação da produção e circulação de

¹ Disponível em <http://bdd.inrp.fr:8080/Ema/EmaWelcome.html>, acesso em 26/2/2007.

² Disponível em <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmannes.html>, acesso em 26/2/2007.

³ Disponível em <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>, acesso em 26/2/2007.

⁴ Disponível em <http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>, acesso em 26/2/2007.

livros escolares durante a Primeira República, tomando como *corpus* de análise a produção didática da Livraria Francisco Alves, importante editora deste segmento que, em 2004, completou 150 anos.⁵

O levantamento da produção didática da Livraria Francisco Alves, além dos próprios livros, se baseou em dois documentos da própria editora, um manuscrito inédito e sem data, provavelmente de 1920, e um impresso publicado em 1954, feito para comemorar o centenário.

Foram identificados 833 livros escolares, para um total de 1303 títulos novos lançados, impressos entre 1862 e 1954.⁶ Entre os didáticos, foram considereei 379 livros dirigidos ao ensino primário, 438 ao secundário e separei os 16 volumes da *Biblioteca do povo e das escolas*, tidos como multiseriados.

Para compreender a lógica de produção e os caminhos que o livro didático percorria entre o editor e a sala de aula da escola pública do estado de São Paulo, foi preciso entender como funcionava essa escola elementar, recorrendo a vários tipos de fontes, como legislação, programas curriculares, anuários de ensino, revistas pedagógicas, relatórios, documentos manuscritos, almanaques e jornais, buscando determinar os níveis de controle estatal sobre o processo de validação dos livros didáticos.

Expansão escolar: o projeto republicano para a instrução popular

O século XIX, também chamado de *século da instrução popular*, ficou marcado como o período da *universalização* da educação elementar, patrocinada pelos estados nacionais e ancorada nos princípios da obrigatoriedade, gratuidade e neutralidade religiosa (Pujol, 1896: 33). Logo transformada em estatística, a escolarização, traduzida na alfabetização, tornou-se índice para medir o grau de progresso dos países, sobretudo daqueles que almejavam fazer parte do *concerto das nações civilizadas* (Kuhlmann Júnior, 2001: 25).

Nesse contexto, o aumento do consumo de livros didáticos representa um marco no acesso à educação elementar, que teve ampla difusão na Europa e América, sobretudo no último quarto do século XIX, e o crescimento do mercado de livros escolares deve ser encarado como parte das condições de infraestrutura (física e cultural) criadas para a consolidação dos sistemas nacionais de educação pública (Carbone, 2003: 14).

No Brasil independente, a expansão da escola pública elementar foi desigual nas várias regiões do *vasto Império*, sobretudo porque ficou quase que exclusivamente sob o controle e às expensas dos governos provinciais e depois, na República, a cargo dos estados. Embora houvesse legislação central, a partir do Rio de Janeiro, o ensino elementar esteve muitas vezes sujeito às leis, vicissitudes políticas e recursos locais, o que determinou a coexistência de sistemas de ensino singulares em cada região. Verifica-se, dessa forma, no final do século XIX, maior desenvolvimento do sistema de educação pública nas regiões mais urbanizadas.

⁵ A pesquisa focaliza a produção didática de três editoras: Livraria Francisco Alves, Tipografia Siqueira e editora Melhoramentos. A parte aqui apresentada, da Francisco Alves, é resultante de pós-doutorado concluído em 2005, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), enquanto a parte que trata das outras duas editoras, desenvolvida em pós-doutorado em realização no EHPS, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), está prevista para terminar em meados de 2007.

⁶ Uma versão preliminar do texto foi apresentada no I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial, em 2004, quando também se comemorou os 150 anos da Livraria Francisco Alves. Texto disponível em: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/marciadepaulorazzini.pdf>, acesso em 8/4/2007. Uma versão resumida, "Livros e leitura na escola brasileira do século XX", foi publicada em (Stephanou e Bastos, 2005).

Na República, São Paulo foi o primeiro estado a ampliar seu sistema oficial de ensino elementar, fornecendo, inclusive, modelos e/ou mão-de-obra especializada para a instalação de sistemas similares em outros estados, tais como Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Paraná, Pernambuco, Piauí e Santa Catarina (*Poliantéia do centenário do ensino normal em São Paulo*, 1946). Tal expansão viria acelerar o desenvolvimento do mercado de livros escolares e marcaria a ascensão da Livraria Francisco Alves como a principal editora de livros escolares do Brasil.

O crescimento da rede estadual de ensino foi impulsionado pelo ideário republicano, pelos lucros da lavoura de café, pela imigração e pela urbanização, mas foi beneficiado, sobretudo, pela Constituição de 1891, que determinou a retenção dos impostos de exportação pelos estados, enquanto a União ficou com os impostos de importação, o que aumentou substancialmente a receita do estado de São Paulo (Deaecto, 2002: 62).

A reforma empreendida por Caetano de Campos (Decreto n. 27 de 12 de março de 1890), convertendo em Escolas Modelo as escolas preliminares anexas à Escola Normal de São Paulo, deu início às mudanças que seriam disseminadas, logo depois, com a criação dos Grupos Escolares (Lei n. 169 de 7 de agosto de 1893), espaços urbanos construídos e/ou adaptados especialmente para o funcionamento de escolas elementares, sujeitos a uma hierarquia administrativa e ao controle centralizado do estado:

A reunião de escolas, sob a denominação de *Grupos Escolares*, tem produzido resultado fecundo, quer pelo lado do aproveitamento, quer pelo da disciplina: o ensino, dividido em cinco annos, cada qual a cargo de um professor, offerece inscontestaveis vantagens; revive a emulação entre os mestres, mantem-se o estímulo entre as crianças, facilita-se a inspecção, diminuem-se os encargos do Estado, quanto á construcção dos predios escolares. (Pujol, 1896: 39)

Com a reunião de várias escolas que antes funcionavam isoladamente, houve a concentração de muitos alunos num mesmo prédio, o que viabilizou a organização de turmas maiores e mais homogêneas em cada sala de aula.

Os grupos escolares na capital são em número de 25, tendo no mínimo 10 classes e no máximo 34, como o da Barra Funda, com um total de 20.570 (sic) alunos donde a média de 48,5 para cada classe ou de 805 para cada estabelecimento.

No interior do estado existem 102 grupos, compreendendo-se nesse número 7 escolas reunidas. O total de classes é de 1.261, com o total de 50.800 alunos, sendo a média por classe de 40. (São Paulo, 1913: 7)

A *Escola Isolada* continuou a existir, e existe até hoje, sobretudo na zona rural e em lugares com poucos habitantes (chamada atualmente de escola multisseriada), modelo antigo de escola primária que, geralmente, resumia-se a uma sala de aula, incrustada na casa do professor ou subvencionada pelo governo, arranjada em pequenas turmas (ou classes) de alunos, de diferentes idades e de diferentes níveis de aprendizagem, situação que os republicanos queriam mudar com o modelo do Grupo Escolar.

Com classes mais homogêneas, o novo modelo reorganizou o espaço, compondo turmas maiores, em torno de 40 alunos, número suficiente para encher uma sala de aula, então projetada para receber essa quantidade de alunos. Essas turmas passaram a se diferenciar umas das outras não só pelo sexo, mas também segundo a idade e os estágios de aprendizagem, o que reorganizou o tempo escolar, agora fracionado em níveis graduados, segundo um programa de estudos pré-estabelecido, onde a duração de cada nível correspondia

a um ano letivo. O curso primário foi então fixado em cinco anos, depois ficou definido em quatro.

Os Grupos Escolares renovaram o modo simultâneo de ensino⁷, tornando mais eficaz e mais rápido *o tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas*, organizando no mesmo prédio *diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas* (Foucault, 2004: 135).

O modo simultâneo, segundo Felisberto de Carvalho, é o modo de ensino *dado ao mesmo tempo e directamente pelo professor, a todos os alumnos, entre os quaes existe uma certa igualdade de forças* (Carvalho, 1909: 58). O modo simultâneo opunha-se aos modos de ensino individual, mútuo e misto:

O modo individual é aquelle em que o professor não ensina senão a um só aluno de cada vez.[...] O modo de ensino mutuo consiste no emprego dos alumnos mais adiantados, como *monitores*, para ensinar aos outros o que elles mesmos acabam de aprender directamente do professor. [...] Da combinação de dous ou tres modos simples de ensino, resulta o modo de ensino mixto, que aproveita as vantagens de cada um dos que se compõe, e attenua-lhes os inconvenientes. [...] (Carvalho, 1909: 57-61)

Felisberto de Carvalho recomenda o modo misto, segundo ele, o mais vantajoso, mas o modo simultâneo acabaria se impondo nos Grupos Escolares com a expansão da instrução popular. A generalização do ensino simultâneo deu-se, provavelmente, porque ele facilitava a execução de um programa unificado e graduado, além de melhorar a inspeção dos alunos e do trabalho do professor.

Além da preferência pelo modo simultâneo, procura-se adotar oficialmente em São Paulo o *método intuitivo*, processo de aprendizagem em voga no Brasil desde a última década do Império. Ancorado nas idéias de Pestalozzi, Froebel, Herbart e Spencer (Barbanti, 1977: 180), o método intuitivo era assim chamado porque dava muita importância à intuição, à “observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e para a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar” (Faria Filho, 2000: 143).

Ao mesmo tempo, considerava-se que o modo simultâneo era a melhor forma de organizar as turmas para a aplicação do método intuitivo, e aqui o ensino simultâneo se opunha ao ensino individual, modo visto como ultrapassado para uso nas escolas públicas do Rio de Janeiro, no início da década de 1880:

Já por meio de conselhos durante as visitas escolares, já por meio de circulares aos delegados de paróquias, tenho recomendado aos professores públicos primários que se abstenham das lições individuais, hoje em toda parte condenadas, e prefiram os exercícios em comum, a fim de melhor ser aproveitado o método intuitivo, o único que deve ser adotado nas escolas primárias. (Ofício de 4 de junho de 1883 do Inspetor da Instrução Pública da corte, A. H. de Souza Bandeira Filho, encaminhado ao

⁷ Difundido nas escolas urbanas francesas a partir do final do século XVII pelos Irmãos das Escolas Cristãs, notadamente por Jean-Baptiste de La Salle (1651-1718), o modo simultâneo exigia o uso de *“material pedagógico padronizado: quadros de letras e sílabas impressos, manuais idênticos”* (Hébrard, 2000: 47). O conteúdo era dividido em três classes: leitura (em francês e latim), escrita (caligrafia) e aprendizagens mais elaboradas: gramática, ortografia e cálculo. Porém, a insuficiência do método, a subdivisão de cada classe em vários estágios, a pobreza dos programas e a repetição monótona das tarefas alongavam demasiadamente o tempo de escolarização gerando aborrecimento, distração e sanções severas (Lesage, 1999: 10-11).

Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Conselheiro Dr. Francisco Antunes Maciel. In: Calkins, 1886, p. III-IV)

Indicado na Reforma do município da Corte, em 1879, e no Regulamento da Escola Normal de São Paulo, em 1880 (Barbanti, 1977: 179), o método intuitivo foi preconizado por Rui Barbosa, tanto nos seus pareceres sobre a *Reforma do Ensino Primário* (1883), como na tradução e adaptação que fez do manual de Norman Alison Calkins, *Primeiras lições de coisas*, (1886). Ao contrário do que registrava o título em português (o título em inglês é *Primary object lessons for training the senses and developing the faculties of children*), o método intuitivo não se restringia às *lições de coisas*, mas se estendia ao ensino de todas as matérias do currículo.

Junto com a observação e a experiência, o método intuitivo privilegiava a aprendizagem através da ilustração e do desenho. Desta maneira, a imagem tornou-se tão importante quanto o texto na sala de aula, daí a atenção especial que o ensino do desenho ganhou tanto no currículo das Escolas Normais quanto no currículo dos Grupos Escolares. Acompanhando esta mesma tendência de valorização da imagem, nota-se que os livros dirigidos ao ensino elementar (assim como os livros de literatura infantil) passaram a apresentar cada vez mais ilustrações e fotografias, inclusive nas capas, ampliando também o mercado de trabalho para artistas que até então atuavam em jornais e revistas.

Não se pode deixar de mencionar que a adoção do método intuitivo e o uso da imagem como importante recurso pedagógico só foi possível graças aos avanços das técnicas de impressão e das técnicas de fabricação do papel, em curso desde a metade do século XIX, que baratearam o custo do material impresso. Além de livros ilustrados com várias técnicas, muitas vezes com *clichês* importados, os alunos brasileiros passaram a conviver com mapas geográficos e quadros murais do ensino intuitivo, pendurados nas paredes das salas de aula, muitos deles coloridos através da cromolitografia.

Ressalvadas algumas diferenças, verifica-se que esse modelo de escola elementar denominado de *educação popular* vinha se disseminando pela Europa e América desde a primeira metade do século XIX, e que países como a França e Estados Unidos exerceriam forte influência na organização de nossas instituições de ensino. Cabe ainda assinalar que os republicanos transplantaram para as escolas públicas de São Paulo alguns modelos de ensino que nas últimas décadas do Império já eram bem-sucedidos na iniciativa privada, com destaque para Abílio César Borges e Menezes Vieira, no Rio de Janeiro; Rangel Pestana, João Köpke e as escolas de missionários americanos, em São Paulo (Bittencourt, 1993; Kuhmann Jr., 2001; Barbanti, 1977; Hilsdorf, 1986).

Evocando o ideário iluminista da Revolução Francesa, o projeto republicano de renovação da instrução popular impunha a necessidade de uniformização para garantir a mesma formação elementar aos cidadãos, tanto na escolha do modo e do método de ensino, como na adoção dos conteúdos e condições materiais. Daí a importância dada à formação dos professores e à escolha do material didático para a execução de um programa graduado de estudos.

Na prática, porém, observam-se diferenças organizacionais, curriculares e na formação dos professores, seja nas diferentes modalidades de escola elementar, seja na extensão do curso, dos programas e quantidade de matérias, seja ainda na diferença salarial dos professores, diferenças que desde o início da República promoviam, evidentemente, ao menos dois tipos de formação: a do Grupo Escolar (ou *eschola preliminar*), mais completa, voltada para os cidadãos do meio urbano, mais extensa e identificada com as inovações pedagógicas e tecnológicas; e a da Escola Isolada (ou *eschola provisoria*), mais simplificada, dirigida aos cidadãos do meio rural, abreviada e mais próxima da então combatida escola imperial. Percebe-se, assim, o limitado alcance dessa escola moderna, uma vez que, nessa época, a

maioria da população brasileira se concentrava no campo. Restrito, portanto, aos Grupos Escolares, o projeto republicano para a instrução popular previa também a renovação dos materiais didáticos como meio de garantir a uniformidade e o cumprimento dos programas graduados de ensino.

E foi essa nova conformação de escola primária que criou nova demanda de materiais didáticos, porque passou a exigir uma variedade maior de produtos adaptados ao ensino graduado do programa e capaz de atender aos requisitos do método intuitivo e das matérias adicionadas ao currículo.⁸ Além disso, a uniformização e seriação dos conteúdos e a adoção do ensino simultâneo para toda a sala de aula apontam uma mudança importante para a produção de material escolar, pois obrigaria que cada aluno tivesse seu próprio material escolar, aumentando consideravelmente a demanda por produtos, tais como:

Livros, cadernos, ardosias, canetas e lapis são de uso individual. Todos os alumnos do curso primario elemental devem possuir o seguinte: caderno para exercicios escriptos; uma ardosia; um primeiro livro de *leitura*. (Bittencourt, 1908: 141)

O circuito do livro escolar em São Paulo

O controle da instituição patrocinadora da educação sobre o livro didático sempre fez parte da história desse objeto cultural, seja no ensino religioso, leigo, público ou privado. Daí a necessidade da freqüente composição entre os que estão na ponta da produção, autores e editores, e os agentes encarregados da aprovação dos livros para uso dos seus consumidores, alunos e professores. No Brasil, registra-se que essa função reguladora foi exercida, ora mais frouxa, ora mais cerrada, pela Companhia de Jesus, pela metrópole portuguesa e, depois da Independência, pelos governos centrais e provinciais.

Em São Paulo, desde o início da República, o governo controlou a adoção dos livros didáticos nas escolas públicas, quer seja sob a alegação da necessidade de *uniformização do ensino*, quer seja porque legislava sobre programas e currículos, ou ainda porque se convertera em principal comprador do produto. Assim, só poderiam ser adotados nas escolas públicas os livros didáticos aprovados previamente pelo Conselho Superior de Instrução Pública e, mais tarde, quando este foi extinto (1897), pela Diretoria Geral de Instrução Pública e, sucessivamente, pelas comissões designadas pelo estado.

Além da construção e/ou adaptação de prédios e do fornecimento de mobiliário específico, que obedeciam a preceitos higienistas, foi previsto em lei que o governo deveria providenciar outros materiais escolares, sendo que os livros didáticos, depois de passarem pelo crivo do Conselho Superior de Instrução Pública, seriam destinados aos alunos mais carentes.

Artigo 17. No ensino ministrado pelas escolas públicas serão adotados somente os livros que o Conselho Superior aprovar.

⁸ Os *Programmas de ensino* de São Paulo, publicados em 1897, além da extensão dos conteúdos, trazem a seguinte diferenciação de matérias entre os três tipos de escolas do curso elemental: “*Escolas provisórias*: leitura, calligraphia, principios de calculo, geographia geral e do Brasil, principios basicos das Constituições da Republica e do Estado”; “*Escolas preliminares*: trabalho manual, gymnastica, exercicio militar, leitura, calligraphia, linguagem oral e escripta, arithmetica, geographia e cosmographia, historia do Brasil e educação civica, geometria, desenho, musica, sciencias dadas em lições de cousas, moral”; “*Grupos escolares*: trabalhomanual, gymnastica, exercicio militar, moral, leitura, linguagem calligraphia, arithmetica, geometria, forma,desenho, geographia e cosmographia, historia do Brasil, educação civica, botânica, zoologia, physica, chimica, geologia, musica”. (A escola publica, 1897:75-107)

Artigo 18. Os livros e mais objetos destinados ao ensino preliminar serão distribuídos às escolas pela diretoria geral da instrução pública, que os enviará aos respectivos professores por intermédio do inspetor de distrito.

§ único. O inspetor passará recibo dos objetos que receber e bem assim o professor.

Artigo 19. Fica ao critério do professor permitir que os alunos levem para suas casas os livros de que fizerem uso, tendo em vista, para essa permissão, o cuidado com que as crianças tratarem os mesmos livros.

Artigo 20. Para ressalva de suas responsabilidades quanto aos livros, os professores são obrigados a consignar, no livro de inventário de suas escolas, todas as observações relativas aos estragos dos livros fornecidos.

Artigo 21. Os livros serão distribuídos na proporção designada pelo Conselho Superior e destinando-se ao uso dos alunos cujos pais ou protetores não puderem fazer aquisição das obras adotadas para o ensino. (São Paulo, 1894: 174-175).

Com efeito, inicialmente, os livros escolares comprados pelo governo paulista eram destinados aos alunos mais carentes, mas, em 1913, a propaganda da Instrução Pública anunciava que em São Paulo o governo fornecia *gratuitamente às escolas: papel, pena, tinta, lápis, livros didáticos, etc* (São Paulo, 1913: 4), informação sempre contraditória quando confrontada com relatórios de inspetores e diretores de escolas que afirmavam a precariedade do ensino e a falta de material didático, sobretudo nas Escolas Isoladas, que “funcionavam em acanhadíssimas salas, com dotação muito incompleta de *material didático*” (Anuario do Ensino, 1909-1910: 26-27).

Outro fator relevante do controle estatal na adoção de livros didáticos era o estabelecimento de que só os livros de leitura deveriam ser destinados ao uso dos alunos, restrição que, de saída, eximia o governo paulista de fornecer livros didáticos das demais disciplinas, às quais ficariam a cargo da *palavra do mestre*:

Relativamente aos livros, entendo que o Estado se deve limitar à distribuição de livros de leitura instrutiva e literária. Os aparelhos de ensino, as cartas e globos geográficos e a palavra do mestre completarão o material indispensável.

Entre os primeiros temos adotado o *Método de leitura* do professor Arnaldo Barreto, as obras de João Köpke e de d. Maria de Andrade, o *Coração*, de Amicis, os *Contos Infantis*, de Júlia Lopes, *As crianças e os animais*, de m^{me}. Susana Cornaz. É preciso distribuir largamente os livros de leitura e variar a sua escolha, dando aos professores ensejo de se dedicarem à literatura didática, tão pobre ainda em nosso país. (Pujol, 1896: 46.)

Quanto aos títulos aprovados pelo governo de São Paulo em 1896, de um lado, percebe-se a influência das validações oficiais na Capital Federal, tais como o *Coração* e os *Contos infantis*, que tinham sido aprovados em 1891 (*Revista pedagógica*, 1891, apud. Bittencourt, 1993, Anexo), e de outro, nota-se a preferência por livros de autores que atuavam (ou tinham atuado) no ensino e na imprensa escolar paulista, como Arnaldo de Oliveira Barreto, João Köpke, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Júlia Lopes de Almeida.

Importante notar a diferença entre as obras *aprovadas* e as obras *adotadas* pelo governo. As primeiras estavam liberadas para o uso nas escolas públicas, enquanto as últimas eram aquelas que seguramente seriam compradas pelo poder público. O anúncio da Livraria Civilização na revista *A Eschola publica*, de 1896, aponta esta diferença:



Figura 1

A Eschola Publica. São Paulo: Typ. da Industrial de S. Paulo, 1896, anno I, v. 1. Coleção: Escola Estadual Cactano de Campos, SP.

Enquanto a **Cartilha das Mães** de Arnaldo Barreto era “Obra adoptada para as Escolas Publicas do Estado”, o livro **Redacção e Estylo**, de Genesio Rodrigues, era “obra aprovada pelo Conselho Superior de Instrucção Publica”.

De fato, em 15 de fevereiro de 1895, foi aprovado pelo Conselho Superior de Instrução Publica do Estado parecer “favoravel a aprovação do livro didactico escripto pelo professor Arnaldo Barreto, intitulado *Cartilha das Mães*”, nos seguintes termos:

Examinando com interesse que sempre me desperta a publicação de uma nova obra didactica, percorri pagina por pagina as trinta lições que compõe a *Cartilha das Mães*, trabalho ainda em original devido á penna do Snr. Arnaldo Barreto.

A presente obra não é uma novidade, dada a digo em matéria de ensino. Entretanto, amoldada a um methodo geralmente aceito – o syllabico – dotada como vai ser, com gravuras, de modo a despertar a intelligencia infantil, no que concerne ao objecto de cada lição, parece-me que o livro de leitura do Srn. Arnaldo será bem recebido por todos aqueles que se dedicam ao ensino.

A presente obra, porem, ainda em original resente-se de algumas faltas.

Assim a 1ª dessas faltas encontra-se na linha 13ª lição 5ª; a 2ª na lição 10ª linha 6; a 3ª na lição 14ª linha 7; a 4ª na lição 21ª linha 13; a 5ª na lição 23 linha 12; a 6ª finalmente na lição 27ª linha 7.

O autor com facilidade, pode observar taes faltas.

Satisfeita assim esta exigencia de minha parte alias justa, opino pela aprovação do original da *Cartilha das Mães*, convencido como estou de que poderá prestar bons serviços ao ensino publico (São Paulo, 1895).

Quatro meses depois de aprovada, registra-se pedido do editor, *cidadão Rodrigo da Costa Santos*, para que o mesmo Conselho aprovasse a adoção da *Cartilha das Mães* nas escolas públicas e que a edição fosse financiada pelo governo (São Paulo, 1895), o que acabou ocorrendo em 1896, na segunda edição, fato que explica os termos da propaganda da editora de Costa & Santos, na revista *A eschola pública*, mencionada anteriormente, publicação da qual o próprio Arnaldo Barreto era *redactor effectivo*, junto com mais onze colegas, em cujo primeiro número, de 1896, o autor escreveu um artigo explicando seu método de alfabetização por meio da *Cartilha das Mães*, com a intenção de controlar a recepção do livro e as práticas escolares:

Agora qua (sic) a *Cartilha das Mães* está adoptada nas escholas publicas do Estado de S. Paulo, o momento é o mais opportuno para tratar de seu methodo e do modo de applical-o.

Tenho notado que alguns professores, a quem confiei a sua experimentação, não obstante a clara directriz que marca a própria disposição das lições, afastaram-se do methodo que eu imaginara, enveredando pelo antigo systema dos syllabarios!

Fiquei triste, confesso!

A *Cartilha das Mães* basêa-se sobre o mais sábio aphorismo de Pestalozzi: – Não ensinar ás crianças aquillo que ellas por si puderem aprender.

Por isso, em cada nova lição, colloquei duas estampas adequadas, escrevendo-lhes em baixo o nome respectivo, donde, em caracteres a tinta vermelha, resalta a syllaba que vai ser objecto dessa mesma lição.

Immediatamente, em linha horisontal, vem as cinco syllabas classicas, isoladas: depois combinadas em palavras, mas destacadas pelas coôres; e finalmente, as palavras em pequenas historias.

Parto, segundo a logica, do elemento mais simples – a syllaba, para o mais complicado – a historia.

Portanto, é analytico-synthetico o methodo da Cartilha das Mães, ou antes, simultaneo da syllabação e palavração. [...]

Na segunda edicção da *Cartilha* colloquei umas sentenças em manuscrito que servirão de modelo para as creanças copiarem.

O ensino da leitura deve ser companheiro do da escripta. (Barreto, 1896, p. 30-34)

Ao lado do controle, nota-se o esforço das autoridades para ampliar a lista de obras recomendadas para que os professores fizessem *uma seleção apropriada*, iniciativa que esbarrava na escassez de recursos para prover as escolas públicas de material didático, sobretudo de livros que visavam uma modalidade suplementar de leitura, para a qual o governo não parecia comprometido para a *dotação* (Anuario do Ensino, 1918).

Assim, os títulos indicados em 1918 para as *leituras suplementares e auxiliares*, antes realizadas com livros didáticos (Revista de ensino, 1902), foram bem ampliados, admitindo obras de valor mais estético e menos didático, como os pequenos volumes da *Biblioteca Infantil* (1915), organizada e adaptada por Arnaldo Barreto para a editora Melhoramentos, estreitando os laços da literatura infantil com a escola. Dessa maneira, registra-se a entrada da literatura infantil na escola pública através da *leitura suplementar*, modalidade de leitura extensiva, em oposição à leitura intensiva, de um único livro ou de poucas obras (Chartier e Hébrard, 1995), a qual se desenvolveria bastante a partir da criação das bibliotecas infantis nos próprios Grupos Escolares, fato que só aconteceria em São Paulo depois de 1925, quando foi inaugurada na Escola Modelo Caetano de Campos a primeira biblioteca pública infantil do País, destinada aos alunos do curso primário, anexo à Escola Normal.

Na sala de aula, a leitura havia se tornado uma prática escolar hegemônica nos quatro anos do curso primário, não só porque o ensino de língua materna detinha a maior carga horária do currículo, mas também porque se tornara a base do modo simultâneo e do ensino de outras matérias. Isso também explica, em parte, a determinação oficial do uso exclusivo dos livros de leitura para os alunos, sem menosprezar suas implicações econômicas. Tal escolha ainda explica a multiplicidade de temas

relacionados às outras matérias do currículo que passaram a fazer parte do corpus de textos dos livros de leitura. Os quadros de horário, reproduzidos pelo *Anuario do Ensino* de 1907-1908 e indicados para “aplicação eficaz do modo simultâneo” nos Grupos Escolares, apontam que, no 1º *Anno*, as atividades que compunham o ensino de língua materna (combinação de letras, leitura, linguagem escrita

e oral, caligrafia) preenchiam 44% do tempo escolar, sendo que a leitura tinha a maior duração, com 210 minutos semanais. No 2º Ano, apesar de o tempo dedicado à língua portuguesa ser menor (35%), o período dispensado à leitura (contando com a *leitura suplementar*) era bem maior, com 270 minutos semanais. Mesmo no 3º e 4º Ano do curso primário, quando a carga horária de português limitava-se a 29% e 28% do horário escolar, ela ainda era a mais extensa do currículo e a leitura continuava a ser a principal atividade, com 180 minutos semanais (Anuario do Ensino, 1907-1908: 416-423).

A precedência do ensino de língua materna sobre as demais disciplinas do currículo e a proeminência da leitura como sua principal atividade, ambas reforçadas pela determinação oficial de que os livros de leitura eram os únicos adequados para uso dos alunos, dimensionam a importância que os livros de leitura assumiram na formação do cidadão republicano, mobilizando diversos temas e conteúdos (morais, cívicos, científicos, higiênicos, geográficos, históricos, cotidianos, infantis, etc) com o objetivo de forjar uma educação moderna e civilizada, comprometida com a *ordem* e com o *progresso* da Nação. Fora do controle do estado, mas igualmente importante para o processo de produção do livro didático, era a progressiva (e massiva) evasão escolar nas escolas públicas paulistas. Em 1904, calcula-se que 40% das classes dos Grupos Escolares eram destinadas ao primeiro ano (Monarcha, 1999: 234), fato que tornava muito mais atrativo economicamente o segmento editorial dirigido aos iniciantes do curso elementar. A evasão escolar era proporcionalmente muito maior nas áreas rurais do que nas áreas urbanas, por isso o tempo de escolarização nas Escolas Isoladas rurais, definido pelo governo, era sempre menor, variando entre dois e três anos.

Tabela 1: Número de classes nos grupos escolares do estado de São Paulo em 1918

Número de Classes	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
Capital	240	189	117	72	618
Interior	714	494	373	213	1.794
Total	954	683	490	285	2.412

Fonte: Anuário do Ensino do Estado de S. Paulo (1918).

Os dados coletados na pesquisa sobre o movimento de alunos do curso primário apontam a grande mobilidade de matrículas e eliminações durante o ano, sendo alto o número daqueles que desistiam. A drástica diminuição das matrículas à medida que o curso primário avançava nos Grupos Escolares paulistas causava inchaço das classes de *Primeiro Ano* e um esvaziamento significativo a partir do *Segundo Ano*, como revelam os números do quadro acima, movimento que se refletia diretamente na tiragem dos livros didáticos, que ia diminuindo bastante à medida que o produto era indicado para os níveis mais adiantados. Da mesma forma, em 1930, registra-se que 52% do total de matrículas do curso primário eram para o primeiro ano, 27% para o segundo, 13% para o terceiro e só 7% para o quarto ano (Anuário Estatístico do Estado de São Paulo, 1942).

Tal situação, reproduzida durante muito tempo, pode ser notada nas múltiplas edições das cartilhas de alfabetização e dos primeiros volumes dos livros de leitura graduada, e a grande quantidade de títulos constantemente lançados no mercado brasileiro reflete a concorrência acirradíssima entre as editoras. Portanto, os livros didáticos para o ensino primário que emergem desse controle estatal com estrondoso sucesso de mercado são os chamados livros de leitura, ou seja, as cartilhas de alfabetização e os volumes iniciais das

séries de leitura graduada. Desta forma, compreende-se o papel relevante que essas obras também passaram a assumir na consolidação da ideologia republicana.

Não obstante a restrição de que os livros de leitura fossem os únicos adequados para uso dos alunos, o que explicaria a multiplicidade de temas que eles veiculavam, outras fontes documentais, como as revistas pedagógicas, acusam também maior quantidade de anúncios de livros didáticos de outras disciplinas (Catani, 1999, p. 382-385), o que certamente é indício de aquecimento do mercado, tanto da oferta pelas editoras, quanto da demanda para uso nas escolas públicas.

A expansão da Livraria Francisco Alves

Desde o Império, a produção regional de livros escolares, embora fosse numericamente mais modesta que a da Corte, sempre teve importância na hora das adoções e validações oficiais em várias províncias brasileiras, pois o processo de autorização era quase sempre local.

Sediados no Rio de Janeiro⁹, onde enfrentavam a concorrência de Garnier e Laemmert, líderes do mercado nacional na década de 1880, os editores da Livraria Clássica, os portugueses Nicolau Alves (1827-1902), Antonio Joaquim Ribeiro de Magalhães (1839-1902) e Francisco Alves de Oliveira (1848-1917), mostraram-se perspicazes e habilidosos para reconhecer e atrair autores didáticos com maior potencial de venda (Moniz e Braga, 1943). Daí a preferência por títulos de autores estabelecidos no Rio de Janeiro, validados no local, alguns ligados ao Colégio Pedro II, outros à Escola Normal de Niterói, instituições centralizadoras do ensino secundário e primário. As três editoras juntas eram responsáveis por mais de 44% de toda a produção brasileira de livros escolares, conforme informava o *Catálogo do Museu Escolar Nacional* de 1885 (apud Bittencourt, 1993: 80).

Transpondo as considerações de Pierre Bourdieu sobre a produção literária francesa dos anos de 1970 para a produção didática brasileira do século XIX, podemos dizer que a premiação nas exposições universais e nacionais tinha grande poder simbólico na *produção da crença* do valor do livro didático (e de seu autor), pois era uma importante *instância de consagração e legitimação* desse produto cultural (Bourdieu, 2004: 17-111). Antes da premiação de 1883, por exemplo, Christiano Benedito Otoni fora agraciado com *Diploma de Honra* na Exposição da Indústria Nacional, realizada no Rio de Janeiro em 1881, *por seus compêndios de aritmética, álgebra e geometria* (Kuhlmann Júnior, 2001: 95), todos publicados pela então Livraria Nicolau Alves, entre 1874 e 1878. Este tipo de consagração podia transformar um título ou seu autor em *investimento seguro a curto prazo* por meio das reedições, uma das principais *estratégias editoriais* para *explorar um acervo* (Bourdieu, 2004: 105). Com efeito, tanto os compêndios de Moreira Pinto quanto os de Otoni tiveram muitas reedições. Da mesma maneira, Hilário Ribeiro e Felisberto de Carvalho exemplificam a agilidade da Livraria Francisco Alves em atrair autores ou títulos consagrados, mas também em arriscar com o lançamento de novos títulos.

Entre 1870 e 1880, Hilário Ribeiro, quando fora professor do Liceu de Porto Alegre, havia publicado pela editora Carlos Pinto & Cia do Rio Grande do Sul (Bittencourt, 1993: 125) e depois pela Garnier, quatro *Livros de leitura*, que compunham a *Série Instrutiva, Lições no Lar*, além de uma *Gramática elementar* e a *Geografia do Rio Grande do Sul*, livros também premiados na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, de 1883, consagrando seu

⁹ A Livraria Clássica (depois Livraria Clássica de Alves e Comp.) foi fundada por Nicolau Alves, em 1854, no Rio de Janeiro. Desde o início de sua atividade destacou-se no segmento escolar, sobretudo depois que Francisco Alves de Oliveira, sobrinho de Nicolau, assumiu “a direção plena da empresa”, em março de 1883 (Bragança, 2004, p. 5).

autor, já então professor do Imperial Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Em 1885, Hilário Ribeiro lançava pela Livraria Francisco Alves outra série com quatro *novos livros de leitura*, que obteve muito sucesso, sendo que a *Cartilha Nacional* ou *Novo primeiro livro de leitura* se diferenciava do antecessor, o *Silabário* ou *Primeiro livro de leitura*, por indicar o *ensino simultâneo de leitura e escrita*, ao invés de ensinar a ler em primeiro lugar e depois a escrever, separadamente, como era o método mais antigo. O curioso é que essas duas séries de livros de leitura continuaram a ser reeditadas pela Livraria Francisco Alves (com exceção do *Silabário*, que permaneceu na Garnier), como mostra o *Catálogo do material e livros aprovados para uso das escolas públicas primárias no ano de 1891*, extraído da *Revista pedagógica* do Rio de Janeiro deste mesmo ano (apud Bittencourt, 1993, Anexo).

Felisberto de Carvalho, professor da Escola Normal de Niterói, teve inicialmente três títulos publicados pela Livraria Francisco Alves, em 1888: *Aritmética para as escolas primárias*, *Tratado de metodologia* e *Trechos escolhidos para os exercícios graduados de análise*. Já os direitos da colorida e famosa série graduada de *Livros de leitura* (Cabrini, 1994) só foram adquiridos da B. L. Garnier pela Livraria Francisco Alves a partir de 1892 (*Primeiro*, *Segundo* e *Terceiro livro de leitura*, em 1892; *Quarto* e *Quinto*, em 1895), quando se verifica o declínio da editora Garnier no Brasil (Hallewell, 1985:148). Nessa mesma época, observam-se, ainda, além de mais oito títulos de Felisberto de Carvalho¹⁰, a transferência de outros autores da Garnier para a Francisco Alves, como Olavo Freire (10 títulos), Antonio Moreira Pinto (6 títulos) e Menezes Vieira (4 títulos), sendo alguns títulos premiados, todos professores no Rio de Janeiro.

A abertura da filial em São Paulo

A entrada da Livraria Francisco Alves em São Paulo esbarrou em algumas resistências. Em 1893, a então Livraria Clássica de Alves & Comp. enviou ao Conselho Superior de Instrução Pública do Estado, por meio de um representante, a Livraria Garraux, vários pedidos de aprovação de seus livros didáticos. Porém, sob alegação de preço alto, os livros de Felisberto de Carvalho e de Hilário Ribeiro, embora elogiados e aprovados, foram preteridos em favor de autores que exerciam (ou tinham exercido) o magistério em São Paulo:

Os snrs. Alves e Comp^a, por intermédio da Casa Garraux, fazem proposta para fornecimento de livros ás nossas escolas publicas, muitos dos quais já foram aprovados pelo Conselho Superior.

Dentre as series de livros de leitura que vêm mencionadas na proposta juncta, em especifico como a principal, aquella de que faz parte a collecção de Felisberto de Carvalho. Têm merito, não resta duvida alguma, os livros de leitura de F. de Carvalho. Mas, em S. Paulo, cumpre dizel-o, poucos são os professores que os adoptam em suas escolas. Quase todos os professores seguem, ou Hilario Ribeiro ou Köpke.

No meu longo tirocínio, de magistério, adoptei sempre os livros de Hilario Ribeiro e, graças a Deus, nesse período afanoso e ingrato, consegui dar bons servidores, á Patria, em todos os ramos da actividade humana.

Cumpre notar, porem, que nesse tempo não estavam ainda publicados os excellentes livros de leitura do denodado educador Dr. João Köpke, nem tão pouco o

¹⁰ Os livros são: *Elementos de História Natural e higiene* (7 ed.), *Exercícios de estilo e redação* (2 ed.), *Elementos de Gramática*, de 1894; *Seleção de autores modernos* (3 ed.), *Exercícios da língua portuguesa* (4 ed.), *Dicionário gramatical* (2 ed.), de 1896; *Rudimentos de Geografia Geral seguida da Corografia do E. do Rio*, de 1898; e *Instrução moral e cívica* (8 ed.), de 1912.

utilíssimo trabalho do commendador Galhardo, denominado – Cartilha da Infância – . Si os livros de faço menção fossem publicados nos meus primeiros tempos de magistério, tel-os-ia adoptado com certeza e com muito aproveitamento dos meus alumnos.

Não são baratos, os livros de Felisberto de Carvalho. O 1º livro custa 700 rs; o 2º 1\$200 e o 3º 1\$500. Comparemos os preços destes livros com os de Köpke.

O 1º livro de Köpke custa 700 rs; o 2º 750 rs e o 3º 750 rs igualmente.

Ora, a diferença é grande e todos nós que somos patriotas devemos attender que as condições financeiras do Estado de S. Paulo, não permitem grandes despesas, principalmente na quadra difficil que atravessamos. Por isso, dou preferência á collecção Köpke, pelos motivos já expostos (Atas e Pareceres, 1894).

Dessa maneira, para entrar no mercado paulista, além de ajustar os preços, os editores sabiam que seria necessário publicar autores paulistas ou nomes conhecidos do magistério, assim como seria imprescindível estar presente no local onde o produto era gerado, validado e consumido. A aproximação dos editores com o mercado paulista começou, portanto, com a abertura da primeira filial.

A Livraria Francisco Alves, já então editora tradicional no segmento de livros didáticos, expandiu seus negócios em São Paulo, abrindo sua primeira agência em 23 de abril de 1894, à Rua da Quitanda nº. 9, endereço próximo da Companhia Impressora Paulista (nº. 6) que, nessa época, imprimia o jornal *O Estado de S. Paulo*. No dia seguinte, a notícia estampada nesse jornal indica a importância do ato de inauguração da “livraria dos srs. Alves & Comp.”, com a presença das principais autoridades do estado e de pessoas ilustres e proeminentes tanto da sociedade local como da Capital da República. Chamam a atenção o cuidado especial na apresentação dos livros escolares produzidos pela *casa* e a homenagem dos editores às autoridades locais ao nomear as *seções* da nova livraria:

Na livraria, que está bem montada, observamos, sobretudo, grande número de obras didáticas editadas pela casa Alves & C. e outras de literatura e ciências, entre elas a última obra do dr. Silvio Romero, *Doutrina contra Doutrina*, da qual foi oferecido um exemplar aos representantes do governo e da imprensa.

A livraria dividida em quatro seções, tem em cada uma delas os seguintes nomes: - Dr. Bernardino de Campos, Dr. Cesário Motta, Dr. Paula Souza e Thomaz Galhardo. (*O Estado de S. Paulo*, 24 de abril de 1894: 2)

As quatro seções da livraria homenageavam, respectivamente, o presidente do estado, o Secretário dos Negócios do Interior (pasta que abrigava a Instrução Pública), o primeiro diretor da recém-inaugurada Escola Politécnica (1893), e o oficial maior da secretaria da Instrução Pública (Pujol, 1896; Melo, 1954).

Para abrir a agência de São Paulo, os editores Nicolau Alves e Francisco Alves de Oliveira se associaram a Manuel Pacheco Leão, filho do bacharel Teófilo das Neves Leão, secretário da Inspetoria Geral da “Instrução Primaria e Secundaria do Município da corte”¹¹, professor jubilado de História e Geografia da Escola Normal da Capital Federal (*Revista pedagógica*, 1890, n. 1: 10), e de Rosalina Leonissa Pacheco da Silva, de importante família do Rio de Janeiro.

¹¹Relatório do Ministério do Império, 1874, disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1702/index.html>, acesso em 8/4/2007.

A aceleração do crescimento e a entrada de autores paulistas no catálogo

Após comprar *a parte de seu tio*, Nicolau Alves, em 1897, e tornar-se “o único dono da casa, em 1902, Francisco Alves admitiu como sócio minoritário o seu auxiliar, engenheiro Manuel Pacheco Leão” (Bragança, 2002, p. 75), sendo que a agência de São Paulo, já em novo endereço (Rua São Bento, 45), passou à categoria de filial, tendo como gerente Paulo Ernesto de Azevedo (Livraria Francisco Alves, 1954; Hallewell, 1985).

Os anos de 1890 testemunharam um grande crescimento da Livraria Francisco Alves, como se pode perceber na Tabela 2, a seguir, construída a partir da publicação feita para comemorar os cem anos da editora (1954), onde foi incluída uma *Relação completa das obras publicadas* pela casa. A Tabela foi elaborada com a quantidade de títulos novos lançados, divididos em nove seções, respeitando, assim, a classificação dos editores, ainda que, para facilitar a visualização da produção didática, optou-se aqui por marcos temporais com uma divisão aleatória, por décadas, não condizente com o desenvolvimento editorial da Livraria Francisco Alves.

Tabela 2: Produção editorial da Livraria Francisco Alves (lançamentos)

Anos	Literatura	Belas-Artes	História e Geografia	Ciências Sociais e Políticas	Ciências Puras e Aplicadas	Vulgarização e Conhecimentos Úteis	Línguas	Livros de Ensino	Livros Religiosos	Fora do catálogo de 1954	Total
1860								2			2
1870	1							16	2		19
1880	2					1	2	41	5		51
1890	9		1	4	2		1	86			103
1900	16			8	2	2	7	87	5	2	129
1910	75		1	68	14	14	14	130	3	23	342
1920	51		7	5	19	4	2	79	1	1	169
1930	16		2	12	23	7	6	138	1		205
1940	9	3	1	4	4	2	2	176	1		202
1950	4		2	1		3		55			65
sem data								16			16
Total	183	3	14	102	64	33	34	826	18	26	1303

Esmiuçando o número de títulos, ano a ano, convém destacar que o ritmo de produção de lançamentos da Livraria Francisco Alves pode ser resumido da seguinte forma: de 1862 a 1875, a média anual de produção era de 1,37 livro/ano; de 1876 a 1882 a média anual passou para 3,2; de 1883 a 1892 cresceu para 6,33; de 1893 a 1896 cresceu para 17 lançamentos/ano; de 1897 a 1904 houve acentuado recuo nos lançamentos, para 4,87 livros/ano, o que, necessariamente, não quer dizer queda nas vendas, uma vez que as reedições garantiam o lucro, enquanto os lançamentos significavam investimento; de 1905 a 1907 a editora retomou a média de 1893-96, lançando 16 títulos/ano; de 1908 a 1911 observa-se novo pico na produção, com 31,5 livros/ano; e de 1912 a 1917, portanto, até o ano de falecimento de Francisco Alves, a editora atingiu seu ápice em número títulos novos, com a respeitável média de 41,33 livros/ano, fato que não voltaria mais a ocorrer nos anos seguintes, até 1954. Para se ter idéia da importância desse último período, nele foram registradas as três maiores marcas anuais de lançamentos: em 1912 foram lançados 63 títulos, em 1913 foram 51 livros e em 1916 foram 41 novos títulos.

Ao acompanhar os títulos lançados pela Livraria Francisco Alves, década a década, verifica-se que desde o início de sua existência os livros escolares eram a especialidade da casa, sendo que, no final da década de 1880, compreendiam mais de 80% do catálogo. Quanto ao nível de ensino, percebe-se inicialmente uma produção voltada para o curso secundário, mas que, a partir da década de 1880, portanto afinada com o período efervescente de debates

sobre a educação popular¹², a editora começa a investir substancialmente em livros dirigidos ao ensino elementar, adicionando ao catálogo nomes reconhecidos, como Hilário Ribeiro e Felisberto de Carvalho, já apontados.

De 1890 a 1899 foram acrescentados ao catálogo 103 novos títulos, quantidade bem superior a tudo que fora editado nos trinta anos anteriores (n=72). Só de *Livros de Ensino* foram lançados 86 títulos, destacando-se, sobremaneira, a inclusão de 52 obras dirigidas ao nível primário (contra 36 dirigidas ao secundário). O ano de 1895 destaca-se como o mais produtivo desse período, com o lançamento de 21 títulos, marca excepcional para uma produção que até então tinha atingido o máximo de 12 lançamentos em um ano.

A formidável ampliação do catálogo da Livraria Francisco Alves nos anos de 1890 contou, pela primeira vez, com a entrada de nomes que atuavam no ensino público de São Paulo, como Tancredo do Amaral (4 títulos), Tomás Galhardo (2 títulos), Romão Puiggari (2 títulos) e João Diogo Esteves da Silva (1 título), cujas obras eram dirigidas à escola elementar, destacando-se, entre elas, os livros de leitura, que tinham sido definidos pelo governo paulista como os únicos indicados para uso dos alunos.¹³

A aproximação dos editores com os autores paulistas deu-se antes mesmo da inauguração da filial, pois, além da publicação da *História do Estado de S. Paulo* de Tancredo do Amaral, em 1894, assinaram contrato com Tomaz Galhardo, em 3/4/1894 e em 6/9/1894, para a publicação, no ano seguinte, da *Cartilha da infância* e do *Segundo livro de leitura* (Bragança, 2000, p. 464-65).

Convém reforçar que este último, Tomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo (1855- 1904), um dos homenageados da nova livraria, era Oficial Maior da Secretaria da Instrução Pública, subordinada à Secretaria do Interior. O Comendador Tomaz Galhardo, natural de Ubatuba, formou-se na Escola Normal de São Paulo em 1876 e, provavelmente na década de 1880, publicou sua *Cartilha da Infância*, cuja 2ª. edição, de 1891, “modificada e ampliada pelo professor Romão Puiggari”, saiu pela Teixeira & Irmão Editores. Em 1895, no mesmo ano que passaram para a Livraria Francisco Alves, registra-se a aprovação de ambos os livros de Galhardo pelo Conselho de Instrução Pública de São Paulo, conselho do qual este autor fazia parte. Em 1979 ainda circulava a 225ª edição desta cartilha feita pela Livraria Francisco Alves (Köpke, 1891; Pujol, 1896; Melo, 1954; Mortatti, 2000).

Quanto a Tancredo Leite do Amaral Coutinho (1866-1928), professor da Escola Normal de São Paulo e crítico teatral do jornal *Correio Paulistano*, onde depois também publicou “juízos críticos” para defender seus livros didáticos (*Correio Paulistano* de 7/4/1897, p. 3 e de 15/4/1897, p. 2), é importante notar a temática regional dos títulos de seus compêndios, o que expressa o investimento editorial no mercado paulista de livros escolares. O mesmo se dá com a indicação de uso na página de rosto do livro do Dr. Esteves da Silva, restrito às escolas de Ubatuba.

A grande ampliação do catálogo nos anos de 1890 e as sucessivas reedições das obras consagradas reuniram capital suficiente para que a empresa continuasse a crescer de forma substantiva na década seguinte, comprando direitos autorais ou adquirindo outras editoras. De 1900 a 1909 foram lançados 129 novos títulos, sendo que 89 eram dirigidos ao ensino (87 pela classificação do catálogo do centenário, somando 2 títulos listados como “Literatura”, as

¹² A década de 1880 iniciou com intensos debates políticos sobre a instrução primária, secundária e superior, cujas propostas de reforma podem ser vislumbradas tanto nos *Pareceres* de Rui Barbosa (1882 e 1883) quanto na preparação do Congresso de Instrução (que acabou não ocorrendo) e nas conferências da Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, em 1883 (Kuhlmann Júnior, 2001, p.97-107).

¹³ Foram lançados, de Tancredo do Amaral, *História do Estado de S. Paulo* (1894), *Geografia elementar* (4 ed., 1895), *Analectos paulistas* (1896) e *O Estado de S. Paulo* (1896); de Tomaz Galhardo, *Cartilha da infância* (3 ed.?, 1895) e *Segundo livro de leitura* (1895); de Romão Puiggari, *Cousas brasileiras* (1895) e *Album de gravuras* (1898); e de João Diogo Esteves da Silva, *Instrução moral* (1897).

Poesias infantis e o *Compêndio de história da literatura brasileira*, mas que tinham sido lançados como livros didáticos). Destes 89 lançamentos didáticos, 35 eram destinados ao nível secundário e 54 ao primário, repetindo a tendência da década anterior, de investir mais nos produtos dirigidos ao ensino primário, cuja expansão, nesse início de século XX, alastrava-se por quase todos os estados brasileiros.

Como no período anterior, destacam-se importantes aquisições de seus principais concorrentes, a Garnier e a Laemmert, tais como os compêndios de Abílio César Borges (6 títulos), Joaquim Maria de Lacerda (4 títulos) e Júlia Lopes de Almeida (1 título), os quais seriam depois muito reeditados. Esses anos marcam, ainda, o lançamento dos livros de leitura de Olavo Bilac que, escritos em parceria (com Coelho Neto e Manoel Bomfim), ou não, e explorando temas patrióticos, teriam longa existência. As *Poesias infantis* (1904), os *Contos pátrios* (1904), *Pátria brasileira* (1909) e *Através do Brasil* (1910) tornaram-se célebres *bestsellers* didáticos nacionais, sobrevivendo na escola primária até o final da década de 1960. A lista de autores que atuavam no ensino paulista também continuou a crescer entre os lançamentos da Livraria Francisco Alves nesse início de século. Os livros didáticos de Arnaldo Barreto, Mario Bulcão, Ramon Roca Dordal, João Köpke, Eduardo Carlos Pereira, Horácio Scrosoppi e Francisco Mendes Viana vinham reforçar bastante o catálogo da editora, não só pela sua aprovação oficial em São Paulo, mas porque foram títulos gerados dentro de um sistema de ensino que começara a servir de modelo para as reformas de ensino de outros estados e, portanto, tinham maior potencial de adoção, como acabou acontecendo, por exemplo, com as cartilhas adotadas em Mato-Grosso (Cardoso e Amâncio, 2004: 41-51;

Pfromm Netto *et al*, 1972).

De 1900 a 1909, os professores de São Paulo publicaram pela Livraria Francisco Alves 26 novos títulos didáticos e, no período seguinte, de 1910 a 1919, outras 26 obras escolares seriam lançados no mercado. Entre eles, chama a atenção os lançamentos de Romão Puiggari, Arnaldo Barreto e Ramon Roca Dordal, professores formados pela Escola Normal de São Paulo e funcionários da administração pública escolar paulista. Ao todo, os três autores publicaram pela Livraria Francisco Alves 18 títulos didáticos, produzidos ora separadamente, ora em parceria, os quais seriam incluídos constantemente nas listas de livros aprovados pelo governo de São Paulo.

Natural de Campinas, Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925) foi professor da Escola-Modelo do Carmo (1894), inspetor das escolas anexas à Escola Normal de São Paulo (1897), diretor do Ginásio de Campinas e diretor da Escola Normal de São Paulo (1924-25). Foi redator efetivo da revista *A escola publica*, redator-chefe da *Revista de Ensino* (1902-1904), órgão da Associação Beneficente do Professorado Paulista. De família de educadores e autores de livros didáticos (René de Oliveira Barreto, Rita de Macedo Barreto), Arnaldo Barreto é autor de vários livros didáticos de sucesso da Livraria Francisco Alves, como *Cartilha das Mães* (12 edição, 1911), *Cartilha Analítica* (1909), *Leituras Morais* (5 edição, 1909) e *Primeiras Leituras* (2 edição, 1908). Em parceria, foi co-autor com Romão Puiggari de uma série de quatro *Livros de Leitura* (*Primeiro*, 4 ed., 1909, *Segundo*, 5 ed., 1911, *Terceiro*, 3 ed., 1911 e *Quarto*, 1911); e com Ramon Roca Dordal foi co-autor da coleção de seis *Cadernos de Cartografia* (1908), e de quatro cadernos de *Desenho* (1907) *Série Preparatória*, listado como sendo de autoria de B.R. Em 1908 e 1909, respectivamente, Ramon Roca Dordal publicou, ainda, pela Alves *Arithmetica escolar, exercícios e problemas* e *Arithmetica escolar, livro do mestre* (Livraria Francisco Alves, 1954; Melo, 1954; Poliantéia do centenário do ensino normal em São Paulo, 1946; Mortatti, 2000; Bernardes, 2003).

Os três professores são, provavelmente, segundo Batista (2005), autores do paleógrafo assinado com a sigla B.P.R., intitulado *Leitura manuscrita* (9 ed., 1909), indicado para leitura nos últimos anos do curso primário, cujas primeiras edições foram publicadas pela

Espíndola, Siqueira e Comp, a partir de 1901. Os livros didáticos de Arnaldo Barreto e seus parceiros constam dos anúncios de editoras paulistas veiculados entre o final do século XIX e início do XX (A Eschola Publica, 1896; Almanaque Melillo, 1904; Revista de ensino, 1902 e 1908) e, assim como outros autores paulistas de renome, mudariam de editora e seus manuais teriam vida longa na Livraria Francisco Alves.

Entre as novas aquisições desse período fecundo sobressaem os livros de leitura de João Köpke, já então consagrados em São Paulo, os quais continuariam a aparecer nas listas de adoções oficiais do estado durante muito tempo.

João Köpke (1853-1926) era filho de Henrique Köpke, dono de conhecido colégio em Petrópolis (RJ). Nasceu no Rio de Janeiro, mas fez carreira de professor em São Paulo, lecionando nos colégios Neutralidade, Pestana, Escola Americana e Curso Anexo da Faculdade de Direito. Em 1874, lançou pela editora Laemmert o *Método rápido para aprender a ler para uso dos alunos da Escola Americana de S. Paulo*, com o objetivo de substituir os silabários, livro que foi reeditado em São Paulo em 1879 como *Método racional e rápido para aprender a ler sem soletrar, dedicado à infância e ao povo brasileiro* (Tambara, 2003: 138).

No entanto, os livros que alcançaram longo sucesso foram os da *Série Rangel Pestana*, em homenagem ao amigo jornalista, composta de cinco volumes intitulados *Leituras* (ou *Lições*) *morais e instrutivas* (1º. Livro, 1884), seguidamente reeditados. De sua lavra saíram, ainda, *Leituras práticas* e *Fábulas*, cujo exemplar de 1891, provavelmente a primeira edição, traz na contra-capas a lista de todos os seus livros didáticos, publicados pela Teixeira & Irmão, então proprietários da Grande Livraria Paulista, situada à Rua São Bento, 65.



Figura 2: *Fábulas*. João Köpke. São Paulo: Teixeira & Irmão, 1891.
Coleção de Márcia Razzini

Tais livros seriam reeditados pela mesma Livraria Paulista de Miguel Melillo (1896), pela Laemmert (1901), novamente por Melillo (até 1904), depois por N. Falcone & Cia (1904) e, finalmente, depois que esta última casa foi adquirida pela Livraria Francisco Alves, possivelmente em 1908, foram aí continuamente reeditados até a década de 1950 (Köpke, 1891; Editora Laemmert, 1902; Almanaque Melillo, 1904; A Eschola pública, 1896; Revista de ensino, 1902, 1904).

Entre os 54 títulos publicados de 1900 a 1909 e destinados ao ensino primário, chama a atenção a grande quantidade de livros de leitura, principalmente os de leitura graduada, como os de Abílio César Borges (4 volumes), Mario Bulcão (4 volumes), João Köpke (4

volumes), Francisco Mendes Viana, (4 volumes), Romão Puiggari e Arnaldo Barreto (2 volumes), mais o terceiro volume de Tomaz Galhardo.¹⁴

A oferta desse tipo de produto, reforçada pelo lançamento de quatro coleções de cadernos seriados de caligrafia (Anônimo, 1908), linguagem (Francisco Viana, 1909) e desenho (Lima e Thompson, 1905; B.R., 1907), evidenciam a aplicação do ensino graduado nas escolas públicas primárias, como vimos, modelo inaugurado em São Paulo, no final do século XIX, com os Grupos Escolares.

Tal produção reflete, ainda, as principais tendências apuradas na análise do circuito do livro escolar em São Paulo, como a precedência do ensino de língua materna sobre as demais matérias do currículo e a restrição da adoção somente de livros de leitura para uso dos alunos, pois dos 54 livros lançados para o ensino primário, 32 eram para o ensino de língua portuguesa, e entre estes, 28 eram livros de leitura.

Os dados comparativos não deixam dúvida sobre a influência que as adoções oficiais em São Paulo tiveram sobre os lançamentos da Livraria Francisco Alves e mostram que a editora estava afinada com a expansão da escola pública primária paulista, através da inclusão no seu catálogo de vários autores didáticos que atuavam no ensino público deste estado.

Mas a expansão da editora, medida aqui em quantidade de títulos novos lançados, atingiria seu ápice na década seguinte, sendo que os números apurados apontam que os anos de 1910 foram os de maior atividade para Francisco Alves, sobretudo quando se considera a data de seu falecimento, em 29 de junho de 1917. É que desde a década anterior a Livraria Francisco Alves vinha comprando outras editoras, além de inaugurar outra filial em Belo Horizonte (1910).

Nessa quadra de prosperidade e expansão, 10 casas foram incorporadas na Livraria Francisco Alves. Assim é que no Rio de Janeiro foram adquiridas: a “Empresa Literária Fluminense”, a “Livraria Luso-Brasileira” de Lopes da Cunha, a “Livraria Domingos de Magalhães” e o fundo editorial das Livrarias “Savin”, “Viúva Azevedo” e “Laemmert”. Em São Paulo: a “Livraria Falcone” e a “Livraria Editora”. Em Portugal: a “A Editora” e a “Biblioteca de Instrução Profissional”. Além disso, os dois sócios daqui se associaram à “Librairie Aillaud”, de Paris, e à “Livraria Bertrand” de Lisboa. Em consequência, ficou a Livraria Francisco Alves de posse das publicações de 13 casas editoras. (Livraria Francisco Alves, 1954).

Aníbal Bragança registra que, em 1907, Francisco Alves se associara com a “livraria e tipografia francesa, Aillaud, de Paris” e que antes de comprar a Livraria Bertrand, de Lisboa, junto com seus sócios (Manuel Pacheco Leão e Julio Monteiro Aillaud) em 1908, havia adquirido sozinho

“as editoras ‘Biblioteca da Instrução Profissional’ e a ‘A Editora’, sucessora da casa David Corazzi, tradicionalíssima editora portuguesa, ambas de grande envergadura econômica e importância no mercado do livro lusófono, inclusive no Brasil” (Bragança, 2004: 9).

¹⁴Os livros de leitura de Abílio César Borges foram publicados pela Francisco Alves em 1906; os de Mario Bulcão, em 1906 (o 4º, em 1908); os de Köpke, em 1908; os de Francisco Viana, em 1908; os de Puiggari e Barreto em 1908 (1º e 2º) e 1911 (3º e 4º vol.); e o de Galhardo em 1906.

Pelo ano de lançamento dos títulos de João Köpke e Arnaldo Barreto, é possível conjecturar que a compra da Livraria Falcone, de São Paulo (então sucessora da Livraria Paulista, de Miguel Melillo), também se deu em torno de 1908.

Somando essas aquisições a outras, em São Paulo (Livraria Editora) e no Rio de Janeiro (Empresa Literária Fluminense, Livraria Luso-Brasileira, Livraria Domingos de Magalhães), e com a compra do fundo editorial das Livrarias Savin, Viúva Azevedo (sucessora de J.G. de Azevedo) e, sobretudo, da Laemmert, ocorrida provavelmente em 1909, a Livraria Francisco Alves havia se tomado a maior editora brasileira (Livraria Francisco Alves, 1954; Hallewell, 1985: 210; Bragança, 2004).

Nos anos seguintes, entre 1910 e 1919, a empresa comandada por Francisco Alves atingiria a impressionante marca de 342 títulos lançados, sem dúvida, o período mais produtivo da história da editora, cuja cifra jamais se tornaria a repetir.

A análise dos dados aponta que, pela primeira vez, a quantidade de lançamentos de *Livros de Ensino* (130) ficou bem abaixo das demais categorias, que juntas totalizaram 212 títulos (dos quais 23 não aparecem no catálogo do centenário). Aliás, aqui foram considerados 132 títulos didáticos, contando com dois títulos escolares (*As crianças e os animais*, de Suzana Cornaz; e *Noções de higiene*, de Afrânio Peixoto), que apareceram no catálogo do centenário, respectivamente, entre as obras de *Literatura* e de *Ciências Puras e Aplicadas*.

Importante notar que, ao contrário do período anterior, os lançamentos destinados ao ensino secundário (76 títulos) foram superiores aos lançamentos dirigidos ao ensino primário (56 títulos), o que pode ser indício da expansão deste nível de ensino, sobretudo na rede particular, pois a rede pública empregava a maior parte de seus recursos no nível primário. Em São Paulo, por exemplo, além das Escolas Normais, havia apenas três ginásios públicos, um na capital, um em Campinas e outro em Ribeirão Preto.

As reedições, outro fator importante de análise, podem ter contribuído também para o menor número de lançamentos para o curso primário, pois o prazo de validade dos livros didáticos destinados a este nível de ensino era geralmente muito longo, sobretudo dos livros de leitura, os únicos adotados para uso dos alunos, em São Paulo.

Da mesma forma, a década de 1910 marca a expansão dos sistemas públicos de ensino nos outros estados brasileiros, aumentando bastante a demanda de livros escolares, o que indica o acerto de Francisco Alves na produção de livros dirigidos ao ensino elementar. Paulatinamente, a Livraria Francisco Alves foi ocupando o espaço de suas concorrentes, inclusive da Laemmert e da Garnier, tornando-se a principal editora do país, e Francisco Alves, ao “incorporar a seus negócios livrarias-editoras estrangeiras, invertia o percurso de seus contemporâneos europeus, como os Garnier” (Bragança, 2002: 76).

Depois da morte de ambos os sócios (Manuel Pacheco Leão morreu antes, em 24 de dezembro de 1913) e depois de cumprido o testamento de Francisco Alves, que deixou imensa fortuna para a Academia Brasileira de Letras, a editora passou a ser dirigida por Paulo Ernesto de Azevedo, cunhado de Manuel Pacheco Leão, que permaneceu à frente da casa até 1941 (Livraria Francisco Alves, 1954; O Estado de S. Paulo de 25/12/1913, p. 8). Daí o uso da chancela *Livraria Paulo de Azevedo & Cia.* nos livros didáticos, junto (ou não) com a denominação *Livraria Francisco Alves*.

Reduzida, se comparada com o pico da década de 1910, a produção de novos títulos nas décadas seguintes (de 1920 até 1954) manteve-se regular, com a média de 190 títulos novos por década, registrando, porém, novo pico de crescimento de *Livros de Ensino*, na década de 1940, segmento que respondia por mais de 86% do total de títulos lançados, o que pode significar indício de nova expansão escolar.

A trajetória da Livraria Francisco Alves e seus desdobramentos em São Paulo mostram de que maneira a expansão da escola pública elementar paulista criou condições muito favoráveis para a expansão editorial. Mostra também que seus editores se esforçaram

para compreender e para participar de todas as fases do circuito do livro escolar, da produção ao consumidor final, circuito esse, ao mesmo tempo, tão sensível às novas técnicas de produção, aos agentes educacionais e às redes de sociabilidade. Para isso, eles sabiam que naquela época era imprescindível estar presente no local onde o produto seria gerado, validado e consumido. Principal editora do País durante longo período, a Livraria Francisco Alves ficaria gravada na memória de muitas gerações de brasileiros como sinônimo de livro didático.

Fontes

A ESCHOLA PUBLICA. Publicação São Paulo: Typ. da Industrial de S. Paulo, Anno I, N. I, março/1896.

A ESCHOLA PUBLICA. São Paulo: Typ. Espindola, Siqueira & Comp, 1897, Ano II, N° V. ALMANAQUE MELILLO PARA 1904. São Paulo: Miguel Melillo & Cia, 1904.

ANNUARIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira, 1907-1908.

ANNUARIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: Typographia do Diario Official, 1910.

ANNUARIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: s/e, 1918. ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1942.

BARRETO, Arnaldo. “A Cartilha das Mães”. *A Eschola Publica*. São Paulo: Typ. da Industrial de S. Paulo, Anno I, N. I, março/1896.

BITTENCOURT, Feliciano P. *Compendio de pedagogia escolar*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1908.

CALKINS, Norman A. *Primeiras lições de coisas*. Trad. e adapt. Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CARVALHO, Felisberto de. *Tratado de Methodologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1909.

KÖPKE, João. *Fábulas*. São Paulo: Teixeira e Irmão Editores, 1891.

LIVRARIA FRANCISCO ALVES. *Histórico da Livraria Francisco Alves*. Rio de Janeiro: Editora Paulo de Azevedo, 1954.

LIVRARIA FRANCISCO ALVES. Manuscrito, 1920?

POLIANTÉIA do centenário do ensino normal em São Paulo: 1846-1946. São Paulo: Gráfica Brescia, 1946.

O ESTADO DE S. PAULO, 24/4/1894. O

ESTADO DE S. PAULO, 25/12/1913.

PUJOL, Alfredo. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Presidente do Estado de S. Paulo em 30 de março de 1896 pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Instrução Pública*. São Paulo: Tipografia do Diário Oficial, 1896.

REVISTA DE ENSINO. São Paulo: Typographia do Diario Official, outubro, 1902. REVISTA DE ENSINO. São Paulo: Typographia do Diario Official, junho, 1904. REVISTA DE ENSINO. São Paulo: Tipografia do Diário Oficial, setembro, 1908.

REVISTA PEDAGÓGICA. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves & C., novembro, n. 1 e 2, 1890.

REVISTA PEDAGÓGICA. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves & C., fevereiro, n. 5, 1891.

SÃO PAULO. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. Atos do Poder Executivo, Decreto 248 de 26 de Julho de 1894, que *Aprova o regimento interno das escolas públicas*, 1894

SÃO PAULO. *Notícia sobre o ensino no Estado de São Paulo*. 3º. Congresso de Instrução Primária e Secundária no Estado da Bahia. São Paulo: Typ. Siqueira, Nagel & C., 1913.

SÃO PAULO. Livro de Atas e Pareceres, 1895. Manuscrito, Arquivo do Estado de S. Paulo.

Referências

BARBANTI, Maria Lúcia S. H. *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens*. Dissertação (Mestrado em Educação) São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1977.

BATISTA, Antônio A. G. Papéis velhos, manuscritos impressos: paleógrafos ou livro de leitura manuscrita. In: ABREU, Márcia e SCHAPOCHNIK, Nelson. (orgs). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

BERNARDES, Vanessa C. *Um estudo sobre Cartilha analítica, de Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925)*. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) Marília: Universidade Estadual Paulista-Unesp, 2003.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História Social). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus T. de e RANZI, Serlei F. (orgs). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. 2 ed. São Paulo: Zouk, 2004.

BRAGANÇA, Aníbal F. A. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. In: ABREU, Márcia. (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, ABL, São Paulo: Fapesp, 2000.

BRAGANÇA, Aníbal F. A. Uma introdução à história editorial brasileira. *Cultura*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, v. XIV (2ª. série). Separata, 2002.

BRAGANÇA, Aníbal F. A. A Francisco Alves no contexto da formação de uma indústria brasileira do livro. Texto apresentado no *I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial*. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, Nov., 2004. Disponível em: <http://livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/anibalbraganca.pdf>, acesso em 8/12/2006.

CABRINI, Conceição A. *Memória do livro didático*: os livros didáticos de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho. Dissertação (Mestrado em Comunicação) São Paulo: Escola de Comunicação, Universidade de São Paulo, 1994.

CARBONE, Graciela. *Libros escolares*. Una introducción a su análisis y evaluación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

CARDOSO, Cancionila J. e AMÂNCIO, Lazara N. B. Políticas educacionais e práticas pedagógicas em alfabetização: um estudo a partir da circulação de cartilhas em Mato-Grosso – 1910 a 2001.. LEAHY-DIOS, Cyana. (org.). *Espaços e tempos de educação*. Rio de Janeiro: C.L. Edições, 2004.

CATANI, Denice B. *Educadores a meia luz*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.

CHARTIER, Roger. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger e ROCHE, Daniel. O livro: uma mudança de perspectiva. In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre (orgs.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura: 1880-1980*. São Paulo, Ática, 1995.

CHERVEL, André. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". *Teoria & Educação*, 2, 1990, p. 177-229.

CHOPPIN, Alain. L'histoire des manuels scolaires: une approche globale. *Histoire de l'éducation*. Paris: INRP, n° 9 : 1-25, décembre, 1980.

CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Education, 1992.

DEAECTO, Marisa M. *Comércio e vida urbana na cidade de São Paulo (1889-1930)*. São Paulo: Senac, 2002.

ESCOLANO BENITO, Agustín. (dir.) *Leer y escribir em España: doscientos años de alfabetización*. Madrid: Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Pirámide, 1992.

ESCOLANO BENITO, Agustín. (dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, v.1, 1997.

ESCOLANO BENITO, Agustín. (dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la postguerra a la reforma educativa*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, v.2, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “Instrução elementar no século XIX.” In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2.e. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 117-192.

FRADE, Isabel C. A. S. e MACIEL, Francisca I. P. (orgs.) *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

HALLEWELL, Lawrence. *O Livro no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ T. A. Queirós, 1985.

HALLEWELL, Lawrence. *O livro no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Marcia. (org) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, ABL, São Paulo: FAPESP, 2000, 33-77.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*.

n.1. Campinas, SP: Editora Autores Associados, jan./jun., 2001, p. 115-141.

HILSDORF, Maria Lúcia S. *Francisco Rangel Pestana*: jornalista, político, educador. Tese (Doutorado em Educação) São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1986.

JOHNSEN, Egil B. *Textbooks in the Kaleidoscope*. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts. Ósló, Scandinavian University Press., 1993. (Trad. espanhola de José M. Pomares. *Libros de texto en caleidoscopio*. Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor, 1996).

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. n.1. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001, jan./jun., p. 9-43.

KUHLMANN JR., Moysés. As grandes festas didáticas. A educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa e Zilberman, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena C. e FARIA FILHO, Luciano M. (orgs.) *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo/PR: EDIUPF, 1999, p. 9-24.

MELO, Luís C. *Dicionário de Autores Paulistas*. São Paulo: s.e./Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954.

MONARCHA, Carlos. *Escola normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

MONIZ, Edmundo e BRAGA, Oswaldo de Melo. *Francisco Alves de Oliveira*. Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira, 1942.

MORTATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

PFROMM NETTO, Samuel; ROSAMILHA, Nelson e DIB, Cláudio Z. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1972.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). *Histórias e memórias da Educação no Brasil, vol. III: século XIX*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, p. 100-113.

TAMBARA, Elomar. *Bosquejo de um ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil*. Pelotas, RS: Seiva, 2003.

Marcia de Paula Gregorio Razzini é doutora em Letras pela Universidade Estadual de Campinas e concluiu estágio de pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2005). Atualmente desenvolve pesquisa de pós-doutorado sobre a produção didática da Tipografia Siqueira e da editora Melhoramentos, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Integra a equipe de pesquisadores do projeto Livros Escolares Brasileiros (LIVRES), desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e coordena o curso “Formação do professor leitor” do Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (Cefiel). Principais publicações: Livros e leitura na escola brasileira do século XX. (In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. (orgs.) *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005); A nação na ponta da língua: a ascensão da língua e da literatura nacional no currículo da escola secundária brasileira. (In: ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (org.) *Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004); Leitura escolar em exposição. (In: LEAHY-DIOS Cyana (Org.) *Espaços e tempos de educação: ensaios*. Rio de Janeiro:

C.L. Edições, 2004)

E-mail mrazzini@globocom.com

Recebido em 10/04/2007

Aprovado em 13/04/2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES E A PARTICIPAÇÃO NA CULTURA ESCRITA EM MEMÓRIAS DE PROFESSORAS¹

Maria Emília Lins e Silva

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

As práticas educativas familiares e a participação na cultura escrita em memórias de professoras

Este trabalho busca compreender as práticas educativas familiares na infância e adolescência e sua contribuição para o desenvolvimento de práticas de escrita de docentes do Ensino Fundamental. Seu objetivo central foi o de analisar como a familiarização com o mundo da escrita, assim como formas de “mobilização” para a escolarização e do domínio da língua escrita no contexto familiar repercutiram nas práticas de escrita de um grupo de dezesseis professoras das séries iniciais da região metropolitana do Recife. Como procedimento metodológico, utilizou-se, primeiramente, a troca de correspondência entre a pesquisadora e esse grupo, ao longo de um período de cerca de um ano, no espaço entre as cidades de Belo Horizonte/Recife e Paris/Recife. A correspondência teve por temas os usos da escrita feitos pelas docentes, suas trajetórias de formação, assim como suas relações com esses usos. Em seguida, foram realizadas entrevistas com alguns membros desse grupo com o objetivo de desenvolver hipóteses formuladas a partir da análise da correspondência, bem como de recolher material escrito pelas docentes. A análise dos dados revelou que a posição social e as experiências de letramento na esfera familiar, embora fundamentais, não foram as únicas responsáveis pelos tipos de relações que as docentes estabeleceram com a escrita. Dentre esses fatores destacam-se o autodidatismo, a participação em movimentos políticos ou sociais, cursos de formação, escola e redes de sociabilidade organizadas em torno da família, amigos e da comunidade mais próxima.

Palavras-chave: apropriação de práticas de escrita; memórias; escrita de professoras; letramento.

Abstract

Familiar educative practices and participation in written culture in teacher's memories

This paper aims to understand how familiar educative practices interfere with the uses of literacy by Elementary school teachers. For that, it analyzes the role of familiarization with the written culture, and also the role of different practices of familiar “mobilization” for the school success of their children shaped uses of literacy by a group of sixteen teachers living in the metropolitan area of Recife, in the State of Pernambuco, in Brazil. The methodology of data gathering was based on the exchange of letters between the researcher and the teachers, for one year, when she lived in Belo Horizonte, Brazil, and Paris, France. The themes of the correspondence were the uses of literacy, mainly practices of writing, by the teachers, its trajectory of education, and their relationships with these uses. In order to develop interpretative hypotheses, and to gather texts written by teachers, the research also made interviews with a smaller group of teachers. The data analyses showed that social position, and the literacy experiences in the familiar context are an important factor of the shaping of the teacher's written practices, but they can not be seen as an exclusive factor. Autodidacts efforts, and different nets

of socialization such as schools, political activism, institutes of teacher's formation and different ways of sociability in family, between peers and local community are also relevant factors.

Key-words: written practices appropriation; memories; teacher's practices of written; literacy

¹ Este trabalho contou com o apoio da Capes, por meio da concessão de bolsas de estudo no País e no exterior.

Introdução

Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa mais geral (Lins e Silva, 2004) sobre as práticas de escrita de docentes, bem como sobre sua construção ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.² Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa, baseada na coleta de dados sobre a “escrita em prática” e sobre as representações dessas práticas de 16 professoras do Ensino Fundamental, da região metropolitana do Recife. A coleta de dados se fez por meio da troca de correspondência entre a pesquisadora e esse grupo, ao longo de um período de cerca de um ano, no espaço entre as cidades de Belo Horizonte/Recife e Paris/Recife.

A correspondência teve por objetivo apreender o uso da escrita pelas docentes (daí a escolha desse procedimento de coleta), assim como apreender suas representações acerca de seus usos, as trajetórias de formação das professoras, suas atitudes e disposições em relação a esses usos (daí os temas das cartas girarem em torno desses temas). De modo complementar, foram também realizadas entrevistas com alguns membros desse grupo, com o objetivo de desenvolver hipóteses formuladas a partir da análise da correspondência, bem como de recolher material escrito pelas docentes.

Neste trabalho, apresentam-se os resultados da análise a respeito de uma dimensão específica da trajetória de formação dessas docentes: os usos da escrita presentes no contexto da vida cotidiana do grupo familiar.

Com certeza, a escrita encontra-se freqüente e fortemente relacionada à escola: ela é, com efeito, a instituição responsável pelo ensino das “técnicas” de escrita, da instauração de uma ordem, da regulamentação das formas e normas dos usos da língua escrita, construídas socialmente. No entanto, a família é outra instituição importante e essencial na transmissão da escrita. Ela é, em maior ou menor grau, praticada por adultos no cotidiano doméstico; esses atos cotidianos de uso da língua escrita envolvem diversos significados, usos e funções que são relevantes na formação das habilidades, atitudes e disposições em torno da escrita. Essa influência dos adultos (e, muitas vezes, de irmãos mais velhos ou grupos de pares) ocorre também, freqüentemente, em torno de atos explícitos e sistemáticos voltados para dirigir a escrita das crianças e para garantir o acesso a seus usos, ou, ainda, se exerce, de modo “invisível”, por meio das diferentes vivências de eventos de letramento no interior do grupo familiar ou em outras esferas de socialização, fora do contexto familiar mais imediato, mas que introduzem no interior da família, novas demandas de escrita para as futuras professoras e para seus familiares.³

No caso de professoras do Ensino Fundamental, como se exerceram essas influências? De acordo com suas lembranças, de que modo os capitais familiares (no caso de uns) ou

² Poucos estudos dirigem sua atenção para as práticas de escrita, sobretudo para a escrita na vida cotidiana do “ordinary people”, ou seja, as pessoas comuns que utilizam a escrita, mas não são “escritoras” (Barton e Hamilton, 1998; Sheridan, Street e Bloome, 2000). O universo das “*écritures ordinaires*” (Fabre, 1993) se opõe ao universo prestigiado da escrita literária e científica, que têm o objetivo de “fazer uma obra” e “consagrar um autor” ou “uma autoridade”. A escrita cotidiana associa-se à rotina das ocupações cotidianas e tende a não deixar traços. Penetrar, como se procurou fazer neste trabalho, na “*maison des écritures*” significa, segundo Daniel Fabre (1993), buscar o espaço doméstico e reconhecer que esse espaço envolve uma diversidade de escritas, ao mesmo tempo múltiplas e desigualmente compartilhadas na esfera doméstica.

³ Um dos sujeitos da pesquisa, a professora Socorro Damasceno, por exemplo, exerceu a prática epistolar fora do contexto familiar. Em seu depoimento ela recordou que escrevia correspondência no convívio com as prostitutas a quem servia como “escriva” das cartas para os amantes, em troca de adornos e presentes pelo seu trabalho, função reconhecida tanto na família como na comunidade. Assim, a função de “escriva” das missivas que circulavam na sua família foi extrapolada para as experiências de escrita fora do ambiente doméstico.

táticas⁴ (no caso de outros) contribuíram para a construção de modos peculiares de inserção e de participação na cultura escrita?

A análise dos depoimentos escritos e orais foi guiada pelas seguintes questões específicas: que relação a docente estabeleceu com a escrita no contexto familiar? Que pessoas exerceram um papel significativo na familiarização com a escrita no ambiente doméstico? Quais os fatos marcantes (agradáveis e/ou desagradáveis) vivenciados na família? Como as práticas educativas familiares na infância e adolescência contribuíram para a constituição de determinadas práticas de escrita? o que lembram as docentes de seus primeiros gestos de escrita na família? Elas recordam onde, quando, o que e para que escreviam no contexto doméstico? Que situações/eventos de escrita foram vivenciados por elas no espaço familiar?

Este trabalho se organiza do seguinte modo. Na primeira parte, faz-se uma caracterização geral do grupo de professores; na segunda, apresentam-se três grandes grupos familiares constituídos de acordo com as práticas de escrita desenvolvidas pelas famílias e pelas possibilidades construídas para a formação das futuras professoras; a terceira e última parte discute as principais conclusões do estudo.

Quem são as professoras que participaram da troca de cartas?

As professoras tinham entre 25 e 48 anos, com experiência no magistério compreendendo uma larga faixa de dois a 35 anos. Todas elas possuíam nível superior, sendo formadas em Pedagogia (13), Letras (2) e Biologia (1). Seis professoras fizeram curso de especialização⁵ e uma professora realizava o curso de mestrado no período da troca de cartas.

Sobre a experiência profissional, verificamos que, embora todas as professoras atuassem na rede do Município do Recife, muitas atuavam também na rede privada, trabalhando em diferentes níveis de ensino (pré-escolar, séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e no magistério), nos municípios do Recife e de Camaragibe. Apenas duas professoras⁶ não estavam assumindo funções de ensino durante a troca de cartas, e quatro delas estavam, além das atividades de ensino, desempenhando as funções de coordenadora pedagógica e de assistente de direção.

Três perfis familiares e as práticas de escritas

Pretende-se descrever e analisar as configurações familiares das professoras em três grupos, reunindo as combinações específicas que organizam um modo de relação com a escrita e elementos sociologicamente relevantes, assim como realizou Bernard Lahire (1997) em seu estudo sobre as configurações familiares nos meios populares.

Compreendemos que, mesmo no interior de um grupo social homogêneo (*grosso modo*, como é o caso das professoras desta pesquisa), as práticas de escrita podem se evidenciar de maneira contrastada e, ainda, se ordenarem segundo uma lógica diferente da

⁴No sentido que Michel de Certeau (1990) emprega o termo, em oposição a “estratégias”; o primeiro relativo aos movimentos dos dominados, que “caçam em campos de outrem”; o segundo termo relativo aos movimentos dos dominantes.

⁵ Os cursos realizados foram: “Psicologia Cognitiva” (duas professoras), “Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos” (uma professora) todos realizados na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); “Orientação Educacional” (uma professora), realizado na Pontifícia Universidade de Minas Gerais, e “Ecologia e Manejo Pesqueiro de Açudes”, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) (uma professora). No período da pesquisa, uma outra professora estava fazendo especialização na área de “Psicopedagogia”.

⁶ Uma professora trabalhava como responsável pelo Projeto Habilidade de Estudo no SESC e a outra atuava como coordenadora de um Abrigo de Meninos e Meninas de Rua da Prefeitura Municipal do Recife.

lógica encontrada na estratificação do capital econômico e cultural (Albert, 1993). Advém dessa compreensão o objetivo de elaborar “quadros” das configurações familiares das professoras, sem, no entanto, deixar de dar atenção a “desvios” singulares. No conjunto das docentes participantes deste estudo, algumas regularidades e irregularidades foram percebidas na organização das configurações familiares. A partir de alguns critérios (explicitados ao longo do texto), agrupei as docentes em três tipos de configurações, descritas a seguir.

Grupo Familiar I: O convívio e a assistência familiar nas práticas de leitura e escrita

O primeiro grupo familiar integra cinco professoras (Elaine, Adriana, Angélica, Jacqueline e Márcia)⁷ que revelaram uma relação desenvolta e fluida com a escrita: eram filhas de pais que tiveram nível de escolaridade elevado, em relação às demais, e possuíam uma relativa estabilidade profissional e financeira.

As famílias dessas professoras pertenciam a um universo social relativamente próximo da cultura escrita. Essa inserção se manifesta pela ação de agentes pertencentes à família: avós, tios, pais e mães, por exemplo, assim como pelo exercício, pelos familiares, de uma “presença simbólica”, por suas ligações afetivas ou profissionais como o mundo da escrita (um tio publicitário, um avô que escrevia romances, pais e mães professores, por exemplo). As ações desses familiares podiam envolver o incentivo à distinção escolar, a leitura de escritos da criança, o acompanhamento sistemático de tarefas escolares, a leitura de livros para a criança, o incentivo à troca epistolar. Provavelmente, esses variados elementos se combinam para criar um “clima familiar” favorável a uma atitude confiante – embora não sem certa tensão – dessas professoras, diante do ato de escrever.

As professoras Elaine e Adriana (que são irmãs) relataram, tanto nas cartas como nas entrevistas, terem convivido em um espaço familiar incentivador e propiciador de práticas de leitura e escrita diferenciadas: das situações de escrita corriqueiras ao universo da escrita prestigiada e valorizada socialmente. Elas reconhecem a presença da escrita no ambiente familiar, seja quando falam do avô escritor de romances e novelas de rádio, que exerceu um papel de interlocutor/incentivador do que liam e escreviam, do pai que estimulava o exercício da escrita, ou, ainda, dos tios que seguiram a carreira publicitária. Apresentaram, portanto, um ambiente em que a escrita foi situada no “mundo dos produtores de textos”. Os seguintes depoimentos revelam a convivência com esse universo:

Uma parte da minha família é de gente que costuma trabalhar com idéias, são publicitários, e estão sempre escrevendo... e meu avô materno, além de publicitário, era escritor de programas e novelas de rádio e chegou a publicar dois livros. Talvez, por isso, desde pequena eu também tenha querido, se não ser escritora profissional, ser escritora amadora, ou seja, conseguir publicar pelo menos um livro de poesias ou contos. (Elaine, 1ª carta).⁸

[...] eu nunca tinha parado pra pensar assim, a escrita presente na minha vida. Eu sou neta de escritor, neta de publicitário, sobrinha de publicitário; assim, essa questão das idéias e da presença da escrita sempre teve, mas nunca é consciente. E eu sempre me arrisquei a escrever... tinha vergonha do que escrevia, rasguei muita coisa. Eu acho que pela influência do

⁷ Quanto à forma de identificação, quatorze professoras decidiram manter o próprio nome na divulgação dos resultados e apenas duas preferiram adotar um nome fictício, sugerido por elas mesmas. As professoras autorizaram a divulgação das cartas.

⁸ Embora não seja objetivo deste trabalho discutir a “escrita em uso” das professoras, as cartas foram transcritas sem revisão, por revelarem diferentes dimensões do domínio e do uso da escrita.

meu avô ser escritor, por eu gostar de ler, eu sempre quis escrever contos, romances, escrever poesias... eu tenho algumas poesias escritas. (trecho da entrevista com Elaine).

A convivência com esse ambiente familiar criou expectativas em Elaine, que deseja se tornar uma escritora profissional, e também estimulou o gosto pela escrita dos contos, romances e poesias. Ela atribui ainda essa vontade de escrever à prática da leitura. Isso evidencia a crença de que a leitura favorece a produção de textos e a desenvoltura no trato das idéias no ato da escrita. Para ela, escrever, portanto, e ser considerada “escritora” significa escrever para além das situações de escrita envolvidas nas práticas rotineiras.

Para Adriana, essa influência familiar se revelou no desejo de escrever para crianças e de organizar e editar o romance autobiográfico do seu avô. Para ela, o avô escritor e o pai exerceram influências estimuladoras e positivas na sua relação com a escrita. Quando solicitei que pensasse sobre algum fato ou pessoa que tivesse influenciado a sua relação com a escrita, ela escreveu:

Lembro de duas coisas que considero importante: Meu avô materno era escritor, chegou inclusive a publicar dois romances “Mulher sem nome” e “Sangue Maldito”, que eu nunca li, mas ele foi um exemplo para mim e eu sempre tive muita admiração e ele foi uma pessoa que sempre me deu muita força. Lia sempre as coisas que eu escrevia e fazia suas críticas, mas sempre me encorajou. Quando ele faleceu, há nove anos atrás, estava escrevendo um novo romance que contava a história da vida dele. Os originais deste romance, bem como algumas crônicas que ele tinha, ficaram comigo após sua morte e eu tenho um projeto, ou melhor, por enquanto é só um desejo, de organizá-lo e editá-lo. Quem sabe? Outra pessoa que foi muito importante nesse processo foi meu pai que sempre foi um fã incondicional. Vibra com tudo que eu escrevo. Acredito que foram eles dois os maiores incentivos que eu tive na vida. Hoje Adriano, meu quase marido, também me incentiva muito, mas ele acaba, mesmo sem saber, me inibindo um pouco. É que ele é escritor, um excelente escritor, e mesmo não tendo intenção eu acabo ficando um pouco intimidada. Acho que eu tenho medo de não ser tão boa como ele (Adriana, 2ª carta)

É interessante, perceber que, apesar de nunca ter lido os romances do avô, a professora recordou da postura de leitor, assumida por ele, quando lia “as coisas” que sua neta escrevia. A recordação de Adriana se fixou nessa orientação assistida pelo avô, destacando, com menor frequência, as memórias em torno dos objetos escritos em si mesmos, ou seja, sobre o que escrevia na esfera familiar. Adriana recorria à leitura compartilhada, socializando o que escrevia com o avô, o pai e o marido escritor. O que escrevia passava pelo “crivo” do outro, que reorganizava, reestruturava a forma e o conteúdo do texto, autorizando sua “publicação”. Outro fato interessante e refere à ausência da figura feminina nos momentos de socialização sobre o que ela escrevia, manifestando um papel desigual exercido pelas mulheres nas práticas de escrita e na familiarização das filhas com essas práticas no ambiente familiar, quando se trata de uma escrita a ser publicizada e, mesmo que não editada, pensada tendo em vista a esfera pública, ela é uma escrita masculina e criadora de tensão, já que o que as irmãs escrevem passa pelo crivo da autoridade masculina: avô, pai, tios, namorado.

Além dos eventos de escrita, as leituras estiveram presentes na infância e adolescência dessas professoras. Elaine revelou, durante a entrevista, que teve uma “vida muito certinha, muito vigiada, muito centrada pela mãe”, que a cercava. Por isso, ela ingressou na convivência com o mundo dos livros para amenizar a ausência da socialização com outros adolescentes. Para ela, esse convívio com a leitura de contos, gibis, fotonovelas e os títulos da Biblioteca das Moças estimulou também a vontade de escrever.

Portanto, as professoras-irmãs, Elaine e Adriana, adquiriram disposições e crenças em relação à escrita pela familiarização e herança, seja através do contato com o avô materno que foi escritor ou com os tios publicitários, seja pelo convívio com a mãe que foi secretária de escola e ter sido criada dentro dessa instituição. Elas afirmaram terem “herdado” na família a naturalidade e a facilidade em escrever, estabelecendo uma relação fluida e prazerosa com a escrita. É nesse ambiente familiar que Elaine e Adriana adquiriram essa desenvoltura, antes da inserção na escola, formando crenças, atitudes e competências em relação ao universo prestigioso da escrita reconhecida socialmente e nas vivências com as escritas cotidianas. É bom lembrar, entretanto, que essa relação não se manifesta sem tensão: ela é subordinada ao crivo da autoridade masculina, vistos como legítimos escritores, e em detrimento mesmo da presença, em suas lembranças, do papel que a mãe – professora primária – pode ter se manifestado na familiarização das filhas com a cultura escrita escolar.

Outra forma de inserção na cultura escrita foi vivenciada por outras duas professoras: trata-se justamente do convívio com familiares professores que, no espaço doméstico, garantiram o acesso às práticas de leitura e escrita vivenciadas na escola. Duas famílias, das professoras Angélica e Jacqueline, ilustram essas práticas de formas diferentes.

A professora Angélica teve “[...] uma família repleta de professores”, que estimulou a aquisição de livros durante toda a infância. Ela esteve, como afirmou “[...] rodeada de livros e disquinhos de historinhas”, que “[...] adorava lê-los”. Lembrou ainda que, após os 11 anos, a leitura de novos títulos foi intensificada com: os livros da série “Polianna” (menina e moça), os livros da Coleção Vaga-Lume, Sidney Sheldon, Agatha Christie, Paulo Coelho e outros. As práticas de leitura, portanto, foram estimuladas na primeira infância e não encontram oposição familiar (como é comum em relação à leitura feminina – cf. Garbe, 1993 – seja pela censura, seja pela visão do ato de ler como ócio, oposto ao trabalho doméstico).

Nas recordações de Angélica surge também, aos poucos, a aquisição do diário, as mensagens escritas aos colegas, os riscos advindos do ato de escrever, evidenciados pela leitura não autorizada do diário pelos irmãos, e pelas correções ortográficas realizadas pelas tias, que eram professoras inicialmente, lembra-se apenas de que:

Quando você falou em diário, eu lembrei que quando completei 12 anos ganhei um diário e adorava passar os dias escrevendo sobre tudo o que me acontecia. É interessante como eu não lembrava mais disto. Também na minha adolescência, tinha um caderno onde todos os professores e colegas escreviam mensagens para mim, hoje não tenho nem idéia de onde possa ter ido parar este caderno. Emília, por incrível que pareça, eu não consigo lembrar da minha infância, somente a partir dos 8 anos é que eu tenho recordações. Não lembro da minha primeira escola, da minha professora de alfabetização, dos colegas, das tarefas, do livro, das festas, não lembro de nada e também não tenho fotos deste período. Eu sempre achei isto estranho, mas também nunca procurei perguntar a ninguém. (Angélica, 2ª carta)

no decorrer da troca das cartas, as lembranças foram surgindo, fazendo com que Angélica reconhecesse que houve um investimento familiar nas práticas de leitura e de escrita, que só foram lembradas apenas quando a pesquisadora recordou, numa de suas cartas sobre sua própria formação, a escrita do diário: a referência a fez se lembrar da também de seu diário de adolescente (e sua leitura pelos irmãos), assim como o papel de suas tias professores na direção de sua atenção a buscar escrever com cuidado, com ortografia e caligrafia adequadas. O exercício de lembrar os eventos de escrita cotidianos confirma, portanto, ser uma tarefa bastante difícil. Provavelmente, a dificuldade em recordar acontecimentos diversos da escrita pode ser atribuída em função da própria natureza transparente da escrita no cotidiano, ou ainda em razão do não reconhecimento das práticas de escritas existentes como legítimas. Verdadeiros eventos de escrita seriam aqueles destinados para a publicação ou para o ensino na escola. As escritas cotidianas realizadas não foram inicialmente reconhecidas como

eventos de escrita de fato, apesar das lembranças relativas à leitura durante a adolescência.

Um outro exemplo também atesta que o convívio e a proximidade com a cultura escolar dentro da família, através de orientações assistidas nas atividades de escrita realizadas pela figura materna, favoreceram contextos diversificados de usos da escrita. Trata-se da família da professora Jacqueline. Acompanhar, quando criança, mesmo sendo apenas “como ouvinte”, as aulas lecionadas pela sua mãe professora fez com que ingressasse precocemente no estudo das primeiras letras e que aprendesse a ler com apenas “dois meses de aula”. Essa convivência favoreceu ainda, segundo ela, a sua escolha pelo magistério, pois, quando foi estimulada a pensar sobre os motivos que a levaram a se tornar professora, associou a escolha pela profissão docente à familiaridade adquirida com as atividades de escrita vivenciadas na cooperação com a mãe.

Nesse convívio, ela foi incentivada a lidar com a escrita em diversas situações de usos escolares, o que favoreceu o exercício da escrita no seu contexto profissional. Além disso, sua mãe conduzia a avaliação da escrita, considerando as normas apropriadas para escritores iniciantes, como podemos acompanhar no seu depoimento:

[...] minha mãe procurava corrigir tudo o que nós escrevíamos, eu, meu irmão (mais velho) e minha irmã (mais nova). Eu adorava copiar adivinhações para pegar os colegas [...] numa dessas adivinhações escrevi a palavra jaula com “g” três vezes seguidas e até hoje me enchem com esse erro. Só esquecem que eu tinha apenas esse erro em um caderno de quarenta páginas escrito, bem se tinham outros não acharam, e procuraram bastante (Jacqueline, 3ª carta).

Dessa forma, podemos observar que, para Jacqueline, sua mãe foi uma referência de professora e modelo de usuária da escrita e da leitura; foi também alguém que estimulou – no interior das relações de competição entre irmãos – um apreço ao ato de escrever. Por fim, a professora Márcia também ilustra o perfil desse primeiro grupo familiar. Ela não se recordou de “nada muito marcante” em relação aos fatos da sua vivência com a escrita na família. Segundo ela, “só lembro que minha mãe pegava muito no meu pé por causa da letra e achava verdadeiro absurdo quando encontrava erros de ortografia”.

É interessante verificar que, apesar de não ser professora, como a mãe de Jacqueline, a preocupação com a forma correta da escrita das palavras esteve presente nas orientações da sua mãe. Mesmo sem uma formação específica e vínculos próximos com a escola, algumas famílias, detentoras de níveis elementares de escolaridade, mostraram-se atentas e se mobilizaram em torno dos aspectos mais visíveis da escrita: a caligrafia e o aprendizado da grafia correta das palavras.

Embora distante do universo prestigioso da escrita socialmente valorizada, Márcia e suas irmãs estiveram próximas a um evento de escrita popularmente reconhecido e praticado com bastante frequência nas famílias. Trata-se, na adolescência, de uma experiência de troca epistolar com os amigos. Como avaliado pela docente, essa prática de escrita favoreceu sua relação com a escrita, pelo menos ao escrever cartas de forma espontânea para os amigos. Segundo ela, escrever cartas significava antes de tudo colocar a serviço da expressão de si a obediência às normas de composição do texto, adequando o estilo da linguagem ao seu destinatário. Dessa forma, a oralidade e as expressões coloquiais e as gírias estiveram presentes nessa experiência epistolar, como podemos acompanhar no seu depoimento:

Mudei na melhor época da adolescência, época de namoro, muitas amizades e paqueras. [...] durante os primeiros seis meses de 1982, passamos escrevendo e recebendo cartas. Minha mãe conta que comprou, na época, 400 envelopes, o que correspondia a

quantidade de cartas que eu, minhas duas irmãs e ela enviávamos. Considero este exercício importante de escrita, embora que bastante espontâneo, porque eu escrevia obedecendo ao padrão estético de cartas, mas a linguagem era bem parecida com a linguagem oral, com gírias e expressões que usávamos (2ª carta de Márcia)

Diferentemente da experiência epistolar com os amigos, Márcia destacou uma relação tensa com a escrita em outros contextos de uso da escrita, especialmente nos eventos de escrita exigidos no universo profissional e da formação acadêmica. Essa imagem construída na relação estabelecida com a escrita decorre do clima de tensão e pressão dos momentos avaliativos em que as situações de usos da escrita ocorreram: elaborar um texto para uma seleção, uma prova escrita para promoção no trabalho e um texto sobre suas memórias de leitura para ser socializado em um grupo de estudo. Provavelmente, a mistura e a duplicidade nos lugares construídos para si mesma podem ter sua explicação em função da própria diversidade dos contextos de usos da escrita que, num grau de maior ou menor tensão, estabelecem objetivos e condições de produção variados. Nesse primeiro grupo, encontram-se professoras que foram familiarizadas em ambiente de escrita em que o romance, a correspondência, as atividades escolares “antes da escola” circulavam no cotidiano. As docentes desse grupo foram viveram num contexto familiar favorável, estiveram expostas a situações relativamente mais diversificadas de escrita, pois tiveram condições objetivas e subjetivas estimuladoras na construção de certo grau de segurança e “certeza de si” no confronto com a escrita. Portanto, o cotidiano dessas docentes foi marcado pela vivência da escrita como uma prática mais ou menos comum, usual e presente no dia-a-dia de suas famílias, tanto nas escritas privilegiadas como nas atividades corriqueiras. As professoras apresentaram em suas memórias algumas semelhanças e diferenças em relação aos modos de situar a presença ou ausência da escrita no ambiente familiar. Essas diferenças residem, precisamente, no grau maior ou menor de publicização de seus escritos, no maior ou menor grau da presença antecipada da cultura escolar e, por último, no maior ou menor grau de práticas de escrita distensa, entre pares.

Grupo Familiar II: A crença no estudo como forma de ascensão social

O segundo grupo reúne os perfis de seis professoras (Dulce, Shirley, Ivana, Solange, Maria e Abda), que apresentaram algumas características familiares semelhantes, mas que não representam o conjunto das professoras: pais com níveis médios de escolaridade; uma relação tensa com a escrita, (embora Solange tenha mostrado estabelecer, com o ato da escrita, uma relação mais distensa, revelando ter semelhanças com o primeiro grupo). Outro ponto comum se refere à presença reduzida de informações sobre as condições financeiras das famílias. Apenas Dulce afirmou que sua família viveu em uma situação familiar favorável. Shirley e Maria trouxeram poucas informações sobre as práticas de escrita nas cartas, embora a participação na pesquisa tenha sido constante, pois responderam à maioria das cartas.

O perfil desse grupo familiar caracteriza-se em função de um conjunto de investimentos familiares para assegurar o acesso aos estudos, como uma forma de ascensão social, mas em que está ausente a familiarização com práticas de escrita cotidianas.

Nas cartas de Maria e Shirley, as memórias sobre o contexto familiar no contato com a escrita estão ausentes. Apenas num trecho da entrevista, Maria ressaltou a experiência com a troca de cartas vivenciadas na fase da adolescência. Na correspondência com uma amiga, ela destacou a facilidade em escrever; no entanto, expressou o sentimento de medo de cometer erros referentes à questão da ortografia e da concordância como uma preocupação ainda presente em sua experiência com a escrita, nos momentos atuais.

É, eu tive uma colega que mora em outro estado e eu escrevia cartas com ela também. Eu nunca tive assim tantos problemas com a escrita, no sentido de escrever. Meu problema é na questão do medo de errar, a questão ortográfica, a questão da concordância (trecho da entrevista com Maria)

Vale destacar que a professora Maria foi uma das docentes que concentrou seus relatos as situações do presente, no caso, a elaboração do projeto de pesquisa no curso do Mestrado em Educação. Em nenhuma das suas cartas recordou os acontecimentos na infância e adolescência; apenas quando foi estimulada a rememorar, na situação da entrevista, ela lembrou de ter-vivenciado a troca de cartas na adolescência. Portanto, apesar de ter o maior nível de escolaridade no conjunto das docentes deste trabalho, e, talvez, exatamente por estar submetida a um nível constante de tensão na escrita do seu projeto de pesquisa, Maria priorizou no pacto estabelecido com a pesquisadora a expressão de suas inquietações e receios na escrita de um trabalho acadêmico, semelhante à situação da pesquisadora, que também estava inserida em um contexto de escrita institucional: a elaboração de uma tese.

Em relação às cartas de Abda, Ivana e Solange, destacaram-se a ausência de fatos marcantes de escrita na esfera familiar. As professoras realizaram reflexões, analisando as repercussões dessa ausência em seu percurso de socialização fora do contexto familiar. A professora Solange, por exemplo, recordou que, apesar de a distância entre os familiares ser uma boa justificativa para se iniciar uma troca de cartas, essa prática epistolar esteve ausente no seu universo familiar. Recordou, ainda, o uso do suporte (papel de pão) nas escritas realizadas na esfera doméstica e das leituras de fotonovelas preferidas pela sua mãe.

Na família não me recordo de nenhum fato desagradável no que diz respeito a escrita (Abda, 3ª carta).

Não me lembro de sessões de escrita em minha casa. Morávamos distante de toda família, mas carta não se escrevia. Algumas coisas eram escritas em papel de pão. Minha mãe gostava apenas de ler fotonovela quando terminava os afazeres de casa (Solange, 3ª carta).

[...] durante minha vida de estudante, quando não fui influenciada pela escola, nem pela família, na arte de escrever cartas. Acho que este projeto repercutiu até hoje na arte de fazer amigos de longe, que não receberam resposta e não se comunicaram mais. Como vê, não sou muito boa nisso (Ivana, 1ª carta).

[...] rememorando a escrita não teve muito presente, nestes períodos em minha vida (infância e adolescência) [...] percebi que a escola e família me deviam o acesso devido aos padrões de compreensão a leitura e escrita e que foram puladas etapas precisas para um melhor aprendizado nesta área (Ivana, 2ª carta).

A professora Ivana atribuiu à escola e à família um acesso restrito às práticas de escrita a que esteve exposta na infância e adolescência, que, inclusive, não estimularam nem “na arte de escrever cartas”. Nesse sentido, Solange, refletiu também sobre a realidade de sua família, afirmando a expectativa dos pais em torno do futuro dos filhos e da crença no estudo como forma de ascensão social. Para ela, os precários estímulos “herdados”, em função da escolaridade dos pais e das suas concepções de mundo e, ainda, a ênfase, essencialmente, no estudo como forma de mobilidade social são aspectos insuficientes na garantia e condução na formação de leitores, escritores e produtores de histórias. Para ela, apenas “desejar que os filhos estudem” não é suficiente para produzir oportunidades de usos da leitura e escrita. Parece ser necessário, portanto, ambientes de socialização favoráveis ao estímulo das várias competências envolvidas nas práticas de leitura e escrita. Em seu caso, o que importava, era o que “dava futuro”:

Nesse momento, surge-me um pensamento: a questão da escrita deve também estar relacionada com a formação dos pais e suas concepções de leitura de mundo. Os pais apenas desejarem que você estude não está diretamente ligado à formação do filho leitor, “escritor”, produtor de histórias. Essa formação para pais pobres não casava. Não dava futuro. Entre minhas colegas de classe, meus vizinhos e familiares, não havia prática de produção escrita. A cultura de um modo geral não era explorada. O sistema não ajudava – penso hoje – naquela época não tinha dimensão disso. Precisamos de estímulos externos para fazer leitura, muitas vezes, oportunidade que na sua existência exclui competências latentes. (Solange, 2ª carta)

A socialização familiar esteve presente nas vivências cotidianas de Abda, que, na entrevista, recordou que lia história infantil e escrevia estimulada pela mãe, considerada, no entanto, um modelo de não-leitora. Abda compreende que esse estímulo contribuiu, ao menos, para a ausência de recordações negativas.

Sempre quando eu escrevia alguma coisa, mamãe também não gosta de ler, ela me incentivava. Eu me lembro quando era criança, uma coisa que eu gostei e que gosto de ler até hoje é história. Eu fui incentivada nisso, gosto de ler história infantil. [...] na família nunca teve nenhuma experiência negativa (trecho da entrevista com Abda).

No entanto, Abda analisou as consequências de uma aquisição precária das práticas de leitura nas competências em relação à escrita. Para ela, o hábito da leitura estimula a escrita pela estratégia da imitação, ou seja, lendo, as pessoas se apropriariam de um estilo, incorporariam formas e normas da escrita. Outra reflexão interessante se refere à necessidade de ser um modelo de leitora para seus alunos, pois ela não acredita que apenas estimulando-os a ler eles se tornarão leitores. Parece que essa reflexão se refere a sua própria experiência familiar, pois o fato de ter sido estimulada pela mãe não garantiu, de acordo com ela, que se tornasse uma leitora.

Por fim, nesse grupo, um exemplo diferente de certa mobilização familiar se refere à professora Dulce. Criada pelos avós, que tiveram condições financeiras favoráveis, foi beneficiada com uma boa educação, pois, como afirmou:

fui muito bem criada [...] minha avó até hoje é viva, 86 anos, me educou muito bem, bons colégios, aulas de acordeon, balé, teatros, cinemas, programas de auditório, escolas públicas e particulares, enfim, tive uma boa infância”. (Dulce, 2ª carta)

Apesar da ausência de lembranças com eventos de escrita, o contexto familiar de Dulce leva a crer que, mesmo não tendo herdado os “estímulos” provenientes de uma exposição mais direta a práticas de escrita ou de ter vivenciado, de forma sistemática, o ensino da escrita na esfera familiar, ela foi beneficiada com o acesso a diversos bens culturais. Portanto, parece que a herança cultural possibilitada pela disponibilidade financeira supriu a ausência de uma interferência familiar mais intensa nas práticas de escrita cotidianas.

Grupo Familiar III: A mobilização para o estudo e o incentivo nas estratégias de ensino da escrita semelhante à escola

As professoras reunidas no último grupo integram as famílias com dificuldades financeiras e sem acesso a uma escolarização formal. Três professoras – Amara, Luciene e Potira – apresentaram uma relação tensa com a escrita, enquanto Socorro Barros e Socorro

Damasceno, ao contrário, manifestaram uma relação positiva com o ato de escrever e praticam a escrita em uma diversidade de contextos de uso.

Além dessas características gerais, outros elementos conduzem a uma compreensão aprofundada desse grupo, a serem analisadas a seguir.

Nesse grupo de famílias, duas formas de certa “mobilização” em torno do acesso à escola foram identificadas: a primeira diz respeito à maior ênfase na utilização estratégias de ensino da escrita semelhantes às enfatizadas pela escola e, a segunda, à ênfase atribuída à importância dos estudos de uma maneira geral. Quer dizer, uma “mobilização” específica em torno da escrita escolar e uma visão do estudo como forma de ascensão social marcaram o cotidiano dessas famílias.

A família da professora Socorro Barros ilustra inicialmente esse grupo, em que a ênfase na utilização de estratégias escolares de instrução esteve no exercício caligráfico dos diferentes tipos de letra, na cópia da carta do ABC⁹, na escrita do nome próprio, na cópia de frase de um livro, do jomal ou do papel de embrulho, na escrita de histórias e no aprendizado da ortografia.

[...] sou do interior de Alagoas da área rural, do município de Porto Calvo e meu grande sonho sempre foi estudar, o que no momento era muito difícil por não ter escola perto, às vezes tinha escola e faltava professora, o que me fez aprender a ler e a escrever com meus próprios esforços, ajudado pela minha mãe que me ensinava na carta do ABC. Com isto me recordo minha primeira escrita copiando as letras da carta do ABC e depois escrevendo o meu próprio nome com letras de forma com o meu próprio esforço. Quando a minha mãe descobriu o que eu estava escrevendo disse: não se escreve com esta letra e me ensinou a escrever em letra cursiva. Daí eu fiquei copiando o meu nome várias vezes até sentir que já havia aprendido. Lembro-me que ficava muitas vezes copiando frase do livro, de jornais velhos que aparecia em casa como papel de embrulho e com isto fui aprendendo com meus próprios esforços. Nessa época eu de 10 pra 11 anos. E tinha muita vontade de ir pra escola. (Socorro Barros, 2ª carta)

Apesar de ter sido apenas alfabetizada, sua mãe proveu, na forma de incentivos, um apoio importante em torno do aprendizado da escrita, o que garantiu a aquisição da escrita para Socorro Barros, e, ainda, estimulou o sonho em estudar na capital, sonho alimentado desde cedo na sua infância.

A docente recordou o incentivo da mãe as suas produções escritas, que favoreceram uma auto-avaliação positiva em relação à escrita e cultivou a vontade de se tornar uma escritora, como ela avaliou nesse outro depoimento:

[...] me recordo de um momento muito significativo, quando um dia, escrevi uma pequena história descrevendo uma moça na janela que tinha um sonho [...] quando contei essa história para a minha mãe ela comentou com tom de incentivo e de reconhecimento da minha capacidade: Quando crescer você vai ser uma escritora. Essa frase soou como reforço na minha auto-estima e certamente contribuiu muito como incentivo à escrita (Socorro Barros, 2ª carta).

Além do reforço da mãe, Socorro Barros nos lembra sempre – e com ênfase – que a sua apropriação das práticas de leitura escrita se deu por um esforço autodidata, se deu “por

⁹ Aqui me refiro às cartas de ABC vendidas em feiras, como folhetos ou obras de cordel.

conta própria”, já que sua família vivia em condições pouco favoráveis a um aprendizado propiciador de uma vivência diversificada de eventos de leitura e de escrita. Portanto, Socorro Barros se valeu do esforço próprio e de muita curiosidade para superar as condições adversas a que foi submetida na infância.

Diferente da família de Socorro Barros, as outras famílias concentraram seus esforços em torno do acesso à escola, enfatizando a importância do estudo, de modo semelhante às famílias das docentes do grupo anterior. Trata-se das famílias das professoras Luciene, Amara, Potira e Socorro Damasceno. Segundo Batista (1998), essas famílias parecem ter transmitido uma forte crença no poder da escolarização (e não particularmente da escrita), contribuindo, ainda que de forma indireta (e às vezes contraditória), para o sucesso escolar.

Luciene e Amara, ao recordarem os motivos da escolha pelo magistério, e Potira e Socorro Damasceno, quando trouxeram as memórias a respeito da escrita de diários, retrataram a realidade precária de suas famílias através de alguns elementos, como: a formação elementar dos pais, a situação financeira, as condições precárias dos pais em avaliar o ensino nas escolas e, ainda, a própria relação dos pais com o ato de escrever e a leitura, nas seguintes recordações:

Lembro-me que não sonhava em ser professora, mas sonhava em estudar para ter uma vida melhor, isto é, diferente da vida de meus pais [...] eles foram maravilhosos e minha mãe sempre preocupou-se com os estudos dos filhos. Ela era alfabetizada e trabalhava na agricultura para ajudar na renda familiar. Meu pai é analfabeto e o único emprego que conseguiu foi de servente no Recife, tendo que passar a semana longe da família, já que morávamos na cidade de João Alfredo em um sítio que ficava a 45 minutos da cidade (Luciene, 3ª carta).

A escolha de ser professora para mim foi uma “opção” ou uma falta de opção e orientação. Meus pais, a nível de ensino, são praticamente semi-analfabetos, sabem ler e escrever, mas não possuem escolarização e nível formal, freqüentaram escola muito pouco. [...] Minha mãe sempre achou que nós deveríamos estudar porém, ela não tinha condições de avaliar as escolas, qualquer uma servia, desde que fosse escola (Amara, 3ª carta).

[...] minha vivência com a escrita que foi marcada por experiências não muito agradáveis, tanto na escola, como em casa. Meus pais são analfabetos funcional, minha mãe sempre estimulou a importância dos estudos para a vida de uma forma positiva, meu pai não estimulava e só cobrava chegando a atrapalhar (Potira, 2ª carta)

[...] minha família passou por muita dificuldade financeira [...] todos os filhos tinha que trabalhar cedo, todos, meninos e meninas, não tinha boquinha não, lá em casa [...] ela dizia sempre que aprender a escrever o nome e a ler, é a melhor riqueza que dá-se a um filho (trecho da entrevista com Socorro Damasceno).

Portanto, para essas docentes, os pais careciam de um repertório de escrita e leitura suficiente e adequado que pudesse transmitir às novas gerações, assim como de conhecimentos sobre a própria escola e sua qualidade. Mesmo reconhecendo que houvesse, principalmente por parte das mães, uma crença no poder da escola e do estudo, as professoras consideram que os pais não representaram bons modelos como escritores e, assim, tentam justificar as lacunas existentes nas práticas propiciadas no seu ambiente familiar. Para essas docentes, os eventos de escrita estiveram ausentes no cotidiano de suas famílias, ou, ainda, não se recordam de nenhum fato marcante sobre a escrita no ambiente familiar; como elas escreveram:

Não tinha experiência de escrita na minha família, meu pai sempre comentava que ler ainda conseguia mas escrever nem pensar. Minha mãe sempre tinha a mesma opinião (Amara, 3ª carta).

Na minha família não há nenhum fato marcante que seja desagradável, só havia incentivos por parte da minha mãe. (Potira, 3ª carta).

Para Pierre Bourdieu (1974), parece importante não negligenciar a possibilidade de que as ambições menos elevadas dessas professoras e suas famílias podem ser um reflexo de uma percepção realista dos obstáculos a serem superados, ocorrendo, segundo o autor, uma interiorização das probabilidades objetivas em esperanças subjetivas.

Portanto, a interiorização da negação – quanto ao se “ver” – na condição de escritor esteve presente nesse grupo, principalmente, se estabelecemos uma comparação com as práticas de leitura – lembradas e reconhecidas como legítimas pelas docentes. Portanto, Luciene lembrou que os pais e os tios reuniam os irmãos e primos para ouvirem as histórias infantis tradicionais contadas por eles. Provavelmente, como não havia livros, esses adultos recorriam às memórias das histórias uma vez lidas e transmitidas pelos familiares mais velhos, garantindo assim a preservação de uma prática comum na vida do interior e no meio rural: a roda de contação de histórias e um acesso indireto ao mundo letrado:

[...] minha experiência com a leitura e escrita teve início desde criança, quando eu, meus irmãos e primos se juntava à noite, principalmente, nas noite de lua para ouvir histórias narradas por meus pais e tios. Sentados numa calçada ao luar, ouvíamos as histórias que eram contadas por pessoas simples, que tinham um jeitinho especial de nos envolver e levarmos para um mundo imaginário. Ali não havia livros nem tão pouco imaginava-se que aqueles contos maravilhosos estivesse sido escritos por Grimm, Andersen ou Perrault (Luciene, 1ª carta).

Por fim, a professora Socorro Damasceno evidenciou que, para além da esfera familiar, outras redes de sociabilidades, como a comunidade, exerceram influência sobre a oralidade, a leitura e a escrita nas práticas cotidianas. Ela recordou a influência da literatura de Cordel, das leituras das músicas de Luiz Gonzaga e do livro “O Manifesto”, de Marx, da participação no grupo de jovens em que escrevia manifestos e jogava fora, das memórias que escrevia dos acontecimentos vividos (e que também jogava fora), embora estivessem ainda presentes na sua memória, que parece constituir uma fonte tão ou mais confiável do que a escrita e uma espécie de substrato da oralidade não afeta por sua inserção no mundo da escrita:

O Cordel influenciou o meu gosto pela leitura e escrita. Passei por todo processo da ditadura e repressão política e me revoltava com o sofrimento dos camponeses na minha terra. Gostava de escrever como seria o Brasil se eu fosse presidente. Em 64 eu tinha 12 anos e vi tudo o que acontecia mas minha consciência política ainda não estava acordada. Só em Brasília Teimosa¹⁰ a partir das leituras das músicas de Luiz Gonzaga e o livro de MARX O manifesto que eu descobri o que tinha acontecido com o nosso país em 64. Em 1970 eu fazia

¹⁰ Brasília Teimosa é o nome que recebeu uma grande ocupação de terras junto ao mangue e o mar, feita ao longo dos anos 1950 e 1960, no Recife. “Teimosa” é um adjetivo que se origina das repetidas ocupações após a retirada das famílias e a destruição de suas casas. “Brasília”, que faz alusão à então nova Capital, parece ter sido um modo irônico e depreciativo de se referir ao conglomerado, que, hoje, se encontra urbanizado.

parte de um grupo de jovens e gostava de escrever manifesto sobre meus colegas que iam presos ou sobre o SNI nos rondando eu escrevi tudo e rasgava. Estas memórias registradas joguei-as fora mas tudo eu guardo não esqueci de nada. Muitas eu busco no fundo do baú e encontro lembranças que o tempo não pode apagar (Socorro Damasceno, 2ª carta).

Na entrevista, quando recordou das orientações que fornecia aos irmãos menores com a “ajuda” da sua mãe, que “fazia de conta” que lia e escrevia para estimulá-los a aprender a ler, escrever e contar, ela relatou:

[...] ela codificava, agora ela era uma sábia, pelo fato de ter muitos filhos, ela colocava todo mundo de tarde, os menores pra aprender a ler, e me usava muito como professora. Veja onde está a minha vida de professora (risos) [...] minha mãe sentava e fazia de conta que sabia ler e escrever bem (eu não esqueço isso nunca!), Emília. Aí ela: “*Tal exercício, é assim*”. “*Mãe, é assim!*” Ela: “*É desse jeito. Ó, Socorro você fez assim? É assim?*”. Pronto, ela era sábia, ela fazia de conta que sabia pra estimular os filhos, e então todo mundo aprendeu a ler, escrever e contar (trecho da entrevista com Socorro Damasceno).

Suas memórias apontam a expectativa dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita das filhas, que serviriam como “escribas” na família – função assumida também pela professora Abda. É interessante perceber que, na família de Socorro, a leitura e a escrita de missivas era uma tarefa destinada às mulheres. Essas cartas que ficavam sobre a responsabilidade feminina tratavam dos acontecimentos cotidianos, como a necessidade de comunicar o falecimento de um parente ou as comemorações de um casamento.

Em linhas gerais, podemos verificar que as docentes que integram esse último grupo não compartilharam das condições mais favoráveis que constituem e caracterizam as outras famílias, no que se refere à formação escolar dos pais e as condições econômicas. No entanto, as professoras Socorro Barros e Socorro Damasceno, ambas marcadas pelo autodidatismo e, a segunda, por uma intensa participação em movimentos sociais, não apresentaram uma posição submissa em relação às condições objetivas a que estiveram expostas. Para elas, apesar de reconhecer as limitações familiares e suas próprias dificuldades, há o que escrever, expressando idéias e pensamentos, há projetos de escrever livros, há possibilidades no envolvimento em projetos de formação de leitores, há sentido no engajamento em movimentos sociais, colocando seu conhecimento da escrita a seu serviço, chegando, como Socorro Damasceno, a ter seu programa na rádio comunitária de Brasília Teimosa (ou “Formosa”, como prefere). Diferentemente das professoras Luciene, Amara e Potira assumiram uma postura mais conformada e dominada, marcada pelas dificuldades familiares e pela incorporação das probabilidades objetivas de uso da escrita às suas expectativas subjetivas.

Considerações Finais

Ao dividirmos as professoras em três configurações, é importante destacar alguns pontos. A partir dos depoimentos obtidos, vimos que as professoras pertencentes ao primeiro grupo familiar, com nível de escolaridade mais elevada, vivenciaram práticas de leitura e escrita na infância, receberam orientações e estímulos de pessoas adultas que valorizaram suas escritas e apresentaram uma relação desenvolta com a escrita, tanto na troca de correspondência com a pesquisadora, como no que diz respeito ao que expressavam sobre o que escreviam e ainda escrevem na esfera familiar e na prática docente.

Esse dado poderia levar a uma conclusão de que o nível sócio-econômico e de escolaridade dos pais e familiares são os únicos determinantes da participação em práticas de

leitura e escrita. É importante ressaltar, no entanto, que, quando se observa a realidade na escala do indivíduo, esses elementos influenciam, mas não determinam isoladamente as disposições, competências e condutas da ordem do escrever. Se, por um lado, encontramos uma professora inserida naquele grupo que revelou estabelecer uma relação tensa e menos desenvolvida com o ato de escrever (já que se trata de um convívio com uma escrita “pública” e masculina), por outro lado, professoras pertencentes aos outros grupos familiares cujos pais tinham níveis elementares de escolaridade demonstraram uma relação aparentemente mais fluida e desenvolvida com a escrita. Nesse caso, parece necessário destacar a influência que essas últimas professoras receberam de outras redes de socialização, como a escola, a comunidade, as instituições de formação, assim como de uma disposição favorável ao autodidatismo

Referências

- ALBERT, Jean-Pierre. Etre soi: écritures ordinaires de l'identité. In: CHAUDRON, Martine e DE SINGLY, François. (orgs.) *Identité, Lecture, Écriture*. Paris, Centre Georges Pompidou/BPI, 1993. p. 45-58.
- BARTON, David e HAMILTON, Mary. *Local Literacies: reading and writing in one community*. Londres: Routledge, 1998.
- BATISTA, Antônio Augusto G. Os(as) professores(as) são “não-leitores”? In: MARINHO, M. e SILVA, C. S. R. (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 23-60.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- DE CERTEAU, Michel. *L'invention du quotidien*; 1. Art de faire. Nouvelle édition, établie et présentée par Luce Giard. Paris: Gallimard, 1990.
- FABRE, Daniel (org.). *Écritures ordinaires*. Paris: Éditions P.O.L / Centre Georges Pompidou, 1993.
- FABRE, Daniel (org.). *Par Écrit: Ethnologie des écritures quotidiennes*. Paris: Éditions de la maison des sciences de l'homme, 1997.
- GARBE, Christine. Les femmes et la lecture. In: CHAUDRON, Martine et SINGLY, François de. *Identité, lecture, écriture*. Paris: Centre Georges Pompidou, 1993. p.187-212.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- SHERIDAN, Dorothy, STREET, Brian & BLOOME, David. *Writing ourselves: mass- observation and literacy practices*. New Jersey: Hampton Press, 2000.

MARIA EMÍLIA LINSE SILVA é doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Publicou recentemente os artigos:

Escritas para si, escritas para o outro: memórias de um grupo de docentes (Anais da 28ª Reunião da ANPed, 2005), e *Memórias do Ensino da Escrita na escola e os usos da escrita no cotidiano da prática docente* (Anais do 13º ENDIPE, 2006). Sua pesquisa atual, *As formas de registro dos professores das séries iniciais do ensino fundamental nos espaços de atuação e formação profissional*, busca compreender como a reflexão advinda da prática escrita oferece ao professor domínio sobre o seu fazer, de modo a favorecer a construção de uma intervenção mais autônoma nos espaços da prática educativa.

E-mail: emilia_lins@hotmail.com

Recebido em 20/12/2006

Aprovado em 12/04/2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

PONTUAÇÃO E GÊNEROS TEXTUAIS: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA

Alexsandro da Silva

Artur Gomes de Morais

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública Este estudo buscou analisar o aprendizado da pontuação em diferentes gêneros textuais. Participaram da pesquisa alunos de escolas municipais de Recife, Brasil: 4ª série e Módulo 3 (Educação de Jovens e Adultos). Os dados foram coletados através de três tarefas de produção de textos (carta de reclamação, fábula e notícia). Os resultados demonstraram que a pontuação usada tinha uma relação com as características dos gêneros de texto produzidos e que os estudantes da 4ª série usaram mais sinais de pontuação (quantidade e variedade) que os jovens e adultos nos três gêneros, assim como tiveram um desempenho melhor no emprego daqueles sinais.

Palavras-chave: pontuação; gêneros textuais; análise lingüística; produção de textos; ensino fundamental regular; educação de jovens e adultos

Abstract

Punctuation and textual genres: analysis of texts written by students of a public school This study analyzed the learning of punctuation in different textual genres. The participants were 4th grade students (around ten year old) and Module 3 students (Adults' education) from municipal schools in Recife, Brazil. The data was collected through three text production tasks (a letter of complaint, a fable and a news item). The results demonstrated that the punctuation used was related to the characteristics of the text genre and that the primary 4th grade students used more punctuation marks (concerning amount and variety, than the adults, in the three text genres. Our youngest participants also showed a better performance in the use of punctuation.

Key-words: punctuation; textual genres; linguistic analysis; text production; elementary school; education of adults

Introdução

Numa perspectiva histórica, a pontuação constituiu uma invenção tardia. Os sinais de pontuação não existiram durante séculos nos textos escritos, assim como as marcas de segmentação (Rocha, 1997). Embora tenham surgido com a função primordial de “indicar pausas para respirar” durante a leitura em voz alta, isto é, durante a oralização dos textos (Ferreiro, 1996; Rocha, 1997), os sinais de pontuação não podem mais ser considerados desse modo nos dias atuais, constituindo, na realidade, recursos lingüísticos necessários à construção da textualidade.

Como componentes das operações de textualização, os sinais de pontuação são essencialmente traços de operações de *conexão* e, sobretudo, de *segmentação* do texto escrito (Schneuwly, 1998), contribuindo, desse modo, na construção da coesão e da coerência textuais. Nesse sentido, são de importância fundamental na compreensão e na produção de textos, capacidades estas consideradas centrais no desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua.

Segundo Teberosky (1994), as dificuldades encontradas em pontuar devem-se exatamente ao fato de que os sinais de pontuação são multifuncionais, isto é, têm funções diversas e, além disso, situam-se entre os planos sintático, textual e pragmático da língua. Em diversos estudos, os autores são unânimes em destacar que a pontuação, diferentemente da ortografia, não pode ser analisada simplesmente em termos de “certo” ou “errado”, mas deve ser compreendida como uma dentre alternativas possíveis. Na maioria dos casos, sempre haverá mais de uma possibilidade de pontuar e a decisão entre uma forma e outra será influenciada, entre outros fatores, pelas preferências autorais (cf. Ferreiro, 1996; Rocha, 1998; Pizani, Pimentel e Lerner, 1998).

Entretanto, embora exista, como agora ressaltamos, certa flexibilidade no emprego da pontuação, é preciso compreender que nem tudo resulta de uma decisão pessoal do escritor. Existem certas normas que não autorizam determinados casos de pontuação, o que limita, de certo modo, aquela liberdade a que nos referimos há pouco. Em outras palavras, nem tudo é permitido. Mas, concordamos também que tudo isso irá depender do gênero textual analisado: os anúncios publicitários, por exemplo, “admitem”, às vezes, o não-atendimento às normas gramaticais (cf. Rocha, 1998).

Desse modo, é necessário assumir que os sinais de pontuação estão em estreita conexão com os gêneros textuais¹. Nesse sentido, cada gênero de texto tem uma pontuação característica, o que requer do escritor versatilidade no modo de pontuar, conforme destacaram Rocha (1998) e Leal e Guimarães (2002). Como sabemos, não se pontua do mesmo modo uma carta pessoal e uma notícia jornalística, por exemplo. Em outros gêneros, como no caso de alguns poemas, a pontuação pode ser, inclusive, desnecessária.

Nessa mesma direção, que considera as relações entre pontuação e gêneros textuais, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa recomendam a reflexão com os alunos sobre a pontuação característica dos diferentes gêneros de texto e suas razões (cf. Brasil, 1997). Essa preocupação também pode ser observada na proposta curricular nacional destinada ao 1º segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens de Adultos (cf. Ribeiro, 2001).

¹ Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2002), referem-se aos “... *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (p. 22-3).

O aprendizado da pontuação em diferentes gêneros textuais

Numa perspectiva psicolinguística, a aprendizagem da pontuação é posterior à apropriação da escrita alfabética (cf. Ferreiro e Teberosky, 1999; Ferreiro, 1996). No entanto, a compreensão do sistema de notação alfabética não é suficiente para que as crianças passem a usar em seus textos marcas de pontuação. É muito comum encontrarmos estudantes de 2ª ou 3ª série que não usam qualquer sinal de pontuação em seus textos ou que os usam de maneira muito escassa.

Os estudos sobre os processos de aprendizagem da pontuação têm demonstrado que a criança, ao tentar compreender aquele objeto de conhecimento em toda a sua complexidade, elabora hipóteses e construções originais, assim como em outros domínios de conhecimento (cf. Ferreiro e Teberosky, 1999; Ferreiro, 1996; Rocha, 1994; Weisz, 1998; Cardoso, 2003).

Ferreiro (1996), num estudo comparativo com crianças mexicanas, uruguaias e italianas, solicitou a estudantes de 2ª e 3ª séries que reescrevessem a história de “Chapeuzinho Vermelho”. Os dados desse estudo indicaram que o ponto e a vírgula eram os sinais mais frequentes, tanto em espanhol (43% e 18%, respectivamente) como em italiano (33% e 17%, respectivamente). Em ambas as amostras, os sinais menos frequentes (menos de 1%) foram os parênteses, as reticências, o ponto-e-vírgula e um travessão separador de elementos repetidos. Com relação aos sinais com frequências intermediárias, observou-se que, enquanto no espanhol os travessões (7%) e os dois-pontos (6%) predominaram, seguidos das aspas (3%), no italiano as frequências maiores concentraram-se nos dois-pontos (12%) e nas aspas (11%), seguidos dos travessões (3,5%).

Os dados do estudo desenvolvido por Ferreiro (1996) também indicaram uma relação significativa entre a presença das variáveis “completitude da história”, “presença de pontos internos no texto” e “presença de entradas pospostas no texto” (menção do falante que vem após o discurso direto) e o aumento da quantidade e da variedade de marcas de pontuação nas histórias.

Um outro estudo sobre a aquisição da pontuação foi conduzido por Rocha (1996). Nesse estudo, desenvolvido com 115 crianças de 1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental de duas escolas, uma escola pública e uma privada (em Fortaleza), também se solicitou aos alunos que reescrevessem a história de “Chapeuzinho Vermelho”. Observou-se nessa investigação que o domínio da pontuação ocorria paralelamente ao domínio do formato gráfico do texto, ou seja, textos sem pontuação ou com pouca pontuação também não apresentavam organização gráfico-espacial. Constatou-se também que a evolução da pontuação e do formato gráfico do texto ocorriam de “fora para dentro”: o formato global (organização gráfica externa do texto) antecedia o formato interno (distinção entre narração e discurso direto) do texto e a pontuação externa antecedia a pontuação interna.

Os estudos destacados até o momento, assim como outros, têm se centrado, basicamente, nos conhecimentos dos aprendizes sobre a pontuação em um gênero de texto: a história (cf. Ferreiro, 1996; Rocha, 1994; 1996; Weisz, 1998). Já o estudo conduzido por Schneuwly (1998) constitui uma exceção a essa tendência observada nos estudos sobre o aprendizado da pontuação. Esse autor examinou, simultaneamente, a pontuação em textos informativos (instrução de jogo) e em textos argumentativos (carta ao leitor), produzidos por estudantes da 4ª, 6ª e 8ª séries e universitários suíços (esses últimos participaram apenas da produção do texto informativo).

Os dados desse estudo indicaram que os sujeitos pontuavam diferentemente textos informativos e argumentativos: enquanto nos textos informativos as vírgulas eram mais frequentes que os pontos, nos textos argumentativos, ao contrário, havia uma grande densidade de pontos em detrimento às vírgulas. O autor também constatou que os sujeitos pontuaram “mais corretamente” os textos argumentativos que os informativos.

Esse último dado recebeu a seguinte interpretação: enquanto os textos informativos têm partes mais longas e se referem a um conteúdo altamente estruturado, os textos argumentativos são menos organizados em função de uma trama claramente estabelecida, sendo sua estruturação elaborada, na maioria das vezes, pelo próprio sujeito em função da situação. Como nesse caso o processo de planificação textual se realiza por pequenos blocos (“argumento por argumento”), as rupturas da atividade são mais frequentes, o que se manifestaria através de uma utilização mais intensa do ponto.

Nessas condições, entendemos que compreender a relação existente entre pontuação e gêneros textuais, na dimensão do aprendizado, constitui uma tarefa relevante e ainda não suficientemente estudada. Como vimos, existe uma carência de estudos que examinem o aprendizado da pontuação empregada em diferentes gêneros textuais: os estudos atualmente disponíveis sobre o tema centram-se em um gênero textual (a história).

Num estudo recente, Silva, Biruel e Morais (2003), ao analisar duas coleções de livros didáticos recomendadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2000-2001, constataram que a relação existente entre pontuação e gêneros textuais *não* era tratada de modo sistemático e explícito nas atividades propostas. Os exercícios que remetiam aos textos não exploravam aquela relação, não auxiliando, portanto, os estudantes a refletir conscientemente sobre as propriedades da pontuação dos gêneros.

Considerando os estudos atualmente disponíveis sobre o tema, decidimos analisar, neste trabalho, numa perspectiva exploratória, o aprendizado da pontuação em textos ligados a gêneros textuais diferentes, produzidos por estudantes que estavam concluindo o 1º segmento do Ensino Fundamental. Desse modo, nossa investigação foi conduzida buscando identificar e comparar os sinais de pontuação usados (quantidade e variedade) e as estratégias de emprego daqueles sinais em gêneros de texto distintos.

Aspectos metodológicos

Participaram deste estudo alunos de duas escolas da rede pública municipal do Recife. Em cada escola tínhamos uma turma, totalizando, portanto, dois grupos-classe:

- *Grupo 1*: 15 estudantes de 4ª série do Ensino Fundamental (ou 2º ano do 2º ciclo), com uma média de idade de 14,1 anos.
- *Grupo 2*: 15 estudantes do Módulo 3 da Educação de Jovens e Adultos (correspondente às 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental), com idades variando de 15 anos e 4 meses a 52 anos e 8 meses.

Como constatamos uma ausência de estudos analisando como jovens e adultos pouco escolarizados se apropriam da pontuação, decidimos incluir nesse estudo o Grupo 2. Os trabalhos a que tivemos acesso apenas envolviam jovens e adultos com muitos anos de escolarização, com formação em nível médio ou superior (cf. Fayol, 1989; Corrêa, 1994; Schneuwly, 1998; Leal e Guimarães, 2002).

Os dados de nosso estudo foram coletados através de três tarefas de produção de textos. Os estudantes das duas turmas foram submetidos às mesmas tarefas, sendo cada uma delas aplicada pelo examinador na sala de aula em que os alunos estudavam (os textos foram produzidos em dias diferentes). Em cada turma, as tarefas foram realizadas com todos os alunos presentes, mas nem todos os textos foram analisados: selecionamos os textos dos estudantes que haviam participado das três situações (15 em cada turma).

Em cada turma, os alunos foram solicitados a produzir, por escrito, uma *carta de reclamação*, uma *fábula* e uma *notícia*.

a) *Tarefa 1: produção de uma carta de reclamação*

Esta tarefa foi realizada a partir de uma discussão sobre a escola em que os alunos estudavam. Inicialmente, incentivamos os estudantes a verbalizarem o que achavam dela: do que gostavam, do que não gostavam, quais os problemas que precisavam ser solucionados, etc. Em seguida, solicitamos ao grupo-classe que escolhesse um dos problemas que existia na unidade escolar e propusemos que escrevessem individualmente uma carta à direção da escola, reclamando sobre o problema constatado e pedindo providências em relação ao mesmo. Dissemos a eles que era necessário convencer o interlocutor (a direção) a atender o pedido que estavam fazendo, apresentando justificativas que pudessem corroborar o que eles disseram. Quando terminaram de escrever, lemos (o pesquisador e a mestra) cada uma das cartas e, seguindo acordo prévio, solicitamos que escolhessem uma delas para ser enviada ao destinatário (em ambas as turmas, os estudantes acabaram sugerindo que todas as cartas fossem entregues à direção).

b) Tarefa 2: produção de uma fábula

Esta tarefa de produção de texto foi realizada a partir da leitura da fábula “A lebre e a tartaruga”. Inicialmente, dissemos aos alunos que iríamos ler uma fábula chamada “A lebre e a tartaruga” e perguntamos se algum deles a conhecia. Em seguida, lemos a fábula em voz alta, tendo antes solicitado aos alunos que prestassem bastante atenção. Após a leitura, conversamos sobre a fábula e recuperamos oralmente, com os estudantes, o texto (as personagens, a situação inicial, o conflito e o desfecho). Em seguida, solicitamos que reescrevessem a fábula que havia sido lida. Dissemos aos estudantes que os textos escritos seriam lidos por alunos de uma outra escola que não conheciam a fábula e que, portanto, eles precisariam escrever da forma mais clara possível. Dissemos também que escrevessem, na fábula, os diálogos que ocorreram entre as personagens.

c) Tarefa 3: produção de uma notícia

Esta tarefa foi realizada a partir da leitura e discussão de uma notícia sobre uma baleia morta que havia encalhado em uma praia do município de Jaboatão dos Guararapes, da região metropolitana do Recife. Inicialmente, perguntamos aos alunos se eles haviam visto na televisão uma notícia (ou tinham ouvido falar) sobre uma baleia que encalhou numa praia do município vizinho. Em seguida, mostramos a notícia no jornal e demos algumas informações (nome do jornal, data da publicação da notícia...). Perguntamos-lhes se gostariam de saber mais sobre o fato e, então, lemos a notícia, tendo antes solicitado aos alunos que prestassem bastante atenção. Em seguida, discutimos sobre o conteúdo do texto-fonte, buscando explorar as informações principais (o que aconteceu, quando, onde, como e por quê). Após essa discussão, solicitamos aos estudantes que reescrevessem a notícia. Dissemos a eles que os textos produzidos seriam lidos por alunos de uma outra escola que não haviam lido a notícia e que não tinham conhecimento daqueles fatos (ou tinham uma idéia vaga deles). Os alunos foram alertados quanto à necessidade de fornecer todas as informações necessárias à compreensão do acontecimento, já que os seus interlocutores desconheciam o que havia acontecido (ou, pelo menos, desconheciam os detalhes).

Como os alunos pontuaram diferentes gêneros textuais?

Os dados foram analisados em dois momentos. Num primeiro, analisamos a quantidade e a variedade dos sinais de pontuação em cada um dos gêneros textuais. Em seguida, a análise concentrou-se nos dados mais qualitativos relacionados ao emprego dos sinais de pontuação mais frequentes dentro de cada um dos gêneros escritos. Comparamos os

resultados considerando os gêneros textuais (carta x fábula x notícia) e a série (ou módulo) que os alunos estavam cursando (4ª série x Módulo 3).

Constatamos que nos três gêneros textuais analisados uma menor parte dos alunos não usou sinais de pontuação em seus textos. Contrariamente, a maior parte deles marcou convencionalmente os limites mais externos do texto (usando maiúscula inicial e ponto final), assim como usou alguma pontuação interna. Constatamos também que naqueles três gêneros a maior parte das maiúsculas textuais foram empregadas convencionalmente. Com relação ao emprego dos pontos e das vírgulas, observamos que os primeiros foram usados adequadamente em sua maior parte, ao passo que, com os segundos, ocorreu o inverso (a maior parte das ocorrências foram não-convencionais).

Com relação aos tipos de sinais de pontuação (quantidade e variedade) usados nas produções textuais dos estudantes (Tabela 1), observamos que o ponto e a vírgula foram os mais frequentes, independentemente de se tratar de uma carta, de uma fábula ou de uma notícia. Em outras palavras, aqueles sinais de pontuação foram empregados “obrigatoriamente” em todos os gêneros textuais analisados e o foram em quantidades muito superiores às dos outros sinais computados (os pontos e as vírgulas foram os únicos sinais usados pelos dois grupos de sujeitos em todos os gêneros). Constatamos, por outro lado, que determinados empregos dos sinais de pontuação tinham uma vinculação com as características textuais dos gêneros.

Tabela 1: Frequência de uso e distribuição dos sinais de pontuação por gêneros textuais e por grupos de sujeitos (série/módulo)

GÊNERO	SÉRIE/MÓD	SINAIS DE PONTUAÇÃO								TOTAL
		.	,	?	!	:	—	“ ”	...	
CARTA	3	27	26	-	2	1	-	-	-	56
	4	64	46	2	5	13	1	1	-	132
FÁBULA	3	76	31	1	-	-	2	-	-	110
	4	75	116	13	15	26	23	1	1	270
NOTÍCIA	3	76	13	-	-	-	-	-	-	89
	4	73	76	-	-	5	-	-	-	154
TOTAL	3-4	391	308	16	22	45	26	2	1	811

Nas *cartas* apareceram os seguintes sinais de pontuação: ponto, vírgula, ponto de interrogação, de exclamação, dois pontos, travessão e aspas. Como antecipamos, os pontos e as vírgulas foram os sinais mais frequentes, mas outros sinais também foram usados ao menos mais de uma vez, como os dois pontos, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação.

Como observou Teberosky (1994), nas cartas de opinião é possível dirigir-se ao destinatário não só através da modalidade assertiva, mas também da negativa e/ou interrogativa. Compreendemos que as exclamações também cumprem as funções pragmáticas das cartas de opinião e, mais ainda, das cartas de reclamação (o nosso caso). Concebemos, portanto, que o emprego dos pontos de interrogação e de exclamação poderia estar relacionado àquelas características pragmáticas das “cartas de reclamação”. Eis alguns exemplos:

(...) e pelas pessoas do colégio. e apenas isso que eu
 pesso ao senhor oua senhora da secretaria!_(Carta,
 Módulo 3)

(...) Por favor será que a senhora poderia ageitar o
 banheiro das meninas?

(Carta, 4ª série)

Quanto aos dois pontos, observamos que tais sinais tinham a função de “anunciar” certos componentes da carta (destinatário, remetente e data). Embora essa estratégia não seja a mais “convencional”, constatamos que nas cartas dos alunos os dois pontos assumiam aquela função. Interpretamos que as experiências escolares com “cabeçalhos” provavelmente teriam alguma relação com aquele emprego dos dois pontos (de modo geral, na escola os estudantes anunciam o seu próprio nome, o do professor e a data com dois pontos). Eis um exemplo:

De: Michele Cristiane da Silva. Data: 16-08-002

Para: a diretoria da escola. (Carta, 4ª série)

Ainda com relação às cartas, constatamos que os sujeitos, de modo geral, não empregavam a pontuação convencional do “cabeçalho de cartas” (vírgula separando local e data e ponto final), mas separavam sistematicamente a “saudação” (ou vocativo) do “corpo” das cartas, assim como a reclamação (ou o pedido) das justificativas (ou explicações) dadas. Embora nesses dois últimos casos as marcas usadas nem sempre fossem convencionais, constatamos que os estudantes pareciam ter algum conhecimento de que aquelas partes deveriam ser separadas umas das outras com uma marca gráfica (geralmente o ponto ou a vírgula). Eis alguns exemplos:

Senhora Diretora, nós, queremos, que a senhora...

(Carta, 4ª série)

Bom nos precisamos de um banheiro de um
bebedor. Porque só tem um banheiro. (Carta,

Módulo 3)

Nas *fábulas* apareceram os seguintes sinais de pontuação: ponto, vírgula, ponto de interrogação, de exclamação, dois pontos, travessão, aspas e reticências. Embora os pontos e as vírgulas tenham sido os mais frequentes, notamos que outros sinais foram empregados de forma bastante significativa: dois pontos, travessão, ponto de interrogação e de exclamação. Como é comum encontramos nas fábulas trechos em discurso direto, frequentemente observamos o emprego daqueles sinais nestes textos. Conforme observou Machado (1994), os trechos em discurso direto são marcados, de modo geral, através de travessões e anunciados por verbos de elocução, seguidos de dois pontos. Teberosky (1994) também destacou que os sinais de interrogação e de exclamação costumam aparecer vinculados ao discurso direto e aos verbos declarativos. Como exemplos, em nossos dados, destacamos os seguintes casos:

E a Lerbe disse:

- Vamos. Lar. ...

(Fábula, 4ª série)

(...) a tartaruga ganhou e eles festejaram dizendo
viva! a tartaruga venceu! viva!

(Fábula, 4ª série)

(...) - Por que você zomba de mim?
(Fábula, 4ª série)

Já nas *notícias*, observamos que os alunos usaram pontos, vírgulas e dois pontos. Nesse caso, foi surpreendente observar que os pontos e as vírgulas foram empregados praticamente de modo exclusivo. Segundo Teberosky (1990; 1994), nas notícias jornalísticas, as frases devem ser preferencialmente curtas (não devem ter mais que trinta palavras), apresentar estrutura simples (sujeito-verbo-objeto) e tendem a ser ativas e afirmativas. Kaufman e Rodriguez (1995) também destacaram que nas notícias são usadas, sobretudo, orações enunciativas (são aquelas orações que afirmam ou negam algo) breves e que respeitam a ordem sintática canônica. Concebemos, portanto, que tais características lingüísticas (sintáticas) têm alguma influência sobre o predomínio quase que exclusivo de pontos e de vírgulas nas notícias por nós analisadas.

É surpreendente notar como os estudantes “respeitaram” a pontuação característica das notícias. Eles não usaram sinais que normalmente não aparecem (e que deveriam ser evitados, segundo certos manuais de redação) nas notícias, tais como os pontos de exclamação, de interrogação e as reticências. Além dos pontos e das vírgulas, encontramos nas notícias escritas pelos alunos alguns dois pontos, os quais tinham, de modo geral, a função de introduzir explicações ou enumerações. Esses sinais tinham, nesse caso, uma função muito diferente daquela que cumpriam nas fábulas (anunciar as falas das personagens) e mesmo nas cartas (anunciar certos componentes do texto). Eis um dos casos:

(...) eles chamaram: o corpo de bombeiros, o ibama e a secretaria do meio ambiente... (Notícia, 4ª série)

Ainda no caso das notícias, observamos que os alunos, de modo geral, empregavam determinadas marcas de pontuação separando a “manchete” do “corpo” das notícias, assim como a informação central dos detalhes do texto. Em outras palavras, os sujeitos pareciam ter conhecimento de que era necessário separar aquelas partes ou componentes do texto através de alguma marca ou sinal de pontuação, à semelhança do que ocorreu nas cartas e nas fábulas (nas cartas, essas separações eram entre saudação e o corpo do texto e nas fábulas entre o discurso direto e a narração). Eis alguns exemplos:

Uma baleia é Encontrada morta em Jaboatão,
A Baleia foi vista pelos os pescadores
chamaram os Bombeiros... (Notícia, Módulo 3)

Uma baleia aparece morta, na Ilha do Amor, na praia de barra de
jangada. três pescadores, estavam voltando da pesca, de cinco
horas da manhã, e viram uma baleia de 12 metros... (Notícia, 4ª
série)

Constatamos que o emprego de sinais de pontuação acompanhados de expressões como “ok” e “ass” ocorreu quase que exclusivamente nas cartas e nas fábulas. Diferentemente desses dois gêneros textuais, a notícia tendia a assumir um caráter mais impessoal, sobretudo se comparada às cartas de reclamação. Considerando a perspectiva do redator, Teberosky (1994) observou que, nas normas mais convencionais de estilo, os textos informativos (nesse caso, as notícias) devem ser anônimos, isto é, impessoais, ao contrário do que acontece nas cartas de reclamação. Nesse caso, os textos são subjetivados: o escritor se dirige ao seu

destinatário expressando sua subjetividade (reclamando, protestando, acusando, solicitando soluções...). cremos, portanto, que os alunos não usaram aquelas expressões nas notícias à toa, mas porque provavelmente tinham algum conhecimento das restrições agora comentadas.

Ao analisar as composições textuais dos alunos, vimos que em determinadas situações certos conectivos substituíam os sinais de pontuação ou os acompanhavam. Constatamos que nas fábulas e nas notícias tais fenômenos eram bastante semelhantes. Em ambos os casos, os sujeitos estabeleciam as ligações entre as partes do texto usando alguns daqueles conectivos em substituição à pontuação (aí, e) ou acompanhando-a (aí, e, então, mas...). No caso das cartas, ao contrário, observamos que os estudantes usaram basicamente a conjunção “e” como substituta da pontuação ou como pista dos locais onde deveriam colocar alguma marca de pontuação.

É interessante registrar que enquanto nas fábulas e nas notícias o “aí” e o “então” cumpriam intensivamente aquelas funções agora mencionadas, nas cartas tais conectores não apareceram assumindo esse papel (nesse caso, era a conjunção “e” que assumia essa função). Como as fábulas e as notícias são textos “narrativos”, cremos que a ordenação temporal dos fatos ou ações e a relação causa-efeito características do tipo de texto “narração” favoreceram o surgimento de conectores vinculados a seqüências temporais e causais (aí, então...). Em outras palavras, parece que nos “textos narrativos” aqueles coesivos emergiam como uma consequência da própria atividade discursiva de narrar (articular as diferentes ações e fatos que ocorrem de modo sucessivo). Eis alguns exemplos:

(...) o corpo de Bonbeiros di seran que não ia ai,
ele telefomaram dizendo que não poderiam,
ipegala porque a lamcha ia fica presa. nas
pedras, ai pegaran a Baleia e faquiaram. ela i
tiram as carniça, ai ele... (Notícia, 4ª série)

(...) Ai a lebre estava na frente confiante que
ia ganhar ai ela parou para esperar
a tartaruga passar ai a tartaruga...

(...) Ai a lebre caiu no profundo sono ai quando ela
acordou a tartaruga já tinha ganhado... (Fábula, 4ª
série)

(...) queremos águas fruitadas e boa por que nós
precisamos como você nacecretaria

e tampem o orario que esta muito
tarde para quem trabalha esta muito
tarde para larga e a merendeira e
uma pessoa muito xata e ela da a
merenda sem vontade de da
amerenda...

(Carta, Módulo 3)

Nas análises dos textos dos alunos, encontramos algumas “construções”, que chamamos “rotinas peculiares”, que consistiam em procedimentos sistemáticos que transgrediam convenções vinculadas à pontuação: marcação dos parágrafos (alíneas) em linhas alternadas (linha sim, linha não); emprego de ponto no início dos parágrafos; emprego de vírgulas ao final dos parágrafos; emprego de travessão no início e de ponto no final de linhas gráficas do texto, alternadamente. Essas “rotinas” eram usadas basicamente pelos mesmos estudantes nos três gêneros analisados. Eis um dos casos:

- A lebre estava corredo feliz a lebre viu a tartaruga i falou sai da minha frente tartaruga um dia.
- A tartaruga reclamou e alebre dinovo falou sai da minha frente tartaruga a tartaruga reclamou.
- E desafiou a lebre para uma corrida a lebre aceitou o desafio os animais se.
- Encomodaram em seus lugares ao escutar o sino di que a partida vai começar e a lebre sai como.
- Um Raio e a tartaruga dano seus pasos letos ale a lebre para na arvorê para descanca na sonbra e a tartaruga passa da lenbre i ai lebri acordo a ai tartaru ja tinha vencido a corrida eos animais fizeram festa. (Fábula, 4ª série)

Comparando os dois grupos de sujeitos (4ª série e Módulo 3), constatamos que os estudantes da 4ª série usaram uma quantidade e uma variedade maior de sinais de pontuação nos três gêneros de texto analisados (Tabela 1). Considerando cada um dos gêneros, notamos que apenas aqueles alunos (os da 4ª série) usaram ponto de interrogação, travessão e aspas nas cartas, ponto de interrogação, dois pontos, aspas e reticências nas fábulas e dois pontos nas notícias. No entanto, nas duas turmas predominaram, em todos os gêneros, os pontos e as vírgulas. Convém ressaltar que, no caso das notícias, os dois grupos de alunos usaram basicamente os mesmos sinais (pontos e vírgulas), embora os estudantes da 4ª série tenham empregado alguns dois pontos.

Considerando os três gêneros textuais analisados, observamos também que os estudantes da 4ª série demonstraram ter um desempenho melhor quando comparados aos do Módulo 3 tanto nas categorias gerais relacionadas ao “texto” (presença de sinais de pontuação, marcação das extremidades do texto, emprego de pontuação interna) como nas ligadas às “partes do texto” (emprego de maiúscula textual e de determinados sinais de pontuação, como o ponto e a vírgula). Curiosamente, no caso das vírgulas, vimos que os estudantes da 4ª série tiveram mais empregos inadequados que os do Módulo 3. Interpretamos que isso deve ter ocorrido provavelmente porque os alunos da 4ª série usaram muito mais vírgulas (some-se a isso as dificuldades inerentes ao emprego convencional das vírgulas, observada mesmo em adultos com longa escolarização²). De modo geral, os alunos das duas turmas usavam os pontos mais adequadamente que as vírgulas.

Embora não fosse nosso objetivo analisar os conhecimentos que os sujeitos demonstraram ter sobre os gêneros textuais estudados (carta, fábula e notícia), descreveremos, em linhas gerais, alguns conhecimentos textuais (aspectos macro e/ou superestruturais) observados nas composições escritas dos aprendizes.

Embora nem sempre as cartas assumissem uma configuração mais “convencional”, observamos que, de modo geral, os alunos escreviam usando certas expressões ou formas de tratamento comuns àquelas cartas (de reclamação, dirigidas à direção da escola), tais como “senhora diretora”, “querida diretora”, “(muito) obrigado”, “por favor”, etc. Os estudantes também colocavam em seus textos certos componentes essenciais, como a data, o nome do destinatário e do remetente. Curiosamente, alguns dos estudantes da turma de jovens e adultos deixaram de registrar informações importantes, como o nome do destinatário e, às vezes, até mesmo do remetente. Nem sempre esses mesmos alunos usavam formas de tratamento próprias às cartas.

² Os trabalhos de Corrêa (1994) e de Leal e Guimarães (2002) destacaram as dificuldades que sujeitos com muitos anos de escolarização têm com o emprego convencional de vírgulas.

No caso das fábulas, constatamos que, de modo geral, os sujeitos colocavam um título (na maior parte dos casos, “a lebre e a tartaruga”) e usavam certas expressões convencionais de abertura (“era uma vez”, “um dia”) e de fechamento (normalmente a palavra “fim”). Com base em uma análise assistemática das fábulas, notamos que os textos dos alunos da turma de jovens e adultos nem sempre eram “completos” (às vezes começavam as fábulas sem delinear claramente o cenário e as personagens ou mesmo não tinham um desfecho). Observamos na parte final da fábula de um dos alunos dessa turma comentários pessoais:

Esta é uma boa lição não devemos
menosprezar o nosso adversario por mai
fraco que ele seja. Pois quando nos
acomodamos o nosso adversario fica forte e
vence o desafio.

Já no caso das notícias, a maior parte dos alunos colocava “manchete” e, às vezes, “local” e “data” (alguns escreveram o nome do jornal). Curiosamente, alguns alunos da 4ª série concluíram suas notícias escrevendo a expressão “atenciosamente”, comumente presente nas cartas. Observamos que alguns dos estudantes jovens e adultos (Módulo 3) escreveram, nas notícias, “comentários” ou “relatos pessoais”, de modo semelhante ao constatado por Teberosky (cf. 1990; 1992; 1994) ao analisar a reescrita de notícias de adultos com pouca escolarização. Eis um exemplo em que isso acontece (relato pessoal “imaginário”):

Fui no mar de Jaboatão, e lá encontrei
uma baleia morta e ninguém podia chega
perto que estava com mal cheiro.

(Notícia, Módulo 3).

Constatamos também que as “manchetes” criadas por alguns dos estudantes do Módulo 3 não refletiam de forma mais evidente as características textuais de uma “manchete” de uma notícia. Eles escreviam títulos como “A baleia”, “A baleia encalhada” e a “A baleia morta” e outros semelhantes.

Considerações finais

Os resultados obtidos colocaram em evidência que a pontuação usada nas produções textuais dos estudantes parecia ter uma relação com os gêneros textuais elaborados. Como exemplos disso, destacamos a ausência de ponto de interrogação, ponto de exclamação e reticências nas notícias, assim como a presença significativa de dois pontos, travessão, ponto de interrogação e de exclamação nas fábulas, sobretudo nos diálogos ou em suas imediações. Como a pontuação não é um objeto de conhecimento “estável”, mas depende, entre outras coisas, das características dos gêneros textuais a serem produzidos, concebemos que naqueles casos, assim como em outros, os sujeitos estavam nos dando indícios de alguns dos seus conhecimentos sobre a macro-estrutura e a pontuação daqueles gêneros escritos.

Quando analisamos os desempenhos dos alunos da 4ª série considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), concluímos que aqueles desempenhos correspondiam, ao menos parcialmente, a alguns dos “critérios de avaliação” estabelecidos no documento. Em nossos resultados, vimos que os estudantes conseguiam “escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação” (p. 135). Por outro lado, vimos que eles nem sempre escreviam textos “... utilizando os recursos coesivos básicos (nexos e pontuação) e apropriados” (p.135). Conforme nossas análises, os aprendizes não usavam em todas as situações necessárias os

recursos coesivos oferecidos pela pontuação, recorrendo, muitas vezes, a certos conectivos (*aí, e...*) em substituição aos sinais de pontuação.

Quando consideramos os desempenhos dos alunos do Módulo 3 em relação ao documento curricular nacional destinado à Educação de Jovens e Adultos (Ribeiro, 2001), constatamos que o desempenho de alguns daqueles alunos não corresponde a certas expectativas expressas naquela proposta curricular. Conforme o documento, estariam em condições de receber a certificação correspondente à conclusão da 4ª série os jovens e adultos que tivessem a capacidade de, entre outras coisas, “*produzir uma mensagem escrita (por exemplo, uma carta ou relato de experiências pessoais) separando e seqüenciando as idéias por meio do uso de pontuação e de nexos gramaticais*” (p. 228). Como vimos, nossos dados demonstraram que aqueles alunos usavam poucos sinais de pontuação (quantidade e variedade) quando comparados aos da 4ª série e alguns deles nem sequer usavam aquelas marcas em seus textos (ausência de sinais de pontuação).

Também como constatamos, os nossos sujeitos alunos da 4ª série usaram uma quantidade e uma variedade de sinais de pontuação relativamente alta, assim como demonstraram um desempenho satisfatório no emprego convencional daqueles sinais. Esses resultados diferenciam-se daqueles encontrados em outros estudos (cf. Rocha, 1994; 1996; Silva e Brandão, 1999), nos quais muitos sujeitos pontuavam pouco ou não pontuavam seus textos. Como naqueles casos as crianças eram estudantes de séries mais iniciais (1ª a 3ª séries e 3ª série, respectivamente), cremos que encontramos aqui um possível efeito da experiência escolar e das práticas de leitura e escrita de diferentes gêneros escritos.

Embora estejamos considerando os efeitos da escolarização, concordamos com Cardoso (2003) que a apropriação da pontuação não é um processo linear. Esta autora, ao analisar a produção escrita de 14 crianças ao longo da 1ª a 4ª série, destacou que a apropriação daquele objeto de conhecimento está “... relacionada com as condições e oportunidades oferecidas pela escola, bem como com as experiências de letramento, ocorridas nas práticas sociais de leitura e escrita ” (Cardoso, 2003: 125).

Os dados desta investigação mostraram também diferenças de desempenho entre alunos de uma mesma classe social, mas que tinham tipos de escolarização diferenciados, ainda que equivalentes do ponto de vista da certificação escolar. Ao contrário dos alunos da 4ª série, os jovens e adultos que estavam concluindo o 1º segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) não tinham trilhado o percurso regular da escolarização obrigatória.

Os resultados de nosso estudo, embora de natureza exploratória, contribuiriam para mostrar que a relação existente entre a pontuação e os gêneros textuais precisa ser considerada tanto no âmbito do aprendizado como no do ensino. Afinal, não é a mesma coisa aprender a pontuar uma fábula, uma notícia, uma carta, um poema, uma história em quadrinhos... E também não é a mesma coisa (ou, pelo menos, não deveria ser) ensinar a pontuar aqueles diferentes gêneros de texto. Não pontuamos “textos abstratos”, mas gêneros de texto com propriedades textuais peculiares, as quais influenciam, de algum modo, a escolha e o uso dos sinais de pontuação.

Concebemos, portanto, que nas práticas escolares vinculadas ao eixo didático “análise lingüística” devem ser garantidos momentos sistemáticos de análise e de reflexão sobre a pontuação característica dos diversos gêneros escritos. Naqueles momentos de análise e reflexão sobre a língua, cremos que os alunos precisam ser ajudados a explicitarem seus conhecimentos sobre a norma e sobre a textualidade vinculados àquele objeto de saber (discutir, por exemplo, a função que os dois pontos geralmente assumem numa história ou numa fábula e numa notícia).

Em suma, cremos que uma das vias que poderia ser adotada na organização e/ou progressão do ensino de pontuação seria a consideração das peculiaridades dos diversos gêneros textuais, conforme sugeriu Mendonça (2001) ao analisar livros didáticos. Em outras

palavras, ao analisar a pontuação com os alunos deveríamos levar em conta a inevitável relação entre a pontuação e os gêneros escritos.

Com este estudo pretendemos contribuir para a compreensão do aprendizado da pontuação em gêneros textuais diferentes, numa perspectiva de didática de conteúdos específicos. Como analisamos os conhecimentos dos aprendizes vinculados a um determinado objeto de conhecimento ensinado pela escola, acreditamos que os resultados aqui apresentados poderão fornecer subsídios à elaboração de estratégias didáticas pautadas nas evidências empíricas sobre como os estudantes se apropriam daquele objeto de saber vinculado, simultaneamente, à notação escrita e à textualidade.

Referências

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1997.
- CARDOSO, C. J. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CORRÊA, M. L. G. Pontuação: sobre seu ensino e concepção. *Leitura: teoria e prática*. Campinas - SP, ano 13, n.24, p. 52-65, 1994.
- FAYOL, M. Une approche psycholinguistique de la ponctuation: étude en production et compréhension. *Langue Française*. Paris, n. 81, p. 21-39, 1989.
- FERREIRO, E. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. In: FERREIRO, E. et al. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 (Trabalho publicado originalmente em 1979).
- KAUFMAN, A. M. e RODRIGUEZ, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LEAL, T. F. e GUIMARÃES, G. L. Por que é tão difícil ensinar a pontuar? *Revista Portuguesa de Educação*. Porto, v. 15, n. 01, p. 129-146, 2002.
- MACHADO, I. A. *Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral*. São Paulo: Scipione, 1994.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MENDONÇA, M. R. S. Pontuação e sentido: em busca da parceria. In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. (org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- PIZANI, A. P., PIMENTEL, M. M. e LERNER, D. *Compreensão da leitura e expressão escrita: a experiência pedagógica*. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- RIBEIRO, V. M. M. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular-1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

ROCHA, I. L.V. *Aquisição da pontuação na escrita infantil: usos e saberes de crianças na escrita de narrativas*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas). PUC, São Paulo, 1994.

ROCHA, I. L. V. Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas. *DELTA*. São Paulo, v. 12, nº 01, p. 1-34, 1996.

ROCHA, I. L. V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *DELTA*. São Paulo, v. 13, n. 01, p. 83-117, 1997.

ROCHA, I. L. V. Flutuações no modo de pontuar e estilos de pontuação. *DELTA*. São Paulo, v. 14, n. 01, p. 1-12, 1998.

SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux e Niestlé, 1998.

SILVA, A., BIRUEL, A. M. S. e MORAIS, A. G. Como os livros didáticos das séries iniciais tratam o ensino e a aprendizagem da pontuação? In: *Anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. São Cristóvão: UFS, 2003.

SILVA, C. S. e BRANDÃO, A. C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. In: MORAIS, A. G. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEBEROSKY, A. Reescribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos. *Anuario de Psicología*. Barcelona, n. 47, p. 43-63, 1990.

TEBEROSKY, A. Rescribiendo textos: producción de adultas poco escolarizadas. *Infancia y Aprendizaje*. Barcelona, n. 58, p. 107-124, 1992.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1994.

WEISZ, T. *Relações entre aspectos gráficos e textuais: a maiúscula e a segmentação do texto na escrita de narrativas infantis*. Tese (Doutorado em Psicologia). USP, São Paulo, 1998.

ALEXSANDRO DA SILVA é doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem como principais áreas de atuação o ensino e aprendizagem da língua escrita, dos conhecimentos lingüísticos e a alfabetização. Organizador, com Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo, do livro *Ortografia na sala de aula* (Autêntica, 2005) e co-autor dos livros *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização* (Autêntica, 2005) e *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento* (Autêntica, 2004). Atualmente, desenvolve o estudo intitulado “Ensino de análise lingüística na escola: um estudo sobre currículos e livros didáticos, e suas relações com discursos acadêmicos”.

E-mail: alexs-silva@uol.com.br

Revista Língua Escrita, número 1, jan./abr. de 2007

ARTUR GOMES DE MORAIS é doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona e fez pós-doutorado na mesma universidade e no Institut Nacional de Recherches Pédagogiques

(INRP-Paris). Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é professor do Centro de Educação e pesquisador do CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem. Publicou, recentemente, pela Ed. Autêntica, *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola* (em co-autoria com Telma Leal) e organizou a coletânea

Alfabetização: aprendizado da escrita alfabética (juntamente com Eliana Albuquerque e Telma Leal, ambas da UFPE). Atualmente coordena a pesquisa “Práticas de leitura, produção de textos e análise lingüística na escola: que propõem os novos livros didáticos? Que pensam e fazem os professores?”, que tem financiamento do CNPq.

E-mail: agmorais@uol.com.br

Recebido em 04/03/2007

Aprovado em 24/03/2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização dos autores

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: TEMPO DE REVER CONCEITOS DE INFÂNCIA, DE ENSINO E APRENDIZAGEM E DE ESCOLA

Cecilia Goulart

Universidade Federal Fluminense

Resumo

Ensino Fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola

O artigo apresenta a implantação do ensino fundamental de nove anos como possibilidade de repensar a organização do tempo-espço escolar, levando em conta características das crianças das séries/anos escolares iniciais, funções sociais da escola e o papel da professora. A temática é abordada considerando principalmente três eixos: (a) a infância e as infâncias; (b) os processos de ensino-aprendizagem; (c) o trabalho com a linguagem oral e escrita e com outras linguagens, com base na pluralidade da escola e sua organização em torno de crianças que nos desafiam de várias maneiras. Considerando a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, aspectos pedagógicos do trabalho realizado na Educação Infantil merecem atenção, na dimensão de seus princípios orientadores e de tipos de planejamento ali desenvolvidos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove anos; processos de ensino-aprendizagem; trabalho escolar; letramento.

Abstract

Compulsory nine-year fundamental education: time to rethink the concepts of childhood, teaching and learning processes at school

This paper discusses the implementation of nine years of Fundamental School compulsory education as a possibility to reflect on the time and place organization of schools, considering children's characteristics at the first years of schooling (implemented in 2006, in Brazil), the social functions of schools and teacher's role. The discussion is based on three main aspects: a) childhood and childhoods; b) teaching and learning processes; c) the work with oral, written and other languages practices, based on schools pluralism and its organization around children who challenge us in different ways. Considering the inclusion of six year old children in Fundamental Schools, some of the tacit principles and planning of kindergarten pedagogical practices need to be focused on research.

Key-words: Nine-year Fundamental School; teaching/learning processes; pedagogic practices, literacy

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis:

*ambos envolvem conhecimentos e
afetos; saberes e valores; cuidados e atenção;
seriedade e riso.*

(Sonia Kramer, 2006)

A escola e o Ensino Fundamental de Nove Anos

Bartolomeu Campos de Queirós em seu livro *Para criar passarinho* diz o seguinte:

Para bem criar passarinho é necessário prender o universo – dos mares ao firmamento – em uma gaiola respirando azul e infinito por todos os lados. É seguro declarar que nenhum espaço é demais para os vôos. Para bem criar passarinhos é preciso experimentar as asas, sempre.

E se pensarmos que essa gaiola do tamanho do mundo é a escola? Como podemos fazer com que nossas crianças apreendam o universo, *respirem o azul e o infinito por todos os lados*? Como podemos abrir espaços para que voem, conhecendo novas possibilidades de entender o mundo, novos modos de aprender, experimentando suas asas, suas potencialidades e poder criador? Para bem ensinar as crianças, nós também, professores, temos que experimentar as nossas asas, sempre - parafraseando o poeta -, não abrindo mão de nossa capacidade de crescer profissionalmente e ensinar-aprender cada vez mais e melhor. Um professor que não tem medo de voar abre espaços de vôo para seus alunos.

Diferentemente do vôo das crianças da história *A menina que aprendeu a voar*, de Ruth Rocha - um vôo para fugir da opressão e da chatice de Dona Isolda, a professora -, as crianças podem ir para a escola para voar, fazendo novas descobertas, inventando novas brincadeiras, conhecendo novas histórias, aprendendo novas linguagens, ampliando, enfim, a leitura do mundo com as novas leituras que vão sendo instigadas a fazer desde muito pequenas.

Assim, podemos pensar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em nível nacional, como um espaço-tempo de mudar a escola, de modo que cada vez mais as crianças e os professores se assumam como responsáveis pelos projetos político-pedagógicos das escolas e pelos seus processos de ensino-aprendizagem. Considerando que nem sempre um prédio escolar é uma escola, no sentido mais vital dessa palavra, é preciso entender que as escolas não estão prontas, elas são feitas por nós:

- (a) o modo como organizamos seus tempos e espaços;
- (b) o modo como nos relacionamos e interagimos com as crianças e demais membros da comunidade escolar;
- (c) o modo como planejamos aulas e atividades;
- (d) a seleção de materiais didáticos;
- (e) os critérios e instrumentos de avaliação da escola, dos professores e das crianças.

Esses itens acima, entre outros elementos, tudo isso “faz” uma escola. Como temos feito as nossas escolas?

Com o Ensino Fundamental de nove anos, nós, professores, estamos vivendo a necessidade e a oportunidade de refletir e agir para conceber novas perspectivas para a realidade escolar. Fica muito difícil pensar a escola - hoje mais do que nunca - fora de suas relações com o mundo, um mundo em ebulição, com sociedades altamente heterogêneas, como a nossa. Há pessoas de todos os tipos, com histórias, condições sociais, etnias, crenças e religiões, desejos, necessidades e lutas diferenciados, criando tempos e espaços de incertezas, e também de esperanças, em relação a novas formas de ser, viver e conviver. Os novos meios de comunicação e informação, desde a televisão até a internet, nos aproximam e nos afastam uns dos outros, não só pela restrição do acesso, mas também pelas idéias e valores que veiculam, por meio das mais variadas estratégias. Nesse contexto complexo, vivemos, aprendemos e ensinamos.

As mudanças políticas, sociais, culturais e religiosas, entre outros muitos tipos de mudança que o mundo vive, globalmente e localmente, envolvem novas subjetividades e formas de ser, de pensar, de viver, de se informar, de solucionar problemas e de se relacionar que, muitas vezes, introjetamos e mal percebemos; outras vezes, reagimos a elas; e outras vezes mais, trabalhamos por elas, de forma deliberada ou não.

Se compararmos, hoje, por exemplo, o cotidiano de uma mulher, de uma mãe ou de uma criança com o de uma mulher, mãe ou criança de 50 anos atrás, veremos permanências, mas muitas mudanças. Novas questões, novos desejos e novos conhecimentos vêm determinando novas identidades como formas de ser e de agir em relação às ações mais simples, desde o modo de preparar um alimento, até ações mais complexas, como conhecer lugares distantes (hoje, pela internet, sem sair da cadeira...), ter o diagnóstico de um problema de saúde e tantas outras. Assim é que, como cidadãos do mundo, experimentamos confortos e desconfortos, expectativas, aflições, alegrias, perplexidades e tensões, e, como cidadãos dos lugares onde moramos e vivemos, também. Nem sempre são as mesmas, mas existem em qualquer espaço e nos afetam de modos variados.

Como, então, conceber a escola, seus espaços, tempos e conteúdos, nesse tempo de uma avalanche de informações orais, escritas e imagéticas, de valores redimensionados, renovados e mesmo transgredidos, de conhecimentos sofisticados? Como manter a escola aberta para o mundo? Como inseri-la socialmente, fazendo com que tanto as informações, os conhecimentos, os valores, no contexto de questões sociais e individuais, entrem na discussão da escola quanto a escola se esparrame para fora dela, gerando um movimento de revisão de conhecimentos e práticas em que a experiência humana ganhe novos sentidos?

A nossa proposta é conversar sobre o ensino fundamental de nove anos e novas possibilidades de pensar a escola, levando em conta as especificidades das crianças das séries/anos escolares iniciais. Essa conversa tem três eixos como base principal: (a) a infância e as infâncias; (b) os processos de ensino-aprendizagem; e (c) o trabalho com a linguagem oral e escrita e com as demais linguagens, considerando a pluralidade da escola e sua organização.

Educação Infantil, Ensino Fundamental e Infâncias

Uma questão delicada e importante com que estamos lidando no contexto dessa ampliação do Ensino Fundamental diz respeito à inserção das crianças de seis anos. Crianças que, em muitos estados e municípios brasileiros, estavam frequentando espaços de Educação Infantil passam a frequentar a escola de Ensino Fundamental. Que reflexões e revisões precisamos fazer no contexto da escola e de nossas práticas pedagógicas para que essas crianças se sintam abraçadas, acolhidas? De que modo podemos trabalhar com elas, respeitando-lhes o fato de serem ainda pequenas crianças, com ritmos, modos de criar e pensar o mundo próprios, culturalmente organizados, de acordo com suas histórias, origens sociais e idade? As crianças nos desafiam de várias maneiras.

Por falar em desafio de crianças, vejamos, por exemplo, a história que o cineasta Humberto Mauro conta de um de seus filhos em entrevista ao médico e escritor Pedro Bloch¹, há mais de quarenta anos, em 1964, quando ainda falávamos de cegonhas com crianças:

Mas deixe contar a você, Pedro Bloch, que gosta de histórias de crianças, uma de meu filho e xará. Quando estava p'ra nascer uma de minhas crianças ele foi levado p'ra

¹ Pedro Bloch entrevistando Humberto Mauro, em 25 de julho 1964. Do livro: "Humberto Mauro: Sua Vida/Sua Arte/Sua Trajetória no Cinema", Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1978. Acessível no site <http://www.blocosonline.com.br/cinema/conteudo/entrevistas.php>, em 17 de agosto de 2006.

Minas com a seguinte explicação: *Você precisar ficar lá porque a cegonha vai trazer um irmãozinho p'ra você.* O menino olhou os adultos com uma cara muito séria e concluiu: *Então são dois... porque a mamãe está grávida.*

Crianças de todos os tempos e lugares nos mostram incessantemente seus conhecimentos e lógicas, muitas vezes surpreendendo-nos, como o filho do cineasta. As crianças desenvolvem modos de organizar as coisas do mundo, de brincar, de explicar as situações vividas, de expressar valores, criando culturas próprias à infância, que variam entre países, classes sociais, entre outros. Mesmo no interior de um mesmo país, dependendo das condições de vida e de muitos outros fatores, é possível pensar em infâncias, e não só em infância. Se pensarmos a categoria da infância se estendendo do momento do nascimento até cerca de 10 anos de idade, também encontraremos muitas infâncias. Entre essas idades não há separações. Se por uma questão organizativa, estabelecemos a divisão entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, nossas propostas de trabalho não devem apresentar fraturas: cada um de nós e cada criança aprende a partir do que já sabe, a partir das redes de conhecimentos e valores que já tem, e que podem ser continuamente modificadas. Desse modo a compreensão de que trabalhamos com múltiplas infâncias é muito relevante.

Infâncias pobres e ricas; infâncias tristes e alegres; infâncias marginalizadas e segregadas; infâncias de trabalho e luta e infâncias de horários rígidos para práticas sociais estipuladas pelo mundo moderno; infância de amor e de desamor; infâncias de direitos e infância de deveres; infâncias de reis e princesas e infâncias de bruxas; infância oprimida e infância opressora; infâncias que geram indiferenças e fragilidades e infâncias que geram responsabilidade e força de viver. É no interior da grande heterogeneidade social das infâncias que os professores do Ensino Fundamental trabalham, no sentido de ensinar e de levar as crianças a se transformarem pelos novos conhecimentos, novas simbolizações, novos valores.

O primeiro grande aprendizado para nós e para as crianças é o aprendizado das semelhanças e das diferenças; pelo reconhecimento da pluralidade humana, esse aprendizado nos leva ao respeito ao próximo. É muito difícil voar e aprender novos vãos se não somos respeitados em nossas especificidades; é muito difícil respeitar quando sentimos que olham para nós e não nos vêem, mas vêem um projeto de pessoa e de criança, uma ilusão, uma construção estereotipada, que nós não somos. Uma criança é alguém que já tem história singular, já tem tradição, já tem identidade. Suas formas de agir sobre o mundo se dão principalmente através de brincadeiras, como ações culturalmente contextualizadas. É aí que ela se expõe, digere o mundo em que vive, com facilidades e dificuldades. Na brincadeira, a criança experimenta e expressa sua compreensão do mundo. E, como espaço de valores, é também um espaço de poder, como lemos abaixo:

É importante ressaltar que a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. O brincar envolve múltiplas aprendizagens.

.....

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares. Para brincar juntas necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade. (Borba, 2006)

As crianças precisam de tempo para brincar entre elas, definindo tipos de brincadeira, papéis, tempos, regras e normas. A escola das crianças de 6 a 10 anos, principalmente, não pode negligenciar esse ponto. As atividades livres são tão importantes quanto as dirigidas, não só para brincar, mas para a escolha de um livro, escolha de um colega de trabalho ou brincadeira, definição da organização de uma atividade, das cores para usar num desenho, entre muitas outras possibilidades. Essas decisões têm relevância para a construção da segurança interna, autonomia e responsabilidade da criança.

As crianças precisam encontrar na escola pessoas e conhecimentos que lhes favoreçam a construção de significados ampliados para a vida. O trabalho escolar deve afetar as crianças – afetar no sentido de mobilizá-las pelo afeto, que nos transforma, nos modifica, fortalecendo a nossa dimensão humana, simbólica. Não faz sentido uma escola que fragiliza, que cria des-afetos. O que não nos afeta não promove mudanças em nós, já que aprender é mudar.

Processos de ensino-aprendizagem, trabalho escolar, alfabetização e letramento

Os processos de ensino-aprendizagem são processos de ampliação e troca de conhecimentos pela cumplicidade e confiança – pelo afeto - entre crianças e professores. Esses processos prevêm trabalho e esforço de todos e podem ser muito prazerosos, se todos os debatem e tomam decisões coletivas sobre seu desenvolvimento. Trabalho, esforço e prazer são compatíveis, se nos comprometemos efetiva e afetivamente com objetivos clara e compartilhadamente definidos.

Conforme foi brevemente abordado anteriormente, nossas experiências de vida e nossos saberes são a base para novas aprendizagens. Os novos conhecimentos se enredam com os conhecimentos que já possuímos, que são nossas maiores referências. O ser humano se cria na experiência, no dia-a-dia, nas relações interativas; tudo isso o marca profundamente, dando sentido à sua vida, conferindo-lhe identidade e dignidade. Então, o sentido da vida das crianças, aquilo que sabem e que são, tem que ser conhecido e reconhecido para que os processos de aprendizagem se efetivem.

No contexto em questão, a palavra ganha relevo porque está presente em todas as situações de nossas vidas, de maneiras variadas. A palavra é conhecimento, sentimento, valor, arte, poesia, ilusão. Venha de onde e de quem vier, a palavra está sempre carregada da história dos homens, dos tempos e dos espaços. Por isso a fala de nossas crianças é tão importante e por isso também devemos abrir-lhes espaço na escola para que assumam suas histórias, abram suas asas.

É no processo de interlocução que as crianças e os adolescentes se constituem como produtores de textos orais. Acertando e errando, ou melhor, acertando e tentando acertar, as crianças vão buscando regularidades na língua, ao depreenderem suas normas. Assim, uma criança é capaz de falar “fazi”, em vez de “fiz”, ou “di”, em vez de “deu”, e também usar “desvestir”, para expressar “tirar a roupa”, porque conhece “tampar/destampar”, “abotoar/desabotoar”, entre outras. (Goulart, 2006)

Da palavra falada para a palavra escrita, um pulo. Ambas povoam nossas casas, nossas cidades, a TV, remexendo a nossa curiosidade e gerando um esforço de compreensão pelas crianças sobre o que significam e como significam. Essa experiência da criança acontece no contexto de muitas outras formas de expressão que circulam na sociedade de variadas formas: a música, o desenho, a fotografia, os quadrinhos, o cinema, o teatro, a dança, a pintura, abrindo muitas possibilidades de reconhecimento e de alargamento dos seus saberes. E acontece também no contexto da organização das áreas de conhecimento: a ciência, a literatura, a filosofia, a matemática, a religião, a história, entre outras. O acervo de conhecimentos conhecido como “sabedoria popular”, que se constrói no cotidiano tem, do

mesmo modo, um papel importante no conjunto de conhecimentos mencionado. Todas essas experiências e esses conhecimentos estão atravessados pela palavra do homem que os criou historicamente, nos diferentes territórios do mundo.

As diferentes produções artísticas e culturais produzidas pelo homem, aqui incluídas todas as manifestações populares, constituem possibilidades diferenciadas de diálogo com o mundo, oferecendo novas formas de expressão e de inteligibilidade, compreensão e relação com a vida. A dimensão complexa do desenvolvimento e da constituição das crianças, como sujeitos sociais, deve fazer parte do planejamento escolar, gerando atividades em que possam continuar construindo as suas histórias, compreendendo e se apropriando da história e de conhecimentos criados pelos seres humanos, ao longo dos séculos: debatendo, desenhando, brincando, lendo, escrevendo, pesquisando, conversando, perguntando, dançando, dramatizando, vivenciando, enfim, novas formas de ampliar o mundo.

A escrita, concretizada no papel, na areia, na tela de um computador, no cimento, e em outras superfícies mais, se entrelaça com a oralidade, dando corpo à palavra. Seu conhecimento dá acesso a outras fontes de saber e espaços sociais, muito valorizados em sociedades letradas como a nossa. Desse modo, o trabalho com a linguagem oral e escrita na escola ganha destaque.

Pensar a organização da escola em função de crianças das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nas crianças de seis anos, envolve concebê-las no sentido da inserção no mundo letrado. Este mundo é construído com base nos valores que a escrita tem nas práticas e relações sociais, embora nem sempre esteja presente materialmente. (Goulart, 2006)

Tentando ler os vários sinais da realidade, incluindo os caracteres da escrita, as crianças pequenas, no Ensino Fundamental, vão se aproximando de modos de ler. Aprende-se a ler com a leitura. Quando a criança entra na escola, a sua leitura de mundo (Freire, 1982) já está bastante desenvolvida. Como aprender a ler as letras e entre as letras, como diz Bartolomeu Campos de Queirós, em seu livro *Indez* (Queirós, 2001, p. 71)? De acordo com José Juvêncio Barbosa “é com a leitura abundante da escrita do mundo que aprendemos a ler” (Barbosa, 1990).

O espaço da escola e da sala-de-aula deve visar à formação de pessoas letradas, não no sentido estrito de aprender a ler e a escrever, mas no sentido da participação no mundo letrado, com a compreensão da história, dos significados e dos valores dos elementos construídos nesse mundo. Um espaço, portanto, de muitas conversas e discussões em torno de leituras variadas e de produções vinculadas ao mundo da cultura escrita. Conversas, leituras e escritas das crianças e dos professores. O que marca uma sociedade letrada são livros, jornais, filmes e outros tantos materiais, mas também todas as formas de expressão e conhecimento do mundo que se desenvolveram principalmente com o crescimento do uso da escrita.

Mas como conversar, ler e escrever sem saber? Muitas vezes, nossas crianças não têm esses tipos de experiências em sua vida privada, é preciso atentar para isso. É no cotidiano da escola, aproveitando situações relatadas pelas crianças, objetos, histórias, sentimentos, que vamos provocando e explorando conversas e possibilidades de atividades de matizes diversificados. É no contato com materiais escritos que, com a mediação de um professor/leitor/escritor mais experiente, a criança vai buscando compreender o sentido do que está escrito e também desejando se expressar nessa linguagem:

- explorando as possibilidades de significação,
- relacionando características dos textos,

- familiarizando-se com as letras, as palavras, as frases e as outras marcas que compõem os textos escritos,
- elaborando hipóteses sobre o que está escrito a partir do que já conhece.

Refletindo sobre as muitas questões que a professora destaca como significativas para o aprendizado da escrita de seus alunos, as crianças vão-se alfabetizando e se tornando letradas. Um desafio permanente como nos falam Leal, Albuquerque e Moraes (2006) abaixo:

“Alfabetizar letrando” é um desafio permanente. Implica refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino, a fim de garantir, o mais cedo e da forma mais eficaz possível, esse duplo direito: de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos. (Leal, Albuquerque e Moraes, 2006)

Considerando que as crianças nascem em sociedades letradas, em que a língua escrita ocupa grande parte dos espaços sociais e da vida das pessoas, mesmo de quem não é alfabetizado, essa modalidade de linguagem, desde muito cedo, entra na vida social de cada um de nós, embora com intensidades e valores diferenciados. É comum que crianças bem pequenas peguem algum objeto e um papel e comecem a simular escritas. Do mesmo jeito, seguram livros e revistas e simulam leituras. Fazem desenhos e escritas no chão dos quintais, na areia de praias e rios, e têm prazer nessas ações, revelando interesse nessa aprendizagem. É importante, então, que o acesso à escrita, de múltiplas formas, seja franqueado às crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

As crianças são curiosas. Interessam-se em saber sobre animais, histórias, pessoas, fenômenos, e com a escrita é a mesma coisa. Por se impor e regular ações na sociedade, a escrita logo se torna objeto de atenção. Se a escola for instigante, tornando o processo de aprender desafiador e prazeroso, elas se ocuparão de propor atividades e fazer perguntas. Uma escola não vive sem atividades e perguntas! A aprendizagem da leitura e da escrita é básica na escola porque é básica na vida social. Na escola, grande parte dos conhecimentos é trabalhada por meio da oralidade, leitura e escrita.

A prática pedagógica que alfabetiza e letra não dissocia a aprendizagem da escrita, isto é, do princípio alfabético da língua, da entrada na cultura escrita, ou seja, do acesso a suas produções, sejam elas textos ou outras formas de expressão. Considerando, entretanto, as crianças na fase inicial daquela aprendizagem, torna-se relevante propor atividades em que as crianças possam explorar, para compreender, a organização escrita de palavras, frases e textos, seja por meio de atividades em que explicitamente se discutam relações entre sons e letras, ou variações em torno de padrões silábicos (por exemplo, nas palavras escritas peixe/pêlo/pessoa, as sílabas pei/pê/pes são faladas como [pê], embora sejam grafadas de modos diferentes), entre muitas outras reflexões. Essas reflexões vão despoando e transbordando no processo das crianças e devem ser observadas e registradas pelos professores para a tomada de decisões sobre que questões devam merecer intervenções e como essas intervenções podem ser realizadas.

Do ponto de vista geral de um método para o trabalho pedagógico, se queremos trabalhar no sentido de uma sociedade democrática, é relevante a criação de espaços pedagógicos em que tanto a professora quanto os alunos possam fazer propostas de atividades, de projetos e de planejamentos. Que todos se sintam à vontade e que tenham espaços para manifestar seus gostos e desgostos, suas alegrias e contrariedades, suas

possibilidades e limites, suas dificuldades e suas conquistas. Se as cartilhas e os livros didáticos forem convidados para a sala de aula que sejam como material auxiliar da turma – a direção da organização do trabalho pedagógico é das professoras, em conjunto com os alunos e a comunidade escolar (Goulart, 2006).

Considerações finais

No sentido maior dos processos de ensino-aprendizagem, considerando principalmente a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, é significativo lembrar que as crianças de 0 a 5 anos estão aprendendo muito e sobre muitos temas na Educação Infantil, embora as atividades sejam mais livres, não se configurando como aula, no sentido clássico da palavra. O respeito às características das crianças dessa faixa de idade e, além disso, a certeza de que é possível aprender brincando, passeando, desenhando, como em outras ações, nos levaram à configuração do trabalho pedagógico na Educação Infantil de um modo mais *solto*, mas planejado e organizado. Se queremos voar e levar as crianças do Ensino Fundamental a voar também, para aprender, podemos considerar princípios orientadores e tipos de planejamento desenvolvidos na Educação Infantil como base para a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para terminar o esboço de nossa proposta, seria bom lembrar o que o filósofo Roland Barthes afirmou, em seu livro *Aula*. Diz o autor que os conteúdos em si não são autoritários, autoritários podem ser os modos como os conteúdos são trabalhados. Podemos propor e discutir com nossas crianças qualquer tema levado à escola por elas ou por nós, o que importa é como propomos o tema, que sentidos o tema tem ou não tem para nossas crianças, porque, se não as afeta, não provocará mudanças, não haverá aprendizagem, não as levará a voar. *É preciso experimentar as asas, sempre*, lembrando o poeta.

Referências

BARBOSA, José. J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990. BARTHES,

Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.

BORBA, Angela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade*, MEC/SEF, 2006. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=183&Itemid=221>

FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

GOULART, Cecilia. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade*, MEC/SEF, 2006. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=183&Itemid=221>

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade*, MEC/SEF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=183&Itemid=221>

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Artur G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. IN: *Ensino Fundamental de nove anos –*

Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade, MEC/SEF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=183&Itemid=221>

QUEIRÓS, Bartolomeu C. *Indez*. 10ª. Edição. Belo Horizonte: Miguilim, 2001.

QUEIRÓS, Bartolomeu C. *Para criar passarinho*. Ilustração Walter Lara. 5ª ed. Belo Horizonte: Miguilim, 2003.

ROCHA, Ruth. *A menina que aprendeu a voar*. Ilustração Elisabeth Teixeira. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, s.d.

CECILIA MARIA ALDIGUERI GOULART é doutora em Letras, PUC-Rio, 1997 e Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro. Atua no Curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação, mestrado e doutorado. É Pesquisadora do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, na área de alfabetização e linguagem. Líder do grupo de pesquisa Linguagem, cultura e espaços educativos. É coordenadora do PROALE - Programa de Alfabetização e Leitura, atuando na formação continuada de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Tem capítulos de livros publicados e artigos publicados em periódicos nacionais, como: *Educação infantil: "nós já somos leitores e produtores de textos"*. Presença Pedagógica, Editora Dimensão, Belo Horizonte, v.11, n.63, 2005, p.16-21; *Histórias de crianças, linguagem e educação infantil*. Cadernos de Pesquisa em Educação. Vitória: v.11, n. 22, 2005, p.139-157; *Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica*. In: COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 41-58; *Modos de letrar e ser letrado*. Revista Brasileira de Educação, Editora Autores Associados, n.33, set/dez 2006. Desenvolve atualmente pesquisas e pela FAPERJ, respectivamente: Uma abordagem discursiva de aspectos do processo de alfabetização: como a criança aprende a escrever?; e A história da alfabetização do município de Niterói no século XX: em busca de determinantes e condicionantes políticos e pedagógicos.

E-mail: cecilia@ism.com.br

Recebido em 12/03/2007

Aprovado em 20/03/2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

AVALIAÇÃO DO CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS: O QUE INDICAM OS PRIMEIROS RESULTADOS¹

Delaine Cafiero

Gladys Rocha

José Francisco Soares

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Avaliação do Ciclo Inicial de Alfabetização em Minas Gerais: o que indicam os primeiros resultados

Este trabalho apresenta e discute os resultados da avaliação sistêmica amostral realizada em 2005, com o objetivo de verificar como se caracteriza o desempenho de crianças no domínio da língua escrita após um ano de escolaridade. Foram avaliados 10.685 alfabetizandos, de 631 turmas, de 296 escolas estaduais e municipais de 249 municípios de Minas Gerais, que cursavam a Fase 1 do Ciclo Inicial de Alfabetização. A análise dos dados permitiu identificar seis níveis distintos de desempenho. Nos três primeiros níveis, encontram-se 34.5% das crianças, que revelam ter desenvolvido capacidades ainda iniciais em relação à leitura e à escrita. No quarto nível, situam-se 27.6% das crianças, que revelam dominar o princípio alfabético. No quinto e no sexto nível, encontram-se 37.8% de alunos que demonstram ter avançado significativamente no processo de aquisição leitura e escrita. As informações geradas podem contribuir para que melhor se entenda como as crianças aprendem a ler e escrever. Poderão também ser úteis no processo de construção de indicadores das capacidades de leitura e escrita de crianças depois de um ano de escolaridade.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, avaliação em larga escala da alfabetização

Abstract

Evaluation on the beginning levels of reading instruction in Minas Gerais State (Brazil): what the first results tell

This paper presents and discusses the results of a systemic sample evaluation carried out in 2005 that intended to measure students' knowledge of written language after their first year of compulsory education. The study evaluated 10.685 students, from 631 classes of 296 public schools, from 249 cities of Minas Gerais (Brazil). These students were taking the "Phase 1" of the Initial Stage of Reading Instruction (7 year old children). Six levels of children development were identified through data analysis. At the first three levels there were 34,5% of the children, who showed to have developed only initial and restrict abilities associated to reading and writing. At the fourth level 27,6% of the children showed to understand the alphabetic principle. At the fifth and sixth levels 37,8% of the students revealed to have considerably advanced in reading and writing acquisition process. The research results can contribute for

the better understanding of how children learn to read and write. It can also be a very useful tool in the process of creating index of reading and writing abilities of children after one year at the school system.

Key words: reading instruction, literacy, reading and writing in large scale evaluation

¹ Este texto resulta de parceria instituída entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com o intuito de verificar as habilidades em leitura e escrita constituídas pelas crianças após a ampliação do tempo de escolarização no Ensino Fundamental para 9 anos. Contou com a colaboração de Antônio Augusto Gomes Batista, no desenvolvimento do projeto e na discussão do texto final.

Introdução

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) implantou no Estado, o Ensino Fundamental de 9 anos. A partir dessa mudança – instituída em 2003 na legislação e efetivada nas escolas em 2004 – as crianças que completam seis anos até 30 de abril passam a ingressar em escolas da rede estadual, assim como naquelas das redes municipais que aderiram à proposta da SEE-MG.

Os propósitos básicos da ampliação da escolarização são estender o período de permanência da criança na escola, bem como tornar mais precoce sua inserção nesse universo, de modo a aumentar as possibilidades de aprendizagem.

Como a política de ampliação atribuiu grande importância ao domínio da língua escrita, os nove anos foram divididos em dois grandes ciclos de aprendizado: o Ciclo Inicial de Alfabetização e o Ciclo Complementar de Alfabetização.

O Ciclo Inicial tem três anos de duração. Atende as crianças de 6, 7 e 8 anos de idade. A primeira fase desse ciclo é chamada de Fase Introdutória, acolhendo crianças de seis anos de idade. Os anos seguintes são denominados Fase 1 e Fase 2 e se destinam a alunos com sete e oito anos. No Ciclo Complementar, é feito o atendimento às crianças de 9 e 10 anos.

Para a ampliação do Ensino Fundamental e a criação dos ciclos de alfabetização, a SEE-MG contou com a colaboração do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), órgão da Faculdade de Educação da UFMG. O Ceale elaborou orientações para a organização do ensino-aprendizado da língua escrita nas diferentes fases do Ciclo Inicial (Ceale, 2004- 2005) e participa de sua discussão junto a professores, por meio do planejamento e da realização de encontros e processos de formação.

Com o propósito de gerar dados e informações sobre os impactos de suas políticas, tendo em vista sua reorientação e aperfeiçoamento, a SEE-MG realizou, com o apoio do Ceale e do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game) da Faculdade de Educação da UFMG, uma avaliação com o objetivo de verificar o desempenho em leitura e escrita de alunos que ingressaram, em 2004, na Educação Fundamental aos seis anos. Trata-se de uma ação mais ampla, inserida num Programa de Avaliação da Fase Introdutória de Alfabetização. A pergunta central feita pela avaliação pode ser assim resumida:

Após um ano de escolaridade, como se caracteriza o desempenho dos alunos no domínio da língua escrita, na alfabetização?

Para responder a essa pergunta, o Programa de Avaliação implementado mediu o domínio de habilidades de leitura e de escrita, assim como de capacidades cujo desenvolvimento está associado à alfabetização.

Este texto apresenta as principais conclusões desse Programa. Em sua primeira seção, são indicados seus objetivos gerais e específicos, bem como as concepções que orientaram seu planejamento e implementação. A segunda seção apresenta a metodologia utilizada e, as demais, os principais resultados.

Objetivos e concepções

O objetivo geral do Programa de Avaliação da Fase Introdutória de Alfabetização em sua edição 2005 foi medir, por meio de uma avaliação em larga escala, o nível de alfabetização alcançado pelas crianças de escolas estaduais ou municipais do Estado de Minas Gerais.

Como já se indicou, a pergunta central que o Programa procurou responder foi: após um ano de escolaridade, como se caracteriza o desempenho desses alunos na alfabetização?

Além da pergunta central, o Programa procurou, também, reunir elementos para discutir outras questões:

- que diferenças podem ser apreendidas no desempenho em leitura e escrita de crianças do semi-árido mineiro² em relação às das demais regiões do Estado?
- há diferenças de desempenho entre as crianças que estudam em redes municipais e as que estudam na rede estadual?
- as crianças que ingressaram no Ensino Fundamental aos seis anos têm desempenho distinto daquelas que ingressaram aos sete?
- como se caracterizam as diferenças de rendimento na comparação dos resultados entre os alunos de uma mesma turma, entre turmas de uma mesma escola e entre diferentes escolas?

As concepções que orientam o Programa de Avaliação da Fase Introdutória de Alfabetização 2005 são as mesmas que norteiam a coleção *Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização* (Ceale, 2004-2005), indicada como referência para o trabalho dos professores alfabetizadores de todo o Estado. Nessa coleção, a língua é entendida como um sistema discursivo, que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado. Nela se entende, também, que uma condição básica para o uso escrito da língua é o aprendizado do sistema de escrita, isto é, do modo pelo qual representamos a fala. O domínio desse sistema de representação envolve, da parte dos alunos, aprendizados muito específicos, independentes do contexto de uso, os quais concernem aos componentes do sistema fonológico da língua (os sons da língua) e às suas relações com o sistema de escrita, isto é, às relações entre a forma sonora da fala e a forma gráfica da escrita.

Assume-se, *para fins do Programa de Avaliação*, a concepção de que o aprendizado da língua escrita envolve, pelo menos, quatro grandes dimensões cognitivas, *passíveis de serem medidas* numa avaliação em larga escala e *de acordo com as limitações impostas pela metodologia selecionada*:

- i. o domínio de competências que tendem a contribuir para o processo inicial de aprendizado do sistema de escrita, servindo de base tanto ao desenvolvimento do processo de leitura quanto ao de escrita;
- ii. o desenvolvimento da capacidade de decifração, quer dizer, de transformar sinais gráficos (as “letras” ou grafemas) em “sons” (ou fonemas), com maior ou menor nível de fluência;
- iii. o desenvolvimento da capacidade de escrita, especificamente aquelas de escrever desde palavras memorizadas (ainda que estas sejam capacidades muito iniciais) até de codificar palavras e sentenças;
- iv. o desenvolvimento do processo de compreender pequenos textos que circulam no mundo contemporâneo, no quadro de práticas sociais.

Os três primeiros conjuntos de capacidades designam propriamente a *alfabetização*, vale dizer, o aprendizado do sistema de escrita alfabético-ortográfico e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e motoras envolvidas no uso e na manipulação de instrumentos e equipamentos de escrita, como, por exemplo, no caso da leitura, decodificar textos, sentenças

² O semi-árido mineiro compreende a região Norte de Minas e as mesorregiões dos vales do Jequitinhonha e do Mucuri. São as regiões que apresentam maiores discrepâncias no que diz respeito à distribuição de bens econômicos e educacionais.

e palavras, ler com fluência, posicionar-se adequadamente para ler, saber como se faz a seqüenciação de um texto num determinado suporte, conhecer a organização gráfica da escrita na página, dentre outras.

O último conjunto de capacidades designa habilidades de *uso* do sistema de escrita e de seus instrumentos e equipamentos em práticas sociais, vale dizer, na compreensão (e na produção) de textos em situações sociais, tendo em vista finalidades sociais. Essas capacidades são componentes do que se denomina *letramento* ou *alfabetismo funcional*: as práticas sociais de uso da língua escrita, assim como as competências necessárias para participar dessas práticas (cf; Soares, 2004).

Pressupõe-se que tanto o letramento quanto a alfabetização se caracterizam como um contínuo que não pode ser reduzido a dicotomias como alfabetizado ou não alfabetizado.³ Isto ocorre porque

os dois processos consistem num grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e se refere a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes. (Soares, 1998:107)

Para evitar a arbitrariedade na descrição ou detalhamento desse contínuo em níveis de habilidades, utilizaram-se como critérios para realizar esse detalhamento *os propósitos e o contexto da avaliação*.

Considerando-se que:

- é o principal propósito da avaliação apreender o rendimento em leitura e escrita dos alunos que ingressaram aos seis anos no Ensino Fundamental, após sua ampliação;
- esses alunos se encontram em processo inicial de domínio das habilidades de ler e escrever,

optou-se por “desagregar” (Scribner, 1984) ou detalhar o contínuo que caracteriza a apropriação da língua escrita de modo a apreender:

- variações ou “estágios” em níveis iniciais ou elementares de aprendizado, enfatizando a *emergent literacy* ou os “componentes da alfabetização”⁴ – ou em outros termos, a dimensão cognitiva apresentada em (i), mas acima;
- a alfabetização propriamente dita, aqui identificada como a aquisição das competências de decifração e fluência em leitura e da habilidade de codificação ou escrita – as dimensões cognitivas apresentadas em (ii) e (iii);

³ Embora, evidentemente, de acordo com o contexto de medição, seja necessário – e mesmo desejável – utilizar essa distinção, ainda que com certo grau de arbitrariedade. Cf. a respeito o trabalho de Magda Soares (1998)

⁴ A expressão *emergent literacy* compreende competências cujo desenvolvimento tende a concorrer para a alfabetização, especificamente para o domínio do princípio alfabético, quer dizer, para a compreensão de que o sistema de notação representa “sons” ou fonemas, caracterizando-se, assim, como um sistema de escrita alfabético-ortográfico. A expressão é também utilizada, em língua inglesa, para designar a própria “alfabetização” ou domínio do sistema de escrita, de modo distinguir esse aprendizado do desenvolvimento de usos da língua escrita. Para uma abordagem equilibrada de comportamentos e competências que assinalam a “emergência” da alfabetização, ver o trabalho de Patricia Cunningham e Richard L. Allington (2003).

- a utilização dessas habilidades e competências, manifestada pelo domínio de procedimentos básicos de leitura (a compreensão de palavras, a localização de informações; o uso de gêneros e portadores de textos, a realização de hipóteses sobre textos e a compreensão de seu sentido global) – dimensão cognitiva apresentada em (iv).

Metodologia

Avaliações são necessárias aos processos de gestão e de implementação de mudanças nos sistemas educativos porque trazem informações que permitem o diagnóstico da educação, a implementação de políticas públicas adequadas, a correção de rotas, entre outras ações. Para isso, é importante que uma avaliação como a realizada esteja em consonância com outros programas de avaliação realizados no País, pela utilização de suporte metodológico, tecnológico e teórico compatíveis com aqueles usados por outros programas, a fim de que existam parâmetros de comparação.

Em vista disso, o Programa de Avaliação utilizou, da mesma forma que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), a metodologia de elaboração de testes e de análises dos resultados da aprendizagem apoiada na *Teoria da Resposta ao Item*, conhecida como TRI (Hambleton e Swaminathan, 1985). Trata-se de uma metodologia que, além de fazer medições mais precisas, permite estabelecer séries históricas, pela comparação dos resultados de avaliações realizadas em diferentes épocas.

A população foi investigada por meio de uma amostra de crianças que, em maio de 2005, cursavam os meses iniciais da Fase 1 do Ciclo Inicial. Essa amostra foi constituída por 10.685 alfabetizandos, de 631 turmas, de 296 escolas estaduais e municipais de 249 municípios de Minas Gerais. É representativa do universo de estudantes da Fase 1 e permite a comparação entre alunos do semi-árido e do restante do Estado. A comparação se deve à necessidade de melhor orientar as políticas para essa região de Minas, que tem acumulado, ao longo de sua história, desigualdades econômicas e educacionais em relação às outras regiões do Estado.

Como os testes foram aplicados em turmas da Fase 1, crianças de 7 anos que não cursaram a Fase Introdutória, mas matriculadas pela primeira vez em 2005, também foram avaliadas, o que permitiu contrastar os resultados de quem fez e quem não fez essa fase. Foram avaliadas 7.097 crianças que fizeram a Fase Introdutória de Alfabetização e 3.588 crianças que não a fizeram.

A avaliação foi realizada em maio de 2005. Os alunos foram submetidos a um teste de leitura e escrita, com ênfase na alfabetização, embora o letramento, como já se indicou anteriormente, não tenha sido deixado de lado. Durante a realização do teste, os professores das crianças permaneceram em sala por sua presença auxiliar na criação de condições adequadas de aplicação. Os professores, porém, não puderam responder a perguntas das crianças. Foram, durante o teste, solicitados a fazer comentários escritos sobre a prova.

Estamos conscientes de que o termo é pouco adequado para descrever o conjunto de conhecimentos e competências que concorrem para o domínio do ler e do escrever. Na falta, porém, de um termo mais adequado para traduzir a expressão *emergent literacy*, optamos pelo uso de “componentes da alfabetização”. O termo *components*, aliás, é utilizado na bibliografia internacional na avaliação de níveis muito iniciais na alfabetização de adultos. Ver, a respeito, UNESCO. (2003)

Essas informações servirão de base para estudos e pesquisas sobre as representações docentes a respeito da avaliação e do processo de alfabetização.

O teste foi conduzido por dois aplicadores por turma, sem vínculo com as escolas ou a SEE-MG. Todos foram capacitados pelo Ceale e contaram com um caderno de orientações, de modo a garantir a uniformidade na aplicação.

Resultados

A análise dos dados permitiu a construção de seis níveis de desenvolvimento no aprendizado da leitura e da escrita. Eles são apresentados no quadro a seguir:

Quadro: Descrição dos níveis de aprendizado da língua escrita	
Nível	Descrição
Nível 1	As capacidades desenvolvidas pelos alunos ainda são muito incipientes. Mesmo habilidades básicas como conhecer a direção da escrita, distinguir letras de números e outros sinais gráficos ainda não foram desenvolvidas. É pequena a familiaridade da criança com textos e seus usos na sociedade.
Nível 2	As crianças já desenvolveram importantes capacidades que concorrem para o aprendizado da língua escrita: conhecem letras do alfabeto e a direção da escrita; diferenciam letras e números de outros sinais gráficos e começaram a desenvolver a capacidade de distinguir palavras de simulações de escrita, o que indica que estão estabelecendo critérios para definir o que é a escrita. Demonstram, além disso, certo grau, ainda que de modo muito inicial, certa familiaridade com a cultura escrita, reconhecendo, pela diagramação, diferentes gêneros e suportes ou portadores de texto (revista em quadrinhos, convite, listas e anúncio de jornal).
Nível 3	Os alunos conhecem as letras do alfabeto e escrevem o nome completo. Em tarefas mais simples de leitura, demonstram a capacidade de ler palavras, embora não haja evidências se o fazem por meio da decifração (ou "decodificação"), pelo reconhecimento global (lêem palavras familiares, memorizadas) ou por estratégias baseadas na presença de uma ou outra letra conhecida.
Nível 4	As habilidades de decifração começam a se consolidar: as crianças são capazes de localizar informações por meio da leitura silenciosa de pequenas sentenças ou expressões (placas, cartazes e sentenças descontextualizadas, por exemplo). Evidenciam, na leitura, dominar o princípio alfabético (compreendem que as "letras" ou grafemas representam os "sons" ou fonemas). Há indicações de que as crianças estão desenvolvendo a consciência fonológica, separando palavras ouvidas em sílabas e identificando unidades sonoras semelhantes. Demonstram maior familiaridade com textos mais diversificados e são capazes de formular hipóteses sobre o conteúdo de um livro com base nas ilustrações presentes em sua capa.
Nível 5	Na escrita, as crianças revelam conhecer o princípio alfabético. Demonstram que estão consolidando as correspondências entre "letras" e "sons" na grafia de palavras com sílabas simples (consoante + vogal). Em voz alta, ainda lêem sentenças muito simples sem fluência (escandindo e hesitando). Na leitura silenciosa, retiram informações explícitas de textos como bilhetes e convites.
Nível 6	Os alunos revelam ter desenvolvido habilidades de codificação e de decifração, lendo e escrevendo palavras e sentenças (contextualizadas ou não) com padrões silábicos e sintáticos menos comuns. Sentenças mais complexas são lidas em voz alta, ainda que permaneçam hesitações; a criança consegue localizar informações na leitura silenciosa de pequenos textos, em tarefas de natureza mais complexa.

Os estudantes que ingressaram no ensino fundamental aos seis anos demonstraram os seguintes níveis de proficiência:

Tabela 1: Proficiências alcançadas pelas crianças que ingressaram aos seis anos por níveis

Nível	n.	%
Nível 1:	230	3.2
Nível 2:	810	11.4
Nível 3:	1415	19.9
Nível 4:	1961	27.6
Nível 5:	1651	23.3
Nível 6:	1030	14.5
Total	7.097	100.0

De que são capazes as crianças? Avaliação e recomendações

Os níveis 1 e 2 — que agrupam 14.6% das crianças que cursaram a Fase Introdutória — representam (ainda que em graus diferentes) um conjunto de habilidades ainda incipientes tendo em vista os saberes necessários à alfabetização.

No nível 2, por exemplo, é certo que as crianças manifestam já dominar capacidades relevantes para a alfabetização, como a direção da escrita e as letras do alfabeto, o estabelecimento de critérios de definição da natureza da escrita. Mas ainda não são capazes de ler ou escrever palavras muito simples e demonstram possuir conhecimentos ainda muito limitados sobre os usos da escrita. Em relação à grafia, por exemplo, conseguem apenas, nesse nível, escrever o primeiro nome, em tarefas como a seguinte:

Questão 10

G2 D10 N3

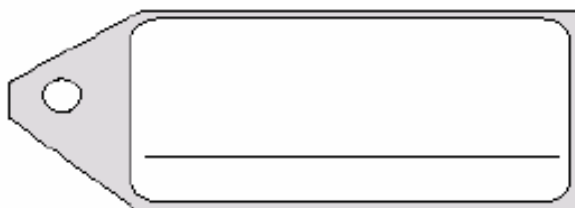
Instruções para o aplicador

DIZER:

Escreva do jeito que você sabe, seu primeiro nome.

MOstrar:

Para a criança no cartaz o local onde ela deve escrever.



Registro

A criança

- ☐ escreveu com traçado correto seu primeiro nome.
- ☐ escreveu com traçado incorreto seu primeiro nome.
- ☐ produziu uma escrita que não corresponde ao seu primeiro nome.
- ☐ escreveu outros sinais que não letras.
- ☐ não escreveu.

10

CADERNO DO APLICADOR

O nível 3 representa um estágio bem mais avançado em relação aos anteriores: é maior a complexidade das tarefas realizadas e mais amplo o conhecimento de fatores que auxiliam para a alfabetização. As crianças já são capazes de ler palavras em contextos (numa placa, por exemplo) e com apoio de uma imagem. Apesar disso, o desempenho das crianças, nesse aspecto, fornece poucas evidências de um domínio efetivo do princípio alfabético, pois podem ser realizadas com base em estratégias distintas da decifração. Embora, na tarefa a seguir, a criança evidencie, ao acertá-la, que já desenvolveu princípios para estabelecer a distinção entre o que é e o que não é uma palavra escrita, não há indicações suficientes de que tenha decifrado a palavra “borboleta”. Pode realizar a tarefa, por exemplo, por meio de outras estratégias, como o conhecimento de letras que sabe haver na palavra, pela exclusão de “escritas” que não preenchem critérios como o da variação de letras (as repetições das letras O e B nas três primeiras opções) ou pela memorização:

Questão 8		C1	D6	N4
Instruções para o aplicador				
MOSTRAR e DIZER: Aqui [apontar no cartaz] está desenhado uma borboleta. Risque onde está escrita a palavra borboleta. [mostrar no cartaz as opções]				
	☐ ooea			
	☐ bblt			
	☐ bbleta			
	☐ borboleta			
Registro				
A criança				
☐ riscou corretamente.				
☐ usou a hipótese silábica com consoantes.				
☐ usou a hipótese silábica com vogais.				
☐ usou a hipótese silábico-alfabética.				
6		CADERNO DO APLICADOR		

Desse modo – e ainda que o nível 3 represente um importante momento do processo de alfabetização – é importante que:

- reconheça-se que é um patamar insuficiente após um ano de escolarização;
- sejam organizadas e intensificadas atividades voltadas para o aprendizado do sistema de escrita (com ênfase naquelas dirigidas para a ampliação da consciência dos aspectos sonoros da linguagem, para a exploração das relações entre “letras” e “sons”), bem como para a familiarização do aluno com textos escritos, seus usos, suas relações com a oralidade.

As capacidades que compõem o nível 4 indicam um aprendiz que já domina o princípio alfabético e está muito próximo de alcançar o domínio de capacidades habilidades mais amplas de decifração e escrita de palavras e frases. É por essa razão que se pode considerar o nível como aquele patamar mínimo esperado para as crianças, após um ano de escolaridade.

Nesse nível, o aluno é capaz, por exemplo, de realizar atividades como a seguinte:

QUESTÃO 14	C4 D15 N4
Instruções para o aplicador	
DIZER: Leia a frase com atenção. (Mostrar a frase no caderno do aluno e aguardar até que todos leiam.)	
DIZER: Não pode falar alto. Há quanto tempo o gato começou a ser criado pelas pessoas? Risque o quadrinho que tem a resposta para essa pergunta.	
O GATO COMEÇOU A SER CRIADO PELAS PESSOAS HÁ NOVE MIL ANOS. ☐ 4 MIL ANOS. ☐ 6 MIL ANOS. ☐ 9 MIL ANOS.	
Registro	
A resposta correta é o terceiro quadrinho.	
14	CADERNO DO APLICADOR

Para que, entretanto, crianças situadas nesse nível possam ampliar suas capacidades, avançando em seu processo de alfabetização, é importante a intensificação de atividades voltadas para codificação e decodificação, para a exploração sistemática das relações entre grafemas e fonemas, bem como de diferentes estruturas silábicas. Além disso, a busca de assegurar maior fluência na leitura deve consistir, a partir desse nível, uma importante meta do professor, por meio da ampliação do vocabulário, de uma maior familiaridade com textos e pelo desenvolvimento de estratégias que busquem levar o aluno a processar unidades maiores que a sílaba, lendo palavras inteiras (como um todo e não como a soma de unidades como letras e sílabas) e mesmo partes inteiras de palavras (também como um todo e não como a soma de palavras).

Chama atenção o fato de que as crianças começam a evidenciar, apenas neste nível e em tarefas mais simples, o desenvolvimento da consciência fonológica, sendo capazes de, ao ouvir palavras, segmentá-las em sílabas ou identificar unidades sonoras semelhantes, como

rimas, sílabas e sons. A consciência fonológica é um fator importante para a alfabetização e deve ser adquirida mais cedo, pelo menos no que diz respeito a unidades maiores que o som.⁵

O nível 5 revela que as atividades de escrita e decifração estão num estágio mais avançado. O aluno já é capaz de localizar informações em um texto, pela leitura silenciosa, revelando um maior domínio desse processo. É preciso, porém, destacar que, apesar do avanço demonstrado pelas crianças, as habilidades de escrita de palavras se mostram ainda restritas e precisam ser ampliadas desde níveis anteriores. A tarefa abaixo evidencia essa necessidade: a escrita de palavras com estruturas silábicas mais complexas só será consolidada no nível 6. No quinto nível, as crianças são capazes de escrever apenas palavras com as sílabas mais frequentes no português, organizadas em torno de uma consoante e uma vogal.

Questão: 11	C2 D11 N1
Instruções para o aplicador:	
DIZER: Escreva a palavra PANELA .	
ATENÇÃO: Ao ler, não acentue a divisão silábica da palavra. Se necessário repita a palavra: PANELA .	
MOstrar: No cartaz, o local onde a criança deve escrever.	
	
Registro:	
☐ Item apresenta padrão silábico simples, consoante/vogal.	
A palavra PANELA :	
☐ foi escrita corretamente.	
☐ apresenta erro, mas pode ser lida e é a representação da palavra ditada.	
☐ não apresenta o princípio alfabético da escrita (silábico alfabético, silábico ou pré-silábico).	
☐ está representada por meio de uma grafia semelhante a uma escrita.	
☐ não foi registrada.	
CADERNO 1	11

⁵ De acordo com a meta-análise de estudos experimentais, o National Reading Panel (2000), conclui que “os resultados mostram que ensinar a criança a manipular fonemas em palavras é altamente efetivo tendo em vista variadas condições de ensino, com uma variedade de aprendizes de distintos graus e níveis, e que o ensino da consciência fonêmica a crianças aumenta significativamente sua leitura, mais do que atividades de ensino em que está ausente qualquer atenção à consciência fonêmica” (p.7 – tradução dos autores).

As capacidades que integram o nível 6 indicam que as crianças estão consolidando as habilidades desenvolvidas nos níveis anteriores, o que parece indicar certa estabilidade nas aprendizagens. Elas são capazes de realizar tarefas mais complexas: se, por exemplo, no nível anterior, elas eram apenas capazes de escrever palavras com sílabas compostas de consoante e vogal, passam a conseguir escrever vocábulos compostos por padrões silábicos mais complexos, como a palavra “peixinho”, cuja escrita contém estruturas silábicas como consoante, vogal e vogal (na verdade, uma semi-vogal), como em PEI-, ou por consoante, consoante e vogal, como em -NHO:

Questão 11
C2 D11 N4

Instruções para o aplicador:

DIZER:
Escreva a palavra PEIXINHO.

ATENÇÃO:
Ao ler, não acentue a divisão silábica da palavra.
Se necessário repita a palavra: PEIXINHO.

MOstrar:
No cartaz, o local onde a criança deve escrever.



Registro

☐ Item apresenta padrões silábicos com: consoante/vogal/consoante e consoante/consoante/vogal; o fonogo EI e o uso de NH.

A palavra PEIXINHO:

- ☐ foi grafada corretamente.
- ☐ apresenta erro, mas pode ser lida e é a representação da palavra citada.
- ☐ não apresenta o princípio alfabético da escrita (silábico/alfabético, silábico ou pré-silábico).
- ☐ está acrescentada por meio de uma grafia, semelhante a uma escrita.
- ☐ não foi registrada.

CADERNO 20
11

Em relação a todos os níveis, quatro aspectos devem ser destacados, pois parecem indicar lacunas ou pontos do trabalho pedagógico que merecem maior atenção. Em primeiro lugar, é evidente o caráter tardio do domínio de habilidades muito elementares de escrita, que só aparecem a partir do quinto nível. Isso permite supor que há pouca ênfase na exploração eficiente da escrita pela criança nas turmas de alfabetização, exploração esta que não se limite apenas à cópia de palavras e ao treino mecânico. Em segundo lugar, as dificuldades manifestadas na fluência em leitura, bem como na escrita de palavras, levam a crer que, embora a criança alcance o domínio do princípio alfabético (no quarto nível), ela seja pouco exposta a uma exploração sistemática das relações grafo-fonêmicas, de estratégias de decodificação mais diversificadas, de estruturas silábicas mais complexas, assim como é pouco convidada a participar de atividades que visem ao desenvolvimento da fluência em leitura, importante habilidade associada à compreensão.

Em terceiro lugar, é importante destacar que a avaliação revela que as crianças atendidas pelas escolas manifestam uma familiaridade com o mundo da escrita muito restrita.

Ao que parece, as crianças não encontram, em sala de aula e na escola, condições adequadas para conhecer diferentes gêneros de textos, bem como para vivenciar distintas práticas sociais de leitura e escrita. Essa familiarização é um importante fator no domínio da língua escrita.

Por último, capacidades relacionadas à dimensão sonora da linguagem – a consciência fonológica –, manifestadas pela identificação de sons e unidades sonoras como rimas e aliterações e pela percepção da sílaba como unidade tendem a se desenvolver e a se consolidar de modo muito tardio (apenas no nível 4 seu desenvolvimento é iniciado e sua consolidação só se dá no nível 6). Isto parece indicar que são restritas as oportunidades que a escola oferece para essa importante dimensão da alfabetização.

Que fatores podem estar associados ao desempenho das crianças?

Os estudos a respeito de fatores que condicionam o processo de aprendizado da língua escrita mostram que diferentes condicionantes se articulam na determinação do rendimento, sejam eles exteriores à escola (como, por exemplo, o grau de escolaridade dos pais e seu nível socioeconômico), sejam eles inerentes à escola e à prática docente (a existência de bibliotecas e seu uso, as expectativas dos professores, o ritmo da aula, por exemplo).

Tendo em vista as finalidades da avaliação realizada, a faixa etária das crianças (que limita possibilidades de obtenção de determinadas informações) e especificidades do contexto educacional mineiro, optou-se por explorar apenas alguns desses fatores. Eles foram evidenciados pelas perguntas que originaram os objetivos específicos da avaliação:

- que diferenças podem ser apreendidas no desempenho em leitura e escrita de crianças do semi-árido mineiro em relação às crianças das demais regiões do Estado?
- há diferenças de desempenho entre as crianças que estudam em redes municipais e as que estudam na rede estadual?
- as crianças que ingressaram no Ensino Fundamental aos seis anos têm desempenho distinto daquelas que ingressaram aos sete?
- como se caracterizam as diferenças de rendimento na comparação dos resultados entre distintas escolas?

Essas perguntas – e as respostas de que para elas dispomos – serão exploradas a seguir.

Efeito da frequência à fase introdutória

A Tabela 2 mostra desempenho dos alunos relacionado à frequência ou não à Fase Introdutória. São maiores os percentuais de alunos que ingressaram no Ensino Fundamental aos seis anos nos níveis mais altos de desempenho, quer dizer, nos níveis 4, 5 e 6. De modo correspondente, é menor a participação desses alunos nos níveis 1, 2 e 3, aqueles menos avançados. Ao que tudo indica, portanto, a entrada aos seis anos permite um avanço no aprendizado da língua escrita e uma importante base para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Tabela 2: Desempenho dos alunos, segundo a realização da Fase Introdutória

Níveis	Realização da Fase Introdutória					
	Sim		Não		Total	
	n.	%	n.	%	n.	%
1	230	3.2	194	5.4	424	4.0
2	810	11.4	592	16.5	1.402	13.1
3	1.415	19.9	819	22.8	2.234	20.9
4	1.961	27.6	941	26.2	2.902	27.2
5	1.651	23.3	663	18.5	2.314	21.7
6	1.030	14.5	379	10.6	1.409	13.2
Total	7.097	100.0	3.588	100.0	10.685	100.0

A diferença de desempenho dos alunos que freqüentaram a Fase Introdutória é estatisticamente significativa ($p < 0,001$) e as médias de rendimento são 64,3% para os que não fizeram a Fase e 66,8% para os alunos que a fizeram.

Embora não se disponha de dados sobre freqüência à Educação Infantil dos alunos da amostra, há indicações de que parte importante das crianças atendidas pela rede pública do Estado tende a fazê-lo: cerca de 68% de uma amostra aleatória de pais das crianças que ingressaram aos seis anos, em 2004, na Educação Fundamental, declararam que seus filhos fizeram algum tipo de “pré-escolar”.⁶ É certo que se pode objetar que esse percentual representa apenas as crianças que fizeram a Fase Introdutória e, talvez, por isso, aquelas oriundas de famílias melhor informadas e mais atentas à educação de seus filhos. Apesar disso, não se pode deixar de levantar a hipótese de que – se parte expressiva dos alunos que ingressaram aos sete anos freqüentaram a Educação Infantil – o melhor rendimento daqueles que realizaram a Fase Introdutória se deva a diferenças no trabalho pedagógico num e noutro nível de ensino, ou mesmo a diferenças nas expectativas docentes e discentes a respeito do processo de ensino-aprendizagem. São, porém, estudos posteriores – que controlem a variável relativa à freqüência à Educação Infantil – que permitirão verificar a adequação dessa hipótese.

Efeito da localização da escola

As escolas foram classificadas como pertencentes ou não à região do Estado de Minas Gerais denominada semi-árido que, historicamente, acumulou desigualdades no que diz respeito a fatores socioeconômicos e educacionais. Interessa, por isso, conhecer a diferença entre o desempenho dos alunos de escolas dessa região em relação ao desempenho de alunos de outras regiões do Estado.

Os dados mostram que as crianças das cidades situadas fora do semi-árido alcançaram a média de 67,6%, enquanto aqueles de cidades do semi-árido obtiveram a média de 65,5%. Essa diferença é estatisticamente significativa (valor $p < 0,001$, $T = 6,91$).

A Tabela 3 ilustra a diferença de desempenho entre os alunos agrupados pela localização da escola. Ela mostra que, nos níveis mais altos (5 e 6), há proporcionalmente mais alunos de cidades que não pertencem ao semi-árido.

⁶ Segundo pesquisa opinião realizada por Vox Populi, com uma amostra aleatória de pais. Foram realizadas

1.104 entrevistas, no período de 16 a 24 de novembro de 2004. A margem de erro dos dados é de 3.3 pontos percentuais. A pesquisa foi realizada por solicitação da SEE-MG e teve por objetivo conhecer as percepções dos pais a respeito do rendimento de seus filhos de seis anos e de suas opiniões sobre a escola, seus professores e a ampliação do Ensino Fundamental.

Tabela 3: Porcentagem de alunos em cada nível, segundo a localização da escola.

Níveis	Localização	
	Semi-árido	Outras regiões
1	5.5	2.9
2	15.0	11.9
3	21.1	21.1
4	25.5	28.4
5	20.5	22.2
6	12.4	13.5
Total	100.0	100.0

Efeito da rede de ensino

A Tabela 4 mostra o percentual de alunos em cada um dos níveis, considerando as redes de ensino estadual e municipal.

Tabela 4: Porcentagem de alunos em cada nível, segundo a rede de ensino.

Níveis	Rede de ensino	
	Municipal	Estadual
1	4.6	3.4
2	14.3	12.1
3	21.4	20.8
4	27.1	27.4
5	20.6	22.3
6	12.1	14.0
Total	100.0	100.0

Observa-se que, nos primeiros níveis, há maior concentração de alunos de escolas municipais e, nos mais altos, maior concentração de alunos da rede estadual. Isto evidencia um melhor desempenho dos alunos do sistema estadual de ensino. Essa diferença é estatisticamente significativa (valor $p < 0,001$). É plausível supor que essas diferenças se devam ao caráter recente das redes municipais, que se reflete em sua organização, na contratação de professores e na organização dos espaços e do trabalho pedagógico.

Efeito conjunto das variáveis

A análise sobre cada uma das variáveis fornece indicadores a respeito das diferenças observadas entre os diferentes grupos de alunos. Como, entretanto, todas as variáveis agem sobre o aluno concomitantemente, as diferenças observadas não podem ser atribuídas às variáveis consideradas isoladamente. Assim sendo, para verificar mais adequadamente a capacidade explicativa específica de cada um desses fatores, ajustou-se um modelo de regressão aos dados, tomando-se a proficiência como variável resposta e como categorias explicativas a rede, a presença à Fase Introdutória, a localização da escola e uma nova variável, não considerada anteriormente, atraso escolar. Dessa forma – deve-se enfatizar – preserva-se a concomitância da influência das variáveis e se analisa o poder explicativo de cada uma.

Como os alunos estão naturalmente agregados em turmas e, estas, a escolas, utilizaram-se para esse exercício modelos de regressão hierárquica em três níveis: o aluno, a turma e a escola. As seguintes variáveis explicativas foram empregadas: para o aluno, a

presença à Fase Introdutória e seu atraso escolar; e, para a escola, a rede de ensino a qual pertence e sua localização ou não no semi-árido mineiro.

A Tabela 5 apresenta os resultados; em sua análise, deve-se ter em mente que apenas os alunos com todas as informações completas foram utilizados para a análise.

Tabela 5: Estimativas dos coeficientes do modelo

	Coeficiente	Erro Padrão	Razão T	g.l.	Valor - p
INTERCEPTO	67.30	0.94	71.714	240	0.000
REDE MUNIC.	-2.59	1.05	-2.455	240	0.014
ÁRIDO	-3.08	1.07	-2.872	240	0.005
FASE 1	1.56	0.47	3.332	9695	0.001
ATRASSO	-0.94	0.28	-3.399	9695	0.001

O efeito de cada uma das quatro variáveis explicativas consideradas está em negrito na tabela. As variáveis estão indicadas pela pertença à rede municipal, pela localização da escola no semi-árido, pela realização do Ciclo Inicial e pela ocorrência de atraso escolar na trajetória do aluno. É estatisticamente significativo e muito próximo dos valores obtidos pela análise isolada. Nenhuma dessas variáveis é isoladamente capaz de mudar a posição de cada aluno entre os níveis. Isso significa que é possível pressupor, como já se fez a partir de outros levantamentos educacionais, que é a ocorrência simultânea de vários fatores que produz o aparecimento de desempenhos diferenciados.

Cabe observar que, ao se buscarem fatores que possam explicar o sucesso ou insucesso dos alunos, é necessário considerar que há um conjunto deles que não foram medidos, mas que com certeza interferem em seu desempenho em maior ou menor grau. Alto ou baixo desempenho não podem ser concebidos como responsabilidade exclusiva do aluno, são reflexo de outros fatores como, por exemplo, o empenho, a competência, capacitação, interesse e dedicação dos professores, o clima disciplinar. É também de fundamental importância, para se compreender os resultados, a observação das práticas pedagógicas e das concepções de língua e de linguagem que subjazem a essas práticas. Fica evidente que concepções como as de letramento, que privilegia os usos sociais da leitura e da escrita, ainda não alcançaram o devido lugar nas práticas de ensino. O desempenho pode ser afetado, ainda, pela gestão da escola, pela administração dos tempos escolares entre outros. Finalmente, é possível considerar que o capital cultural das famílias desempenha um papel crucial no desempenho dos estudantes e não se pode excluir que essa seja uma das razões das diferenças encontradas, principalmente em relação à Fase Introdutória: pode-se supor que a matrícula nessa fase foi buscada no ano de 2004 pelas famílias mais bem informadas e/ou envolvidas com a educação de seus filhos.

Variação no desempenho e enturmação

O ajuste do modelo de regressão fornece, apesar das variáveis explicativas que não puderam ser consideradas, um outro resultado muito importante para o conhecimento do funcionamento do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Minas Gerais. Trata-se da estimativa da proporção da variância das notas que pode ser atribuída a cada um dos três níveis considerados na construção da amostra: os alunos, as turmas e as escolas.

Usando-se o modelo estatístico ajustado aos dados, verificamos que a variância total das notas dos alunos pode ser dividida em: 38,5%, entre as turmas, dentro de uma mesma escola; 56,5% para os alunos dentro das turmas e apenas, 5,3% entre as escolas.

Dito de outra forma, no que concerne às notas dos alunos, há mais variação entre as turmas de uma mesma escola do que entre diferentes escolas. Isto é uma evidência contundente de que as escolas agrupam seus alunos em turmas homogêneas já no início de sua alfabetização. A organização das turmas de alfabetização tem sido colocada como um dilema para as escolas. Não há um consenso sobre isso e nem uma só resposta que possa atender à diversidade de questões que a sala de aula demanda. É preciso que se repensem as formas de agrupamento considerando-se que turmas “homogêneas” podem contribuir para aumentar as desigualdades. Principalmente se se considera que os alunos podem aprender uns com os outros, que a natureza do processo de aquisição da leitura e da escrita é sócio-cultural; separar os alunos que sabem dos que não sabem é privá-los de interagir em níveis diferenciados de aprendizagem. Por outro lado, as turmas heterogêneas em excesso colocam enormes desafios aos professores que precisam saber como lidar com as diferenças, como coordenar tarefas em diferentes níveis de complexidade para atender às demandas impostas pela heterogeneidade, como favorecer o entrosamento da turma de modo a permitir uma interação construtiva entre eles.

Considerações finais

A avaliação amostral 2005 buscou responder como se caracterizou o desempenho dos alunos no domínio da língua escrita após um ano de escolaridade. As respostas apresentadas pelo teste permitem produzir reflexões sobre as práticas e as ações implementadas no âmbito do sistema educacional como um todo e no âmbito mais específico de cada uma das escolas. Nesse sentido, os resultados do teste devem ser entendidos como informações qualificadas colocadas à disposição de educadores, gestores e responsáveis pela educação, em geral, a fim de que possam promover as mudanças necessárias no quadro da alfabetização no Estado. Não se trata de buscar culpados de possíveis fracassos, mas de refletir sobre a qualidade da intervenção educativa e de aprender com os resultados, para que surtam efeito positivo no dia-a-dia da escola, na qualidade do processo de alfabetização.

As informações geradas podem contribuir, ainda, para que melhor se entenda como as crianças aprendem a ler e escrever. A partir de novas aplicações de avaliações do mesmo tipo, poderão ser construídos indicadores de desempenho úteis como norteadores da prática escolar, isto é, indicadores que apontem que desempenho em leitura e escrita é possível esperar das crianças depois de um ano de escolaridade.

Referências

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. *Orientações para a Organização do Ciclo inicial de Alfabetização*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004 (vol. 1, 2, 3 e 4); 2005 (vol. 5 e 6).

CUNNINGHAM, Patricia e ALLINGTON, Richard L. *Classrooms That Work: They Can All Read and Write*. 3.ed. Boston, MA: Pearson Education, 2003.

HAMBLETON, R. K. e SWAMINATHAN, H. *Item Response Theory: Principles and Applications*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1985

NATIONAL Reading Panel. Teaching children to read: an evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Development, 2000. Disponível em <<http://www.nationalreadingpanel.org/Publications/publications.htm>>. Acessado em: 10 nov 2006.

SCRIBNER, Sylvia. Literacy in three metaphors. *American Journal of Education*, v.93, n.1, 1984. p.6-21.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, Rio de Janeiro, Jan./Abr.2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 9 fev. 2007.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: __. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 61-125. (Original em inglês: *Literacy Assessment and its implications for Statistical Measurement*. Paris: Unesco, 1992)

UNESCO. Lamp. Developing an Assessment Module for Basic Literacy Levels. *Meeting. Summary of Discussion*. Montreal: Unesco-Institute for Statistics (UIS), 16-17 April, 2003. Disponível em <www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/LAMP/HTML/Apr03MeetingNoteFinal.htm>. Acessado em: 15 nov. 2005.

DELAINE CAFIERO é doutora em Lingüística (Unicamp, 2002). Professora adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, atua na área de Lingüística Aplicada ao ensino de língua materna, lecionando as disciplinas *Alfabetização e Letramento* e *Leitura na Sala de Aula*. Desenvolve projetos de pesquisa que tomam como objeto habilidades de leitura desenvolvidas pelo aluno por meio do uso de livros didáticos, bem como habilidades construídas no ciclo de alfabetização. É pesquisadora do Centro de Alfabetização e Leitura (Ceale), onde atua na área de avaliação sistêmica e medidas educacionais. Participa de grupos de pesquisa voltados para a capacitação de professores do ensino fundamental. Participou como autora de um dos volumes da coleção “Alfabetização e letramento”, publicada pelo Ceale (*Leitura como processo*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005. v. 01). Tem capítulos de livros e artigos publicados em periódicos nacionais: CAFIERO, D.; CORREA, H. T. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos. In: Roxane Rojo; Antônio Augusto Gomes Batista. (Org.).

Livro didático de língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003, v. 1, p. 277-298; CAFIERO, D. Compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, SP, v. 45, p. 133-144, 2003.

E-mail: delaine@gold.com.br ; delainecafierobicalho@yahoo.com.br

GLADYS ROCHA é doutora em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora da Faculdade de Educação dessa mesma Instituição. Atua nos Cursos de Licenciatura. É Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) onde atualmente coordena o Programa de Avaliação do Ciclo Inicial de Alfabetização do Estado de Minas Gerais – projeto decorrente de parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e o Ceale. A avaliação em larga escala com crianças recém-alfabetizadas ou em processo de alfabetização constitui, também, o objeto de pesquisa da autora, que conta com financiamento do CNPq.

E-mail: gladysrocha@terra.com.br

JOSÉ FRANCISCO SOARES possui Doutorado em Estatística pela University of Wisconsin – Madison, e Pós-doutorado em Educação pela University of Michigan – Ann Arbor. Atualmente é professor titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e

Coordenador do Game (Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais) ambos pertencentes à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, É presidente da Abave (Associação Brasileira de Avaliação Educacional). Suas últimas publicações são: SOARES, J.

F. e ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, 2006, assim como SOARES, J. F. e COLLARES, Ana Cristina Murta. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos alunos do Ensino Básico Brasileiro. *Dados* Rio de Janeiro, v. 49, p. 615-650, 2006. No presente, participa do projeto GERES – Geração Escolar 2005 – um estudo longitudinal sobre os determinantes do aprendizado dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

E-mail: francisco-soares@ufmg.br

Recebido em 20/01/2007

Aprovado em 20/03/2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização dos autores

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA¹

Luciane Manera Magalhães

Universidade Federal de Juiz de Fora

Resumo

A formação do professor reflexivo: contribuições para o ensino da leitura na escola

Discuto, neste artigo, a possibilidade da formação do professor reflexivo através da educação continuada, em ambiente universitário. Esta formação se dá mediante o desenvolvimento de seminários e oficinas reflexivas, orientadas pela professora universitária. A formulação e discussão de roteiros de aulas de leitura são instrumentos mediadores fundamentais que dão início ao processo de transposição didática já no ambiente de formação. Assim, o (aluno)professor tem o processo reflexivo como um suporte para a (re)formulação de sua prática pedagógica.

Palavras-chave: professor reflexivo; formação de professores; ensino de leitura

Abstract

The education of the reflexive teachers: contributions for the teaching of reading in the schools.

In this paper I discuss the possibility of the education of reflective teachers through continuing education within the university context. The paper discusses an experience with the development of workshops and seminars coordinated by a university professor. The development and discussion of reading lesson plans are the basic tools for starting the process of pedagogical transposition in the education environment. In this way the student-teacher has the reflective process as a basis for the (re)formulation of his/her pedagogical practice.

Key-words: reflective teacher; teacher education; reading teaching

¹ Este artigo é parte do capítulo quatro de minha tese de doutorado, em Lingüística Aplicada, intitulada “Representações Sociais da Leitura: práticas discursivas do professor em formação”, financiada pela CAPES e defendida no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP, sob a orientação da Profª Ângela B. Kleiman.

O professor reflexivo

A noção de professor reflexivo (re)nasce ao lado das discussões acerca da educação continuada de professores, na década de 1990, em confronto com a *racionalidade técnica*² (cf. Gómez, 1992), na qual o professor é concebido como técnico. A formação do profissional reflexivo envolve uma prática contínua de reflexão acerca do processo ensino/aprendizagem; reflexão antes, durante e depois da ação.

Conforme constata García (1992), a *reflexão* é o conceito mais utilizado por pesquisadores e formadores de professores ao se referirem às novas tendências da formação de professores. É um conceito de tal forma estruturador que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação que não o considerem. Este destaque para a reflexão justifica-se, a meu ver, pelo fato de se compreender, hoje, que o processo ensino/aprendizagem é uma prática social dinâmica e, sendo dinâmica, passa (ou deveria passar) por modificações na medida em que o mundo em que vivemos muda também. Há que se considerar, também, que o processamento das informações pelo sujeito não é automático; ao contrário, é paulatino e recorrente, pois demanda a (re)elaboração daquilo que já foi construído por ele, na interação com o “outro”.

Conhecer sua própria prática pedagógica e compreendê-la criticamente são aspectos indispensáveis ao professor que se quer competente. Estas tarefas, entretanto, não são simples e objetivas; ao contrário, são atividades que requerem uma formação específica, que objetive a formação do professor reflexivo.

O modelo de Smyth

Um modelo de reflexão crítica importante de ser considerado é o proposto por Smyth (1992, 1994) o qual está pautado em quatro tipos de ações (*descrever, informar, confrontar e reconstruir*), que teriam o propósito de levar o professor em formação, através da mediação do formador, a se auto-indagar sobre sua prática, buscando compreender suas decisões e ações. Estes quatro tipos de ações estariam diretamente ligados a quatro questões direcionadoras, as quais orientariam o processo reflexivo, como se pode visualizar no quadro a seguir:

Quadro 1: ações e questões direcionadoras do processo reflexivo

Ações	Questões
Descrever	"O que eu faço?"
Informar	"O que isso significa?"
Confrontar	"Como eu cheguei a ser assim?"
Reconstruir	"Como eu poderia fazer as coisas diferentemente?" ³

Através das questões de identificar sua própria prática, através de respostas à questão “o que eu faço?”. Em um segundo momento, o *informar*, ele busca compreender os sentidos de

² Segundo Gomez (1992:96), “Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular. Segundo o modelo da *racionalidade técnica*, a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.” 1992:96.

³ Describe: ‘what do I do?’; Inform: ‘what does this mean?’; Confront: ‘how did I come to be like this?’; Reconstruct: ‘how might I do things differently?’ (Smyth, 1994).

sua prática, ao se indagar: “*o que isso significa?*”. No terceiro momento, ele vai *confrontar* a sua prática com as noções e conceitos que a fundamentam: “*como eu cheguei a ser assim?*”. Uma vez consciente daquilo que faz, como faz e porque faz, o professor terá condições de *reconstruir* sua prática, através de respostas para a questão: “*como eu poderia agir diferentemente?*”. Destaque-se que essa reconstrução acontece processualmente, a cada etapa de reflexão; não apenas ao final do processo. A busca de novas respostas para a prática e as soluções encontradas pelo (aluno)professor salientam, via discurso, o processo de transformação de suas *representações sociais* (cf. Jodelet, 1989), ao transpor os conhecimentos trabalhados, na formação continuada, para o ambiente de trabalho.

Estes processos reflexivos são, inicialmente, mediados por outro(s) sujeito(s), mas objetivam a promoção da autonomia do profissional frente aos problemas enfrentados no cotidiano escolar. Problemas singulares que não têm respostas pré-elaboradas a serem “testadas” ou “aplicadas” pelos profissionais, mas respostas a serem construídas através da *reflexividade crítica*.

O ensino reflexivo

O processo de ensino reflexivo envolve mudanças não só na maneira de pensar do profissional como também de agir, forçando-o a adotar atitudes críticas concernentes a ele mesmo e às suas concepções acerca do que seja ensinar (cf. Bartlett, 1990). É no trabalho diário, porém, que o professor elabora o que Shulman (1986)⁴ *apud* García (1992) tem denominado como *conhecimento de conteúdo pedagógico*, que seria “a combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de a ensinar.” O conhecimento de conteúdo pedagógico, segundo esse autor,

... não pode ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma *elaboração pessoal do professor* ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo (p.57) (grifo meu).

É certo que essa elaboração pessoal do professor, a que se refere o autor, não é uma elaboração solitária, individual, mas um processo de síntese – no sentido dialético do termo, ou seja, não é a soma da teoria aprendida na academia com a prática vivenciada pelo profissional, muito menos a aplicação da teoria na prática, mas a criação de um novo conhecimento.

Concordo com Shulman que esse conhecimento não pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, dado que ele não se encontra pronto e nem será igual para todos e em todas as situações. Acredito, porém, que cursos de formação continuada que visem à formação do profissional reflexivo podem desencadear a produção desse tipo de conhecimento. Esse processo seria concretizado através de seminários e oficinas reflexivas, mediados pelo formador, os quais proporcionariam a transformação do *conteúdo aprendido* em *conteúdo a ser ensinado* e, ao mesmo tempo, a modificação progressiva das representações dos professores acerca de noções fundamentais, para a prática pedagógica como, por exemplo, a de texto e de leitura.

Em outras palavras, a educação continuada teria um papel fundamental na atuação profissional do professor ao propiciar situações em que tivesse a oportunidade de vivenciar a

⁴ Shulman, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n2, 1986.

sua prática de forma reflexiva. Seriam experiências continuadas, integradas a projetos de pesquisa e/ou extensão e/ou cursos oferecidos por instituições de formação, em que o (aluno)professor tivesse a oportunidade de “mergulhar” em sua própria prática, a partir de reflexões teóricas, mas também acerca da prática; reflexões orientadas, inicialmente, por um formador mediador, que promovam o processo de re-significação da prática do (aluno)professor.

Finalmente, retomando o modelo reflexivo proposto por Smyth, pode-se dizer que ele serviria mais a grupos pequenos. Considerando-se a realidade brasileira, tal modelo seria orientador de propostas a serem criadas de forma a funcionarem com grupos maiores, como é o caso do curso⁵ de formação continuada, que tomei como ‘locus’ de pesquisa para a realização deste trabalho. Esse curso investe em oficinas reflexivas e seminários, que permitem ao (aluno)professor vivenciar a (re)construção da prática simultaneamente com o desenvolvimento do curso de formação continuada.

A formação do professor reflexivo em ambiente universitário

Para tratar da formação do professor reflexivo, em ambiente universitário, é preciso ressaltar que os cursos, de educação continuada, ligados à universidade apresentam, em geral, uma estrutura curricular tradicional; usualmente marcada pela cisão teoria/prática, em que predomina, como referencial epistemológico, a “*racionalidade técnica*” (Schön, 1992). Na *racionalidade técnica* os princípios científicos são apresentados hierarquicamente como mais relevantes que os conhecimentos de ordem prática, os quais são tomados como aplicação dos primeiros (cf. Schön, 1992). Este referencial epistemológico impõe, segundo Gómez (1992), “uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento” (p.97), dificultando a constituição de um conhecimento sistematizado que auxilie o futuro professor a articular os conhecimentos trabalhados na formação com aqueles que fundamentam sua prática pedagógica.

Nesse cenário, tem-se a formação inicial que, em geral, fragmenta o conhecimento através de disciplinas teóricas, metodológicas e estágios, e há os cursos de “especialização” que, na sua maioria, perpetuam esta fragmentação de forma ainda mais acentuada, uma vez que oferecem uma formação exclusivamente teórica; deixando a (re)construção da prática a cargo do (aluno)professor. Nesse tipo de formação, seja inicial ou continuada, a reflexão, quando é considerada, é tomada como conceito teórico a ser aprendido e o processo reflexivo fica distante da vivência do (aluno)professor, pois teoria e prática são concebidas como dois tipos de conhecimentos desvinculados entre si.

A proposta de formação do professor reflexivo, via seminários e oficinas, realizados em ambiente universitário, no contexto de um curso de especialização, que ora apresento, busca o desenvolvimento de um trabalho diferenciado daquilo que se tem denominado de racionalidade técnica e confirma a possibilidade da formação de professores reflexivos, através desse tipo de curso.

O contexto da pesquisa

O curso de especialização que serviu como um dos ambientes de pesquisa e, portanto, de *geração de dados* (cf. Mason, 1998), é uma proposta de educação continuada que aponta para a possibilidade de se propiciar a formação do profissional reflexivo através da criação de espaços de reflexão acerca da prática real do (aluno)professor e suas teorias subjacentes.

⁵ Curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem, oferecido pelo Núcleo de Pesquisa e Ensino em Linguagem (NUPEL) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Esses espaços reflexivos têm como suporte a *racionalidade prática* (cf. Gómez, 1992.), que pressupõe uma rede de ações interligadas pela reflexão (cf. Smyth, 1994). Assim, o desenvolvimento profissional e pessoal dos (alunos)professores, participantes do curso de especialização, se dá alicerçado no processo de (re)construção da prática, mais especificamente, através do processo reflexivo; promovido pelos seminários e oficinas reflexivas desenvolvidos na disciplina “*Prática de Leitura e Escrita na Escola Básica*”, através da *mediação* da professora universitária.

A noção de *mediação* foi concebida, por Vygotsky (1978), com o objetivo de explicar como se dão as relações entre sujeito e objeto de conhecimento. Em outras palavras, segundo o autor, essas relações não são diretas, mas se concretizam por intermédio de um terceiro elemento. Esse terceiro elemento seria um instrumento e/ou ferramenta que teria como objetivo, em ambiente didático, ampliar a possibilidade do aprendizado. No caso das oficinas reflexivas, do curso de especialização, a professora universitária escolhe, como instrumento mediador da aprendizagem, a elaboração de roteiros⁶ de aulas de leitura, por parte dos (alunos)professores, cujo objetivo é o de criar *zonas de desenvolvimento proximal* (cf. Vygotsky, 1978), acerca do processo ensino/aprendizagem da leitura, na escola fundamental. É dentro deste quadro epistemológico que se pode entender um curso de especialização como um espaço reflexivo.

A formação do professor reflexivo, via especialização, foi, assim, promovida pelo processo reflexivo, que envolve a ação da professora universitária (SARA)⁷ e dos (alunos)professores, antes, durante e depois das oficinas reflexivas. Em outras palavras, o processo reflexivo, nessa experiência, é identificado pela *elaboração* e *socialização* do roteiro de leitura, por parte dos (alunos)professores e pela *modelização* por parte da professora universitária. Essas etapas de reflexão seriam as responsáveis por promover a (re)construção e/ou (trans)formação da prática pedagógica, pelo (aluno)professor.

O processo reflexivo

Partindo-se do pressuposto de que nossas representações sociais não são conscientes (cf. Flament & Rouquette, 2003), um dos objetivos da oficina reflexiva é proporcionar, via reflexão sobre a ação relatada, a explicitação das representações dos (alunos)professores acerca de texto, de leitura e de seu ensino em ambiente escolar; propiciando, assim, que o (aluno)professor olhe para sua própria prática e reflita sobre ela, através do “retrato” que faz dela. Esse retrato, elaborado pelo próprio (aluno)professor, é o instrumento mediador de sua aprendizagem, qual seja, o roteiro de aula de leitura.

Passo, então, a apresentar as etapas do processo reflexivo⁸, desenvolvidas pela professora universitária junto aos (alunos)professores, explicando-as e exemplificando-as a partir dos dados gerados em uma oficina reflexiva, desenvolvida no curso de especialização, que teve como texto gerador da elaboração e discussão dos roteiros de leitura, pelos (alunos)professores, a crônica infanto-juvenil: “*Será que o culpado foi o xixi?*”⁹, de autoria de Fernando Bonassi, publicada na Folhinha de São de Paulo, em 20/12/1996.

⁶ Os roteiros de leitura eram elaborados pelos (alunos)professores a partir de um texto oferecido pela professora formadora.

⁷ Todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios.

⁸ Três momentos caracterizam as etapas do processo reflexivo desenvolvido pela professora universitária: (i) elaboração; (ii) socialização (descrição e explicação) e (iii) modelização.

⁹ A crônica utilizada encontra-se no Anexo 2.

Primeira etapa: elaboração

A primeira etapa do processo reflexivo, denominada, nesse contexto, como *elaboração*, é antecedida pela ação da professora universitária. Em outras palavras, foi a professora universitária que, previamente, selecionou a crônica que, por ser infanto-juvenil, poderia ser trabalhada com os alunos das diferentes séries da Escola Fundamental. Ela distribuiu-a para os (alunos)professores, uma semana antes da oficina reflexiva, e solicitou que elaborassem um roteiro de aula de leitura a partir dessa crônica. A primeira etapa é, assim, caracterizada pela *elaboração* de uma atividade de leitura pelo (aluno)professor, a partir da crônica selecionada previamente pela professora universitária; ela acontece antes da oficina reflexiva, propriamente dita, pois é realizada individualmente, fora do ambiente universitário, mas faz parte dela. Nessa etapa, o (aluno)professor é, de certa maneira, “forçado” a mobilizar seus conhecimentos e experiências acerca de texto, leitura, etc, organizando-os através da elaboração do roteiro. Por um lado, poder-se-ia considerar como uma etapa “solitária”, de discurso monológico e/ou monogerado¹⁰, uma vez que não há a interação direta com a professora universitária, nem com seus pares, mas por outro lado, pode-se dizer que é um *momento dialógico*, no sentido bakhtiniano do termo (cf. Bakhtin, 1979 e 1995), pois o (aluno)professor escreve de um lugar social definido: o de aluno, para um interlocutor, também, definido: a professora universitária. Mesmo que seja compreendido, por alguns (alunos)professores, como um roteiro hipotético¹¹, pelo fato de fazer parte do cumprimento de uma “tarefa escolar”, esses roteiros revelam, pelo menos em parte, as concepções e representações dos (alunos)professores, no que diz respeito aos processos de ensino- aprendizagem da leitura e da escrita; uma vez que eles vão-se fundamentar naquilo que fazem e/ou conhecem.

Segunda etapa: socialização

Esta etapa é caracterizada pela *socialização* do roteiro elaborado pelos (alunos)professores; é o momento em que cada (aluno)professor apresenta o seu planejamento-roteiro para todo o grupo, descrevendo as ações a serem empreendidas na aula de leitura. Essa apresentação tende a ter um caráter puramente descritivo-informativo, pois é sempre a resposta a um “o quê?”, (exemplo 01). Essa descrição pode, entretanto, assumir uma função explicativa, quando responde direta (exemplo 02) ou indiretamente (exemplo 03) a um “por quê?”, enunciado pela professora universitária, como ilustram os exemplos (02) e (03).

No exemplo (01), a seguir, tem-se a descrição feita por uma das (alunas)professoras, ANA, das possíveis ações a serem por ela empreendidas, em uma aula de leitura. Nesse exemplo (01), ANA informa ao seu auditório as ações planejadas, através de um efeito de listagem; não há uma explicação daquilo que pretende fazer, exatamente porque sua enunciação é uma resposta a um “o quê?”, enunciado indiretamente (= “o que você planejou?”) por SARA, a professora universitária. Assim, sabe-se que ao ‘informar’ cabe apresentar a novidade, mas não suas razões, função destinada ao ‘explicar’ (exemplos 02 e 03).¹²

¹⁰ Ao adotar a concepção bakhtiniana de discurso tornar-se-ia inconcebível a idéia de um discurso monológico, mas, neste contexto, compreende-se o discurso monológico e/ou monogerado como aquele construído por um só locutor, sem a intervenção direta do outro conforme postulado por Charaudeau *et al.* (2002).

¹¹ Alguns (alunos)professores parecem conceber a elaboração desses roteiros como algo hipotético, pois, ao socializarem, para o grupo, recorrem ao futuro do pretérito em seus discursos, marcando, assim, a dúvida: MALU: “... eu daria o texto para os alunos /.../ exploraria o título e a ilustração...” (aula da especialização, 09/08/2000).

¹² As normas de transcrição da conversação se encontram no Anexo 1.

(01) *Contexto*: SARA inicia a aula sugerindo que ANA apresente seu roteiro para o grupo.

1. SARA: /.../ eu vou pedir pra vocês apresentarem as propostas /.../ ANA, você pode começar?

2. ANA: posso, é:: eu coloquei o seguinte, *distribuir o texto para os alunos fazerem leitura individualmente*, depois *pedir para que eles dividam em grupos* de quatro ou cinco para *discutirem sobre o texto, falar o quê que elas entenderam*, *vão discutir entre elas*, depois elas vão em grupo escrever o que/só respondendo a pergunta que é o título do texto "Será que o culpado foi o xixi?", elas vão responder o que elas acharam, o que elas discutiram ali, vão responder num pequeno texto, uma coisa simples e depois vão partilhar com os outros grupos e no último momento *as crianças irão avaliar se gostaram ou não do texto, se foi útil pra alguma coisa ou não, fazer uma avaliação do texto*, foi só isso

A seqüência de ações escolhida por ANA, para a apresentação do roteiro, elaborado por ela, evidencia uma concepção de texto como suporte material envolvido na realização de um conjunto de atividades (*distribuir, dividir em grupos, discutir, escrever, responder, partilhar, avaliar*) que culmina com o condicional: “se foi útil pra alguma coisa ou não” (T2), isto é, uma concepção utilitária de texto. Nesse roteiro, pouca ou nenhuma ação tem a ver com a leitura propriamente dita: o ato de procurar sentidos na linguagem escrita; as ações descritas envolvem a distribuição do texto, no contexto didático: “*distribuir o texto para os alunos fazerem leitura individualmente*” (T2); a interação depois da leitura: “*discutirem sobre o texto*” (T2) e a expressão da compreensão por parte dos alunos: “*falar o quê que elas entenderam*” (T2). O papel do professor é o de organizador das atividades: “*distribuir o texto*”, “*pedir para que eles dividam em grupos*” (T2) e; os alunos, são concebidos como sujeitos independentes da mediação do professor: “((as crianças)) *vão discutir entre elas*”, “*as crianças irão /.../ fazer uma avaliação do texto*” (T2).

Além do processo de descrição de uma seqüência de ações a serem realizadas, ilustrado no exemplo (01), a etapa de socialização pode constituir-se de explicações que, geralmente, surgem em decorrência da mediação da professora universitária. O ‘informar’ é um aspecto integrante do ‘explicar’, pois para compreender é preciso conhecer; assim o explicar pressupõe, freqüentemente, o informar. Enquanto o objetivo do ‘informar’ é fazer conhecer; do ‘explicar’ é dar razões, é fazer compreender (cf. Borel, 1981).

As explicações, solicitadas pela professora universitária, em geral, são relativas a questões que visem ao esclarecimento, por parte do (aluno)professor, de aspectos teórico- didáticos. São questões colocadas com o objetivo de promover a reflexão por todo o grupo, acerca da própria organização dos roteiros que sejam pertinentes para o processo de aprendizado e, a respeito, também, de tópicos diretamente relacionados à leitura e seu ensino em ambiente didático. A explicação, nesse processo, objetiva promover a reflexão por parte do (aluno)professor. Uma vez que, como já mencionado, o *explicar* pressupõe o *compreender* (cf. Borel, op. cit.) e também o *reformular* (cf. Lusetti, 1990), o (aluno)professor precisa ter claro, para si mesmo, o porquê de suas escolhas e ações, para que possa compreendê-las e modificá-las, se necessário.

O exemplo (02), a seguir, ilustra, além da descrição, a explicação das ações propostas, por BIA. Nesse exemplo (02), a explicação é a resposta a um “por quê?”, que é colocado explicitamente pela professora formadora:

(02) *Contexto*: BIA é a décima primeira a apresentar seu roteiro para o grupo. No meio de sua apresentação, SARA, a professora universitária que ministra a disciplina, solicita que explique o porquê de sua escolha em trabalhar a leitura silenciosa antes da oral, uma vez que a maioria do grupo, até o momento, havia sugerido o contrário.

1. BIA: *entregaria o texto pra cada um, pediria que eles não lessem, pediria pra ler só o título, o quê que eles achariam desse título, o quê que poderia estar escrito no texto a partir desse título, qual a imaginação deles a partir do título, trabalharia no mesmo esquema dela, aí escreveria no quadro o quê que eles acharam o quê que se aproximou mais, aí, depois de todas as imaginações levantadas na turma, pelos alunos, /.../ eles leriam silenciosamente, eu/ aí depois deles lerem silenciosamente eu daria uma leitura em voz alta, eu faria uma leitura em voz alta pra eles, né? e pediria que se alguém quisesse ler que poderia ler, porque eles gostam muito, e quando tem (atividade) nova/ ah! deixa eu ler!*

2. SARA: *por que você pensou: é; primeiro, na: leitura silenciosa? ao invés da leitura oral?* porque a gente observou que no interior do grupo, eles estão fazendo um movimento contrário

[primeiro a leitura oral/

3. BIA: *[pra eles puxarem a capacidade de leitura deles, depois eu ler e eles verem onde foram as falhas que talvez eles tiveram na leitura, eu penso que primeiro eles têm que ler, ler silenciosamente /.../*

4. MALU: a maioria pediu primeiro que eles fizessem a leitura silenciosa e depois a leitura oral /.../ eu faria justamente o contrário /.../

Como já foi dito, a etapa de socialização é caracterizada, essencialmente, pela descrição, por parte dos (alunos)professores, dos roteiros elaborados. Isso fica evidente no discurso de BIA, no exemplo (02), acima, marcado pela contrafactualidade¹³, salientada pelo recorrente uso do futuro do pretérito: “*entregaria o texto*”; “*escreveria no quadro*”; “*eles leriam silenciosamente*”; “*eu faria uma leitura*” (T1); o que sugere o caráter hipotético da atividade para ela. Analisando a parte descritiva, consistente de uma sequência de ações que seriam realizadas, a partir desse roteiro de aula, pode-se dizer que o texto é concebido com parte de seu cotexto¹⁴, que está limitado, aqui, ao título, cuja função é a de recurso textual para a elaboração de hipóteses e expectativas, antes da leitura propriamente dita: “*qual a imaginação deles a partir do título*” (T1); a leitura, por outro lado, consiste na confirmação e refutação das hipóteses levantadas: “*o quê que se aproximou mais*” (T1). O papel do professor é o de mediador das atividades: “*o quê que poderia estar escrito no texto a partir desse título*” (T1) e, também, de modelo de leitura para os alunos: “*eu faria uma leitura em voz alta pra eles, né?*”, além de organizador das atividades: “*entregaria o texto*”, “*pediria pra ler só o título*”. Os alunos são representados como sujeitos dotados de uma capacidade cognitiva: “*pra eles puxarem a capacidade de leitura deles*” (T3), mas não são totalmente independentes: “*depois eu ler e eles verem onde foram as falhas que talvez eles tiveram na leitura*” (T3), pois a realização bem sucedida das atividades depende da intervenção e mediação do professor representado em seu roteiro.

O que de fato quebra essa sequência descritiva, é a intervenção da professora universitária que desencadeia o processo de explicação, por parte do (aluno)professor. Assim,

¹³ A contrafactualidade diz respeito à dúvida presente na fala da (aluna)professora, explicitada através do tempo verbal (futuro do pretérito) escolhido por ela, para descrever suas ações, ou seja, o conteúdo de seu discurso é apresentado como não factual, marcado pela irrealidade.

¹⁴ Tenho denominado de ‘cotexto’ os elementos verbais e não-verbais que figuram junto ao texto, à sua volta, emoldurando-o, como por exemplo, o título, o autor, a data de publicação, a fonte e até mesmo as ilustrações.

quando BIA descreve o trabalho a ser realizado com a leitura oral e a leitura silenciosa, SARA, a professora universitária, toma o turno e coloca uma questão que demanda uma resposta explicativa, devido ao pronome interrogativo empregado: “*por que* você pensou: é:, primeiro, na: leitura silenciosa? ao invés da leitura oral?” (T2). A questão parece ter como objetivo, além da explicação, por parte da (aluna)professora, a tematização do assunto com todo o grupo, como sugere a fala de SARA: “porque a gente observou que no interior do grupo, eles estão fazendo um movimento contrário [primeiro a leitura oral]” (T2). Observe-se, ainda, que SARA inclui todo o grupo na avaliação que faz dos roteiros já apresentados, através da expressão escolhida: “a gente observou” (T2), evitando, assim, um confronto direto que pudesse sugerir uma hierarquia indesejável entre aluno (aquele que apresenta suas idéias) e professor (aquele que observa, avalia e corrige). Estratégia importante para se manter a aproximação aluno/professor em uma situação interacional delicada em que a professora universitária precisa “defender a face”¹⁵ (cf. Goffman, 1967). É através da *socialização* do roteiro, que o (aluno)professor evidencia o que faz quando desenvolve uma aula de leitura; como planeja este tipo de aula; como ela é estruturada, organizada; quais aspectos são privilegiados, etc. É uma etapa em que ele pode, ainda, comparar aquilo que faz com o que seus pares fazem e refletir sobre suas concepções e ações, como ilustra a fala de MALU: “a maioria pediu primeiro que eles fizessem a leitura silenciosa e depois a leitura oral/.../eu faria justamente o contrário” (T4). Esta etapa de socialização é um momento em que, apesar de incitado pela solicitação de explicação, pela professora universitária, o (aluno)professor é impelido a refletir sobre sua prática relatada, justificando-a através da comparação de sua prática e as teorias a ela subjacente. Este tipo de questão ajuda a promover a reflexão, pelos (alunos)professores, acerca das noções e fundamentos teóricos que sustentam sua prática pedagógica relatada e a compararem com aquilo que eles fazem. Compreender a motivação da própria prática é um passo importante para a (trans)formação das representações sociais do (aluno)professor, pois a mudança pressupõe a identificação do “problema”. É por isto que a professora universitária busca, junto ao grupo, informações que possam auxiliá-los na identificação das teorias subjacentes à sua prática.

No exemplo (03), a seguir, a professora universitária propõe uma questão (“*quais...?*”) que, a princípio, sugeriria respostas semelhantes às que se dá quando se propõe um “*o quê?*” (até mesmo porque ela retoma a pergunta através de um “*o quê?*”). Em outras palavras, era de se esperar respostas em forma de “listagem” com as informações solicitadas, mas, ao contrário, o que se observa é a busca de explicações que justifiquem as ações propostas pelos (alunos)professores para o trabalho com a leitura na escola:

(03) *Contexto*: após todos os (alunos)professores apresentarem seus roteiros, SARA coloca a questão para o grupo:

1. SARA: *quais* é: foram as influências, interferências que vieram à mente de vocês quando vocês materializaram este roteiro? *o que* veio na cabeça, é:: quais foram os recursos, auxílios que vocês foram é:: recorrendo pra, pra estarem concretizando esta tarefa? (++++)/.../

2. DÉBORA: eu a/eu acho, o problema é o seguinte, quando é::, essa questão realmente eu acho que é:: de leitu::ra na escola, ela é muito angustiante, *porque nós somos fruto de uma geração que tinha que ler e era aquela coisa da pegadinha, se*

¹⁵ A “face”, segundo Goffman (1967:5), é a imagem do eu (*self*) delineada em termos de atributos que são dados socialmente. Em uma interação face-a-face, os sujeitos buscam um valor positivo de si mesmos perante seus interlocutores e, para evitar o confronto, quando necessário, ocultam a face e/ou o ‘eu’, visando protegê-la da crítica, por exemplo, para que seja socialmente aceito.

você piscasse o olho, a professora ((dizia)) pára. ((e apontando para o aluno disperso dizia)) você lê. /.../

3. AS: é

4. VERA: /.../ eu comecei a ler ((a crônica)) aí *a primeira coisa que veio na minha cabeça foi o que fizeram comigo*, que era *estudo do vocabulário* /.../

Esse tipo de questão, colocada pela professora universitária, parece não ser fácil de ser respondida. Pelo fato de a professora colocar uma questão não-direcionada, marcada pelo plural no pronome: “/.../ interferências que vieram à mente de *vocês*/.../” (T1), os (alunos)professores demoram a responder e, quando o fazem, buscam justificativas em suas experiências anteriores, que vivenciaram quando eram alunos na escola, de forma a *defenderem a própria face* (cf. Goffman, 1967). O discurso de DÉBORA ilustra essa defesa; ao figurar com o pronome pessoal no plural, DÉBORA parece incluir todos os seus colegas: “*porque nós somos fruto* de uma geração que tinha que ler e era aquela coisa da pegadinha, se você piscasse o olho a professora, pára. você lê” (T2). VERA apresenta posicionamento semelhante ao identificar a motivação de sua prática relatada com a prática desenvolvida pelos seus professores, quando era aluna na escola: “a primeira coisa que veio na minha cabeça foi o *que fizeram comigo*” (T4).

Assim, esse tipo de questão não só mobiliza os (alunos)professores para encontrarem explicações e justificativas para as práticas relatadas, como também para compreenderem o porquê propõem determinadas atividades, em seus roteiros de leitura, tais como ler (oralmente) sem errar, “*estudo do vocabulário*”. O discurso da (aluna)professora, VERA, por exemplo, salienta uma prática pedagógica alicerçada no modelo vivenciado, por ela, o qual traz subjacente a concepção de texto enquanto “*repositório de palavras*”.

Terceira etapa: modelização

É visando propiciar outros modelos de aula de leitura, que tragam subjacente uma concepção de texto como material lingüístico *multimodal* (cf. Kress & van Leeuwen¹⁶, 1995 *apud* Kleiman, 2003), em que diferentes sistemas semióticos, verbais e não verbais, contribuem para a constituição de uma significação integrada e coerente, que a professora universitária propõe, na oficina reflexiva, a etapa de *modelização*. Essa terceira etapa do processo é inspirada no conceito de *imitação*, cunhado por Vygotsky (1978). A *imitação* é entendida como uma reconstrução operada, pelo sujeito, daquilo que ele observa no outro. É, ainda, um conceito que está diretamente relacionado à sua concepção de aprendizagem, ou seja, um processo de construção de conhecimentos que se dá, em um primeiro momento, no *nível interpessoal*, isto é, entre pessoas, através dos processos interacionais entre os sujeitos, a saber, professora universitária e (alunos)professores, para então ser internalizado individualmente, ou seja, no *nível intrapessoal* (cf. Vygotsky, 1978).

Nesta etapa de *modelização* a professora universitária objetiva compartilhar, com os (alunos)professores, pistas que possam ser direcionadoras da (re)construção e/ou (trans)formação de sua prática pedagógica. Essa etapa é formalizada através de roteiros- modelos que são apresentados para o grupo ao final¹⁷ de cada oficina reflexiva. Na medida em que a professora universitária vai anotando no quadro sua proposta, vai explicando cada estratégia de leitura. Essa etapa é caracterizada pela exposição da professora universitária e pela participação dos (alunos)professores na identificação, por exemplo, do tópico de cada

¹⁶ KRESS, G. & van LEEUWEN, T. (1995). *Reading Images. The grammar of visual design*. London: Routledge.

¹⁷ As aulas destinadas às oficinas reflexivas são divididas em dois grandes momentos, a primeira metade do tempo (mais ou menos 1h15) é destinada à *socialização* e a segunda metade, após um intervalo, é destinada à *modelização* de uma aula de leitura, a partir da crônica dada.

parágrafo da crônica trabalhada, como no exemplo (04), a seguir. É uma etapa que envolve uma análise pré-pedagógica do texto, isto é, uma análise textual pré-aula. Essa prática é uma etapa importante do planejamento de uma aula de leitura na concepção do livro¹⁸ teórico (de divulgação) adotado pela professora universitária e supostamente lido pelos (alunos)professores, pois é através dela que se vai organizar a aula a ser desenvolvida.

Destaque-se, ainda, que a interação professora/alunos é importante do ponto de vista do aprendizado, pois é uma etapa em que a professora universitária faz a atividade junto com eles, atuando, assim, na zona de desenvolvimento proximal e promovendo a reflexão sobre o “como” fazer na prática escolar, aspecto nem sempre evidente para o (aluno)professor. Note-se, por exemplo, que nenhum dos (alunos)professores ao socializar seu roteiro (nos exemplos anteriores) apresentou uma análise pré-pedagógica do texto, nem mesmo no nível de planejamento. Apresento, a seguir, o exemplo (04), que ilustra a etapa de *modelização*:

(04) *Contexto*: após explorar, junto com os (alunos)professores, as estratégias de antecipação e decodificação, SARA propõe a exploração do texto, primeiro identificando o que ela tem denominado como tópico¹⁹ de cada parágrafo e, depois, a estrutura narrativa, para depois discutirem algumas atividades de escrita. Transcrevo parte da identificação dos tópicos dos parágrafos, atividade realizada conjuntamente, entre a professora universitária e os (alunos)professores.

1. SARA: /.../ agora o quarto item ((escreve no quadro: exploração do texto)), seria propriamente a exploração do texto, é:: aí foi o que eu falei, né? depois ((dessas estratégias que tratamos até agora)) a gente vai estar analisando é, no interior de cada parágrafo, quais são os tópicos, /.../ agora eu vou pedir isso, tentem identificar o tópico dos dois primeiros parágrafos, (+++), pronto? (+++) quem ainda não acabou?
2. AS: ((falam junto))
3. SARA: vamos lá, é:: o primeiro parágrafo, escrevam aí
4. AS: ((falam junto))
5. SARA: qual é o tópico?
6. A: a final na tevê
7. A: ã?
8. SARA: é o tópico
9. A: final na tevê
10. MALU: qual que é mesmo?
11. A: final na tevê
12. SARA: isso, muito bem, a final na tevê, é o tópico
13. MALU: ah:: ta:::
14. SARA: eu, eu tenho, é, é, é, quando a gente vai identificar o tópico, às vezes a gente faz esse movimento mesmo, de, de/
15. A: (XXX)
16. SARA: a gente vai se acostumando ao quê que seria o núcleo, núcleo do tópico/
17. MALU: ã ((fala baixo))

¹⁸ “Oficina de Leitura: teoria e prática”, de Ângela B. Kleiman.

¹⁹ Com base nos dados gerados no ambiente de formação continuada, pode-se afirmar, com um certo grau de certeza, que o conceito de tópico subjacente à fala de SARA é o de tópico frasal, proposto por Othon Garcia (2000), em “*Comunicação em Prosa Moderna*”, o qual seria a idéia-núcleo do parágrafo. Apesar de SARA não ter incluído o livro nas referências bibliográficas do curso, ela deixou à disposição do grupo um material com o conceito de tópico frasal, que figura no livro do referido autor. Esse material foi disponibilizado por ela, em uma das aulas subseqüentes, exatamente pelo fato de os (alunos)professores afirmarem terem dificuldade na identificação dos tópicos.

18. SARA: que é a síntese, né? é a síntese, é o que diz, é a informação; e o segundo?
19. A: fazendo xixi
20. A: fazendo xixi
21. A: é, aí/
22. A: eu pus na hora do jogo
23. DÉBORA: *é, eu também, na hora do jogo, ele estava fazendo xixi/ na hora do jogo/ (++) não? (+) ou porque bebeu muita água?*
24. SARA: *ã!!! bebeu*
muita água 25. A:
você acha?
26. SARA: sim, olha, ((lendo)) e eu bebi tanta água, que na hora do jogo tava fazendo xixi, qual que é o tópico, então?
27. DÉBORA: não
28. A: fazendo xixi
29. DÉBORA: *ñã:o, beber água e daí?*
30. SARA: *ã?*
31. DÉBORA: ele bebeu água (xxx)
32. SARA: qual foi a decorrência?
33. DÉBORA: o fazendo xixi
34. SARA: qual que é o assunto?
35. DÉBORA: oi?
36. SARA: *quê que ele/ qual que é a síntese?*
37. A: (XXX)
38. SARA: gente, olha só, ((lendo)) e eu bebi tanta água, que na hora do jogo tava fazendo xixi
39. A: é
40. A: fazendo xixi na hora do jogo, então?
41. SARA: foi porque ele bebeu a água
42. DÉBORA: *mas o principal não é fazendo xixi?*
43. SARA: não, *porque você está ligando o tó::pico ao tí::tulo/*
44. A: eu também fiz isso!
45. SARA: *ligando o tó::pico ao tí::tulo, /.../ é estatisticamente comprovado que uma das maiores dificuldades de encontrar o tópico no interior do parágrafo é vinculado à:: ao, ao, título, ao tema, geral, /.../ mas o tópico/ o que vocês não podem perder de vista, gente, que é o assunto, é a síntese, a idéia daquele parágrafo, agora é lógico, você viu xixi, viu xixi no título, ôpa:: então é uma inferência /.../*
46. VERA: vamos fazer mais um?
47. SARA: querem mais um?
48. VERA: *ãhã*
49. A: *ãhã*
50. SARA: então tá, o terceiro?
51. VERA: é (+++) ((identificam o tópico do terceiro parágrafo e passam para o esquema narrativo da crônica))

Nesse exemplo (04), observa-se que o “*fazer colaborativo*” (“*agente vai estar analisando*”) (T1) é um importante fator de aprendizagem, uma vez que as dúvidas que poderiam surgir no ambiente de trabalho dos (alunos)professores, começam a surgir no ambiente de formação: por exemplo, quando a (aluna)professora, DÉBORA, questiona a resposta da professora universitária: “mas o principal não é fazendo xixi?” (T42), momento em que a professora universitária pode auxiliar os (alunos)professores em suas reflexões via perguntas avaliativas, considerando o contexto: “porque você está ligando o tó::pico ao tí::tulo” (T43), e comentários na modalidade deôntica, isto é, reguladora do comportamento

(que pode assumir o sentido de dever): “o que vocês *não podem* perder de vista, gente, que ((o tópico)) é o assunto, é a síntese, a idéia daquele parágrafo” (T45). Os (alunos)professores têm tempo de refletir e encontrar soluções, como as encontradas por DÉBORA, quando diz: “é, eu também, na hora do jogo, ele estava fazendo xixi/ na hora do jogo/ (++) não? (+) ou por que bebeu muita água?” (T23).

Esse exemplo (04) aponta para o importante papel da etapa de *modelização* na oficina reflexiva, pois, geralmente, em cursos de especialização, a preocupação mais saliente é a de apresentar novos conhecimentos e teorias aos (alunos)professores que, em ambiente didático teriam que fazer a *transposição didática* (cf. Chevallard *et al*, 1985), do novo conhecimento aprendido, solitariamente. Pode-se, então, dizer que a *modelização* objetiva propiciar o início da transposição didática no próprio ambiente de formação, auxiliando, assim, o (aluno)professor a encontrar pistas para a (re)construção de sua prática pedagógica.

Considerações Finais

O processo reflexivo não termina no ambiente de formação. Ele é observado no local de trabalho dos (alunos)professores, onde o processo de transposição didática tem sua continuidade; quando o (aluno)professor, pautado nas reflexões realizadas nas oficinas e, com base nas pistas dadas através dos roteiros-modelo, busca imitar, no sentido vygotskyano do termo, as estratégias sistematizadas, pela professora universitária, na etapa da *modelização*. Em outras palavras, quando ele busca transpor para a prática pedagógica os conhecimentos trabalhados na formação continuada.

O papel da professora universitária, nesse processo, é o de favorecer situações nas quais os (alunos)professores tenham a oportunidade de se distanciarem de suas práticas para refletirem sobre o processo ensino/aprendizagem da linguagem e repensarem a prática e seus conceitos subjacentes. O seu papel - e mais especificamente seu objetivo - não é o de oferecer modelos de atividades que dão certo, como fórmulas mágicas, ou enfatizar um determinado conteúdo, a ênfase está pautada no processo de (re)construção da prática e não no produto da aula do professor (cf. Magalhães, 1994).

Em síntese, a formação de profissionais reflexivos é propiciada na medida em que envolve o professor no processo capacitando-o a refletir sobre a própria ação e a modificá-la conscientemente. Nesse processo, o (aluno)professor deixa de ser visto como um sujeito passivo, cumpridor de tarefas e reproduzidor de receitas e fórmulas, e passa a ser o sujeito da sua ação, que reflete na/sobre a ação, visando à construção de novos significados para a sua prática pedagógica.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979. BAKHTIN, M.

Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARD'S J.C. and NUNAN. *Second Teacher Education*, New York: Cambridge University Press, 1990. p. 202- 214.

BOREL, M.J. L'explication dans l'argumentation: approche sémiologique. *Langue Française*, Paris, n.50, p. 20-38, 1981.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (orgs.) *Dictionnaire D'Analyse du Discours*. Paris : Seuil, 2002.

CHEVALLARD, Y. & JOSHUA, M. A. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: Ed. La pensée sauvage, 1985.

FLAMENT, C. & ROUQUETTE, M-L. *Anatomie des idées ordinaires: comment étudier les représentations sociales*. Paris: Armand Colin Éditeur, 2003.

GARCÍA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GARCIA, O.M. *Comunicação em Prosa Moderna*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GOFFMAN, E. *Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books, 1967.

JODELET, D. (org.) *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

KLEIMAN, A. B. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1992.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. In: *Anais do I Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura: Interseções*. Belo Horizonte: PUCMinas, 2003.

LUSETTI, M. Expliquer, reformuler, comparer. *Recherches*, n.13, p. 191-204, 1990.

MAGALHÃES, M.C. *Interações dialógicas entre professores e pesquisador: aprendendo e criando oportunidades de aprendizagem*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1994, (mimeo).

MASON, J. *Qualitative Researching*. London: Sage Publications, 1996.

SCHÖN, D. A. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, vol.29, n.2, p. 267-300, 1992.

SMYTH, J. The practical and political dimensions of teaching. *Education Links*, n.43, p. 4-8, 1994.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Massachusetts and London, England: Havard University Press Cambridge, 1978. (Trad. bras.: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984).

LUCIANE MANERA MAGALHÃES é doutora em Lingüística Aplicada e professora adjunta do Departamento de Psicologia da Educação (PEO) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Dentre suas principais publicações, destacam-se (Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: Kleiman, A. B. (org) *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 239-259.) e (A argumentatividade no texto narrativo ou A verdadeira história dos três porquinhos. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas;São Paulo: UNICAMP, n. 42, p. 9-24, 2003. Desenvolve, atualmente, pesquisa sob o título “A concepção da leitura e de seu ensino no método Montes sori e as contribuições da pesquisa contemporânea em Lingüística Aplicada: um diálogo possível?”

E-mail: lumanera@hotmail.com

Recebido em 18/03/2007

Aprovado em 25/03/2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

ANEXO 1

Convenções de transcrição:

(+): pausa longa
/: interrupção ou corte brusco da fala []:
sobreposição de vozes
:: : alongamento forte da vogal
(XXX): fala incompreensível
/.../: supressão de trecho da transcrição original (()):
comentário da pesquisadora
(): suposição de fala s em nitidez
Sublinhado: utilizado, pela pesquisadora, para destacar trechos que são foco de análise

SARA: Professora universitária que ministrou a disciplina “*Prática de Leitura e Escrita na Escola Básica*”

DEMAIS NOMES: (alunos)professores, do Curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem, identificados pela pesquisadora (todos os nomes são fictícios, conforme anunciado no início do artigo)

A: aluno(a) não identificado(a)

AS: alunos(as) não identificados(as)

São utilizados sinais convencionais de pontuação gráfica: vírgula (,); ponto (.); ponto de interrogação (?), assim como as convenções ortográficas do português.

ANEXO 2

Crônica selecionada pela professora universitária, SARA, como referência para a elaboração dos roteiros de leitura pelos (alunos) professores.

Folha de São Paulo, 20 de dezembro de 1996 Será

que o culpado foi o xixi?

FERNANDO BONASSI
Especial para a Folhinha

Domingo passado, meu pai nem trabalhou. Levantou e ficou esperando a final na tevê.

Estava tão nervoso, que por mais que bebesse água nunca matava a sede. E eu bebi tanta água, que na hora do jogo estava fazendo xixi.

Pra mim nem tinha começado, só que quando eu voltei pra sala, aquele Paulo Nunes estava pulando, e eu sabia que tinha acontecido uma coisa ruim.

Mas a Lusa ainda podia ser campeã. No intervalo não saí do sofá. No segundo tempo, meu estômago ficava espremido, toda vez que aquele Grêmio vinha pra cima.

Eu segurei o meu xixi o que deu. Quando passou os trinta e oito minutos falei: “bom, agora eu acho que já deu”. Então eu fui.

Nem tinha acabado, quando aquele Galvão Bueno berrou. Eu sabia, o xixi parou na hora. Voltei pra sala. Meu pai falou em abrir a padaria cedo e foi logo dormir.

A LINGUAGEM DA FORMAÇÃO DOCENTE

Ludmila Thomé de Andrade

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

A linguagem da formação docente

Pesquisadores professores universitários freqüentemente se vêem convidados a desempenhar o papel de formadores de professores da educação básica e consideram-se aptos a intervir como tal na formação. Neste artigo, tentamos desconstruir a idéia tão consolidada da facilidade dessa transmissão, com base em uma visão da formação como interlocução entre agentes que não possuem as mesmas preocupações. Propomos que as intervenções em formação continuada de professores de língua – alfabetizadores, professores do ensino fundamental, médio ou outras modalidades – tomem como recurso formador privilegiado o exercício da escrita docente. Acreditamos que o discurso produzido sob esta forma pode transformar os conhecimentos sobre suas práticas de ensino de leitura e escrita na escola. A utilização da escrita como instrumento de reflexão pelo próprio professor sobre si mesmo apresenta ricas possibilidades para o seu desenvolvimento profissional, pois permite uma consonância com princípios de uma formação docente que consolide uma autonomia destes profissionais, compreendidos como sujeitos ativos diante do conhecimento e transformadores de sua própria situação profissional.

Palavras-chave: formação continuada de professores; escrita docente; análise do discurso

Abstract

The language in teacher's education

This paper aims at deconstructing of the belief on the possibility of university professors work with the education of basic school teachers as if this is a non complex process. We suggest that continuing education programs for language teachers use teacher writing as a main educational resource. We believe that the discourse produced by teachers can change the knowledge about reading and writing processes at school. The use of writing as a reflective tool presents many possibilities for teacher development as it allows the development of autonomous teacher development.

Key-words: continuing education; teacher's writing; discourse analysis

Introdução

Os pesquisadores trabalhando na universidade freqüentemente vêm-se convidados a desempenhar o papel de formadores de professores e consideram-se aptos a intervir como tal na formação, visto que ocupam originalmente lugares numa instituição de produção de conhecimento. Neste artigo, tentamos desconstruir a idéia tão consolidada da facilidade desta transmissão. Partindo de uma visão da formação como interlocução entre agentes que não possuem as mesmas preocupações, problematizamos a delicada posição de formadores na interlocução com os professores. Propomos aqui como uma via interessante e produtiva que as intervenções em formação continuada de professores de língua – alfabetizadores, professores do Ensino Fundamental, médio ou outras modalidades – tomem como recurso formador privilegiado o exercício da escrita docente. Acreditamos que o discurso produzido sob essa forma pode transformar os conhecimentos sobre suas práticas de ensino de leitura e escrita na escola. A utilização da escrita como instrumento de reflexão pelo próprio professor sobre si mesmo apresenta ricas possibilidades para o seu desenvolvimento profissional, pois permite uma consonância com princípios de uma formação docente que consolidem uma autonomia desses profissionais, compreendidos como sujeitos ativos diante do conhecimento e transformadores de sua própria situação profissional. Questionamo-nos sobre a relação entre formadores e formados. Quais serão os diálogos possíveis? As preocupações de cada um são equivalentes quando se trata da língua? Quais são as representações que cada um faz do outro, seu interlocutor? Os dados utilizados, mas apenas mencionados neste artigo foram colhidos num curso universitário, de formação continuada, de extensão, oferecido a professores de escolas públicas responsáveis por séries iniciais do Ensino Fundamental, em que se tratou do conteúdo do ensino da leitura e da escrita.

Saberes científicos e saberes docentes

No panorama das políticas educacionais em geral, têm-se privilegiado ações de formação docente, que têm sido implementadas por instâncias como secretarias de educação e outras, dentre as quais a Universidade (Lessard, 2006). Tal fenômeno ocorre no plano internacional e também no Brasil. As experiências de formação continuada vêm aumentando em quantidade e complexidade durante as duas últimas décadas. Cresce, em paralelo, o montante de pesquisas sobre o que deva ser essa formação, criando um espaço de discussão conceitual e de teorização. Nos contextos de pesquisa e de políticas, tornou-se um consenso a importância atribuída a se dar a voz aos docentes (neste caso na posição de discentes). A formação docente parte certamente de conhecimentos científicos, mas não pode se constituir em uma via de mão única, na direção de cima para baixo. Formadores planejam-se para incorporar a voz docente, em sua formação oferecida, de modo a conceber dosagens equilibradas dos ingredientes da teoria e da prática. Para os formadores, este equilíbrio permite que se obtenha a medida da recepção destes conhecimentos. (Andrade, 2004 e 2006).

Nesse movimento, os saberes científicos produzidos pela universidade deslocam-se de sua posição original e ganham outras dimensões. Transformam-se os conhecimentos produzidos pela pesquisa, tão legítimos socialmente, ao entrarem nesse processo de transposição didática. Quando migram para o espaço de qualquer instância da formação continuada para ter entrada numa comunicação formadora, passam necessariamente por um processo de atravessamento, em que são permeados por outros saberes, trazidos da escola, pelos professores. Atravessados, não serão mais os mesmos: serão agora conhecimentos furados. Torna-se importante localizar e entender esses furos. Eles não desvalorizam o conhecimento de pesquisa, mas os resignificam, ao colocarem-nos em diálogo com outros campos de saber, diferentes do científico.

Tais furos não são aleatórios (como os de balas perdidas): cada um desses furos destaca um ponto exato, resultados de buscas docentes. Os furos são resultado da procura dos professores por respostas a suas inquietações e reflexões sobre a prática, no tecido de pesquisa. Do lado de quem apresenta o tecido, inteiro, o lado do formador, encontra-se a vontade de transmitir o consolidado conhecimento e ao mesmo tempo de construir um interlocutor professor que faça sentido do que diz. Quer um interlocutor em certos moldes, quer influenciá-lo e argumenta na direção de fazer com que ele perceba que o conhecimento transmitido pode lhe alterar a visão de sua prática. Ambos interlocutores buscam a medida exata na comunicação que produzirá no conhecimento os furos precisos, e preciosos, que serão constitutivos dos sujeitos na interação em questão.

Eis a visão figurada adotada sobre a formação. Os atravessamentos sofridos pelo conhecimento universitário constituem os formadores como interlocutores. Entre pares, em seu espaço institucional da universidade, reúnem-se em torno do saber supostamente sólido da ciência e falam de igual para igual. Seu saber é comunicado de forma quase monológica (Bakhtin, 1992). Distintamente, quando esse conhecimento passa a ser um saber da formação, ele é necessariamente imerso em diálogos. Por isso, consideramos aí um elemento a ser considerado na constituição específica dessa transposição didática. Aqueles conceitos, teorias, enfim, discursos originários do conhecimento científico, que são selecionados como relevantes para migrar para novos espaços e nessa passagem acabam por incorporar em si o furo da interlocução, ganham em valor de comunicação, em valor discursivo, marcando-se como histórico e social, ao se permitir ser dialógicos.

Nos momentos em que a voz do professor é autorizada pelos formadores, que são os que ocupam a posição de maior poder nesta relação assimétrica, estes democratizam o uso de canais anteriormente apenas usados por uma via, partindo deles mesmos. Há, portanto, o pressuposto da autorização do acesso dos docentes a momentos de expressão discursiva sobre a sua prática profissional (Lessard, 2006 e Tardif e Gauthier, 2005). Este torna-se um elemento fundamental das condições de produção adequadas para o acesso aos conhecimentos científicos disciplinares escolhidos como importantes para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem ocorridos na escola pelos alunos. A decisão de dar a voz ao professor, que ainda cabe ao formador, baliza esta situação comunicativa. Trata-se, portanto de uma assimetria que está na base, sobre a qual não deveríamos economizar reflexões.

As posições em jogo na formação

Na formação docente, assim como em qualquer situação didática, são aqueles que ocupam a posição de maior poder na assimetria das relações dessa interação discursiva que são autorizados a falar predominantemente e a designar a quem cabem os turnos de fala. Sendo assim, compreender como se realiza o princípio de se dar voz aos professores, que passa a ser seguido, significa passar a observar as posições definidas dentro desta relação. Na situação em questão, as posições principais ocupadas pelos sujeitos são:

- Professores universitários
- Formadores
- Professores da escola básica
- Alunos

A posição originalmente ocupada nas práticas sociais que definem os agentes presentes nesta cena enunciativa são transformadas, no interior da situação de formação.

Professores universitários tornam-se formadores e professores da escola básica tornam-se alunos. Universitários serão professores para ensinar a professores a melhor desempenhar esse papel. Professores tornam-se alunos de modo a poderem pensar melhor em como seus alunos aprendem na escola. Perguntamo-nos sobre as alterações discursivas possíveis que devem se dar em tal espaço assim construído. As mudanças de posição podem ser resumidas pelos seguintes deslocamentos:

- Professores => alunos
- Pesquisadores => formadores
- Professores de professores na formação inicial (graduação, licenciaturas) => professores de professores em formação continuada

Os pesquisadores, ao ocupar a posição de formadores, não podem produzir o seu discurso tal e qual o enunciam em situações típicas universitárias, tais como a formação inicial e a pós-graduação. Como organizarão seu discurso? Não basta se tomar a decisão e decretar que será permitida a voz dos docentes no espaço da formação. Cabe ao formador que ocupa essa nova posição ter claro que seu saber estará deslocado, será interrogado, desafiado e posto em questão. Como organizar essa nova fala? Muitos fatores deverão estar implicados nessa mudança discursiva. Deve-se ainda perguntar sobre os professores: como se expressarão, ao terem a sua voz docente autorizada?

Para se compreender as novas posições que serão assumidas e os novos discursos que serão necessariamente produzidos, é preciso se perguntar como se vêem mutuamente os interlocutores, pois as representações que fazem um do outro são impregnadas de suas posições ocupadas sócio-historicamente. As expectativas mútuas calcam-se sobre as representações feitas em torno de ações com o saber. Sobre os diferentes saberes, diferentes expectativas. Os formadores esperam que os professores mudem a sua prática? Formadores e professores esperam que o discurso da formação aproxime os professores da pesquisa? Os professores acreditam que os formadores possam lhes ensinar alguma coisa? Quando vão a uma formação, a atitude dos professores é realmente de estarem aptos, propícios, sentirem-se capazes, de mudar a sua prática em função dos conhecimentos que possam receber?

Concepção de linguagem e concepção de formação

Espelhando o ensino da língua, que possui a característica específica que se amplifica a todo o contexto escolar, de que toda e qualquer experiência de aprendizagem sobre qualquer conteúdo, incluindo-se o próprio conteúdo da língua, dá-se necessariamente dentro de uma experiência lingüística, a própria formação é uma experiência lingüística. Seus modos de realização discursiva entre formadores e formandos devem ser coerentes com o conteúdo apresentado. Na concepção de linguagem bakhtiniana que assumimos, os interlocutores constituem-se mutuamente em cada ato enunciativo. As palavras são gestos significativos, de ação entre interlocutores. Sendo assim, a formação docente é um diálogo, no qual os saberes são comunicados entre interlocutores que ocupam posições sócio-históricas distintas, hierarquizadas assimetricamente. Para aproximar, espelhar e fazer se fundir tal concepção de linguagem e uma concepção de formação que se quer construir, implementar e sistematizar, deveríamos nos perguntar se o dialogismo da linguagem contribui para uma concepção da formação.

Bakhtin (1992), em sua obra, critica as idéias instauradas no campo de estudos da linguagem (a Lingüística saussureana), que se permitem conceber a linguagem sem considerarem a palavra em seus usos, imersa em situações concretas de enunciação. A palavra

é para Bakhtin por excelência um signo ideológico, expressão das relações hierarquizadas entre indivíduos vivendo em diferentes espaços sociais e institucionais e o discurso se tece de fios ideológicos, originários de fontes heterogêneas dentro do espaço social. Cada palavra utilizada nas interações é sempre palavra alheia, de interlocuções anteriores vividas por cada locutor, que traz para a interlocução essa experiência marcada por relações sociais. Ora, na formação, os interlocutores em questão são o formador e os professores-alunos. Essas identidades sociais em interação são portanto a fonte de compreensão para se entender esse ato comunicativo específico.

Para uma reflexão sobre qualquer formação docente, pode ser interessante considerar as representações que os interlocutores fazem sobre os conhecimentos trazidos por seus parceiros nessa situação comunicacional, especificamente no que diz respeito a seus saberes. Vejamos como os professores representam o conhecimento dos formadores e como os formadores representam o saber dos professores.

Representações mútuas de saberes e de conhecimentos

É a partir de idéias sobre o saber universitário presentes no horizonte profissional docente que os professores-alunos representam os formadores-professores. Tais representações construíram-se a partir da própria atuação recente da universidade em políticas de formação. Para ilustrar como se podem formar essas idéias a respeito da universidade, podemos citar um caso recente de intensivo esforço de difusão de conhecimentos da pesquisa no campo da formação. Trata-se das pesquisas sobre o modelo de aprendizagem do construtivismo piagetiano, que tiveram um importante efeito na formação docente durante os anos 1980, especialmente no que diz respeito à alfabetização.

Os efeitos na prática pedagógica que um modelo psicológico de desenvolvimento cognitivo da criança possa ter tido devem ser considerados em função dos modos como sua difusão ocorreu. No caso da difusão do construtivismo ferrereano, os professores à época formados em ações de qualificação continuada por esse novo modelo de aprendizagem, viram-se colocados em situação de depauperamento epistemológico. Lembram-se claramente do discurso da inovação sendo apresentado como o que vinha substituir as práticas conhecidas, rotuladas de tradicionais.

Este é apenas um exemplo ilustrativo de como são constituídos lugares discursivos com toda especificidade. Os modos como são implementadas as políticas de formação docente permitem que se constituam certas posições discursivas, dentro de espaços de interlocução. Tais lugares, ao serem efetivamente ocupados, ao terem sido realmente vividos em experiências de formação, geram processos individuais de aprendizagem.

As experiências dos sujeitos formadores ou em formação profissional inscrevem-se historicamente na política educacional brasileira levada à frente há quase duas décadas e meia, desde que se iniciaram as ações no período chamado de transição democrática e em que as secretarias de educação iniciaram a solicitação de colaboração da universidade. Discursos vieram se moldando e se modulando, no contexto das políticas federal, estaduais e municipais, nas quais a universidade veio também ganhando seu lugar de interlocutora. Nesse processo, a legitimidade do saber universitário veio ganhando sentidos específicos e assim marcando-se historicamente, no contexto brasileiro.

Há representações sobre o conhecimento universitário que surpreendem os moldes propriamente universitários. A trajetória dos saberes na transposição didática não se limita ao que a universidade pode planejar, intencionalmente. Importa-nos abordar tais representações do que passam a significar os conhecimentos após a sua difusão para os docentes da educação básica, apenas porque essa difusão deixa marcas nos sujeitos a formar. Torna-se nosso

objetivo compreender esse sujeito, para melhor planejar formas de interlocução com ele na formação.

Do lado dos formadores, torna-se hoje uma responsabilidade incontornável a explicitação da concepção de formação adotada, pois, além do percurso histórico recente em que ocupou a posição de interlocutora, difundindo conhecimentos disciplinares junto a docentes da escola básica, a universidade também tem produzido paralelamente um meta- discurso de pesquisa sobre a formação, refletindo sobre essas modulações possíveis, sobre a própria formação. Vivemos um movimento fértil de pesquisas feitas sobre o professor, sobre os conhecimentos a serem transmitidos, sobre a própria universidade (Tardif, 1992; Tardif e Gauthier, 2001; Geraldi *et alii*, 2001). Torna-se portanto incontornável, em qualquer ação de formação docente, a explicitação dos modos de representar o saber do professor. Estes acabam por revelar-se, apresentando-se tacitamente no discurso do formador, nas suas formas discursivas adotadas que tomam em consideração seu interlocutor, pois no discurso da formação planejado e organizado pelo formador, seus conhecimentos (universitários) e os saberes (docentes) dos professores são confrontados uns em relação aos outros, e assim medidos em sua eficácia nos momentos de atualização enunciativa da formação.

A efetiva formação acontece no eixo de tensão entre os conhecimentos da pesquisa a serem transmitidos e os saberes da prática pedagógica a serem expressos pela voz do professor. Neste sentido, ainda se torna pertinente retomar o conceito de *saber docente*, cunhado por Maurice Tardif (1991). Ele permitiria que o universitário se perguntasse: O que sabe o mestre, aquele que ensina? O que este faz com o saber disciplinar? É na figura do professor da escola básica, realizador de suas ações pedagógicas, que o saber disciplinar, proposto pela pesquisa, se mescla, fundindo-se a outros saberes, tão importantes quanto nesse contexto. Tardif desdobra o saber docente em categorias, que permitem relativizar a importância do conhecimento disciplinar, científico, em relação ao conteúdo a ser ensinado calcado conformemente no que a pesquisa propõe. Ele define as categorias de saber presentes para o professor no desempenho de suas funções docentes efetivas:

- Saber curricular
- Saber profissional (da formação)
- Saber disciplinar
- Saber da experiência

Tais saberes docentes são raramente objetivados. Eles marcam sua presença na vida profissional do professor, pois lhe permitem conduzir as situações de interação, funcionando como princípios pragmáticos. Constituem, entretanto, somente saberes na prática, da prática, e funcionam em plena realização das ações pedagógicas, sem chegar a existir como forma de conhecimento apresentada de modo materializado, organizada discursivamente, prontos a serem publicados e transmitidos. Tal e qual ocorre com a linguagem oral, eles existem sem a normatização pautada numa descrição científica.

Como a formação na figura do formador lidará com esses saberes inconscientes dos professores? Se o saber da prática não é normalmente explicitado e se a formação tem buscado mesclar o discurso universitário à voz do professor, nessa interlocução, parece que chegamos a poder afirmar que a formação continuada deveria poder vir a ser exatamente o momento de explicitar, de trazer à tona, o que já está lá, porém sem palavras. Após ter identificado as representações mútuas desses interlocutores, passamos agora às razões de cada um. Como lidam formadores com a formação de professores? Como lidam os professores com essa mesma (seria esta equivalente?) formação?

Posições de cada um dos enunciadore

Como universitários, diante da tarefa da formação, frente a frente com os professores que querem atualizar seus saberes, podemos optar por permanecer ancorados na legitimidade dos nossos saberes acadêmicos, nos quais cremos piamente, pois somos feitos dele, somos dele produtores, e reprodutores. Com a segurança da âncora, o barco circula num raio de limite determinado e chega até outras praias, pouco mais longe do ponto original e chega até à escola, onde encontra o professor.

Outro modo de se relacionar com a mesma tarefa pode ser ilustrado pela metáfora da exploração de outras terras, pois se pode considerar que estar ancorado não permitirá chegar bem próximo do professor e então se decidir levantar a âncora e partir para visitar a ilha docente. Nesse caso, conceberíamos a formação como uma visita ao espaço próprio ao professor. Consideraríamos que por esse deslocamento de posição discursiva, em que formadores escutam o que têm a dizer os docentes, e não o contrário, ocorre uma experiência interna para os sujeitos dela participantes, a formação “acontece”. Em vez de nos ouvir, o professor vai falar do que lhe é conhecido, mostrar-nos a sua ilha, sua prática escolar, e nos servindo assim de guia turístico, assume uma voz sobre sua prática e fortalece-se como autor de um discurso docente enunciado em um espaço exterior à sala de aula, sobre a sala de aula. Por esse gesto formador de doação da voz, permitindo ao professor dizer o que não lhe cabe normalmente dizer em seu tempo e lugar de trabalho, saímos do lugar de quem sempre diz e concedemos esse espaço discursivo ao professor. Talvez a justa medida não esteja nem tanto ao mar, nem tanto à terra. Vejamos o lado dos professores, como concebem o olhar desse turista a sua ilha.

Entre representações ressignificadas e experiências de aprendizagem cotidianas

Em nossa recente experiência de formadores no curso de extensão universitária junto a professores de séries iniciais de escolas públicas da zona sul do Rio de Janeiro, temos seguido o princípio de dar voz aos nossos alunos-professores. Paralelamente, como pesquisadores, temos podido acompanhar de perto a prática formadora que propomos e assim temos buscado analisar a voz docente que tem emergido durante o curso, bem como a medida da autoria dos sujeitos nessa voz. A voz docente está presente nos momentos presenciais, nas aulas, em que temos buscado ajustar os procedimentos didáticos a uma sintonia menos universitária, mais próxima do que passamos a considerar um produtivo burburinho reflexivo. Constatamos modos específicos dos docentes receberem as informações. Em situações de formação, palestras, seminários, oficinas e em nosso caso específico das aulas presenciais do curso, observamos que o docente se permite “pensar alto”, conversar com seu par, ao mesmo tempo em que o formador fala. Inicialmente, produziu-se em nós um estranhamento quanto a esse comportamento, mas, analisando-o com mais rigor, chegamos à conclusão que se trata de um modo específico de recepção de conhecimentos, muito diferente do universitário, porém muito produtivo. Tal comportamento revela uma compreensão ativa, uma releitura do que está sendo apresentado em voz alta. Em formação inicial e em Pós-graduação, a recepção típica é expressa por uma leitura silenciosa, por exemplo.

Além dessa oralidade autorizada durante as aulas presenciais, nossas ações formativas propostas enfatizam também a produção textual escrita dos professores como um meio de construir a visibilidade da voz docente. Nesse vaivém entre formadores e docentes, em que informações acadêmico-conceituais-universitárias são apresentadas, textos escritos são solicitados, produzem-se escritas tipicamente docentes.

Observamos *relatos* de memórias de sua infância, por exemplo, em que focalizam a sua relação com a linguagem escrita e que retratam a si mesmos como crianças. A escrita de tais descrições de cenas de suas memórias de infância permite ressignificar suas ações

pedagógicas atuais. Nos relatos, podemos ler seu olhar docente crítico sobre as práticas pedagógicas escolares e sobre os processos de aprendizagem infantis de sua época. Ressalta-se de nossa observação de pesquisadores com muita evidência traços de sua subjetividade docente. Ao se desenhar como personagem, ele revela perceber a dimensão do aluno que sofreu a experiência e apresenta esta última como um retrato de sua experiência daquele momento. Simultaneamente, apresenta a sua posição de autor, daquele que constrói através desse *flash* de memória uma crítica, a partir de um posicionamento do atual professor que é. Vejamos dois exemplos:

Estudei numa escola próxima a minha casa chamada N. Acho que tinha quatro anos. Lembro-me que a professora contava histórias e as crianças desenhavam, utilizavam a pintura com guache, brincavam com massinha. Havia cantinhos com brinquedos na sala, jogos para construção, cantinho de boneca, aula de música. (...) Lá havia apresentação no auditório onde as crianças tinham que recitar versinhos e dramatizar para os pais (*eu odiava*), *ficava nervosa, esquecia a fala ou repetia o texto sem entender, feito um papagaio*. (...) (Professora-aluna de um curso de formação continuada na universidade) [grifos nossos]

Fiz todo jardim de infância em um colégio pequeno e aconchegante, no bairro em que meus avós moravam. Lá aprendi a escrever o nome, alguns numerais e *essas coisas que eram exigidas na década de 70*. (Professora-aluna de um curso de formação continuada na universidade) [grifos nossos]

Vemos se destacar desses dois trechos um olhar crítico sobre o que é descrito. Na vivência descrita pelos professores, além da evidente emoção provocada pela descrição bruta de trechos de sua memória, há um caráter argumentativo, de defesa ou crítica ao que foi feito com esta. Um olhar docente tal como esse foi encontrado em quase todas as escritas de memórias, revelando o sujeito professor.

Este aluno-professor-formado que se revela um sujeito ativo e reflexivo, permite pensar o quanto se torna fundamental que nós formadores nos perguntemos quem é nosso aluno, o professor, quando recebe, no espaço da formação, as informações por nós selecionadas para lhe formar. Esse sujeito ativo parte de que pressupostos para ali estar? Sua atividade discente, de aprendizagem, se constitui de que elementos? Ora, o professor é um profissional que convive cotidianamente com a dinamicidade das transformações que se operam pelas aprendizagens de seus alunos.

O ofício docente tem por principal tarefa a constante busca de formas novas alternativas e inovadoras para que a aprendizagem se dê. O foco na aprendizagem é sua principal preocupação, o que faz com que sua profissão tenha por especificidade a intimidade com a heterogeneidade dos processos discentes diante do objeto de conhecimento. Dentre todos os profissionais, pode-se talvez considerar que ele seja dos mais aptos à formação, a estar aberto à busca do novo, para ser transformador. Pode-se considerar que o docente em processo de formação continuada espelhe-se no que deseja que ocorra para seu aluno. Focalizando-se a si mesmo, vendo-se como sujeito que aprende de uma determinada maneira, na qual sua voz é escutada, talvez projete os processos a serem propostos a seus alunos que situem este último igualmente como sujeito autor, cuja voz encontra escuta junto ao professor. Teríamos aí a rica possibilidade de uma formação ativa, do lado discente, supondo que por pensar constantemente a aprendizagem de seus alunos, ele está mais próximo de se inscrever ele mesmo em sua trajetória e aprendizagem.

É dessa particularidade que consideramos pertinente retirar modelos de formação. Se temos percebido que o professor gosta de se sentir visitado, em formação, que gosta de falar

de sua prática, que há efetivamente essa sua necessidade de falar, devemos considerar e conjecturar sobre os porquês. Parece-nos que sua atitude espontânea tem sido a de, ao sentir que os conhecimentos desembarcaram-lhe, foram entregues em sua ilha, ele começa imediatamente a desembrulhá-los e arrumá-los nas prateleiras que já possui, de sua casa (ilha) escola(r). Os conhecimentos então caem sob o crivo de seu olhar de sujeito ativo singulamente marcado pela profissão. E é esse conhecimento assim olhado que deveríamos considerar. Nosso olhar sobre os conhecimentos científicos não pode ser cruamente o olhar universitário. Ele deve receber uma camada do olhar que somente pode ser do professor.

Os caminhos pela formação universitária

Nos movimentos docentes relacionados a sua aprendizagem em formação, temos podido observar dois perfis:

- Atitude de diálogo com os saberes universitários. Vemos então alguns embates, questionamentos e desafios. Cada conhecimento disciplinar sobre a língua que é apresentado é imediatamente passado pelo crivo da prática docente.
- A procura pela pesquisa, a identificação imediata com o saber universitário, a decisão de se inscrever ou se preparar para um mestrado ou um curso de pós-graduação *lato sensu*.

É preciso notar que na segunda atitude acima descrita, o que ocorre é a saída dos professores de sua posição docente, em direção a outra posição, a de pesquisadores. Ora, ela não está em coerência com o que foi identificado como movimento espontâneo dos docentes em busca autônoma do conhecimento. Tampouco seria coerente com a formação continuada planejada de acordo com os princípios descritos ter por resultado a migração de professores para outro campo. O objetivo mais claro da formação aqui defendido vai na direção de dar visibilidade aos embates resultantes de contrastes entre modos de conceber os objetos de conhecimento, para tomá-los como efetivos desafios e haver como sua resposta a proposição de saídas para as dificuldades, a provocação de novas reflexões sobre a prática docente.

Dentre os eixos universitários de modalidades de trabalho, isto é, os da pesquisa, do ensino ou da extensão, é certamente o último dos três que se revela como tais ajustadamente adaptado ao caso da formação continuada. A pesquisa funciona como fonte de conhecimentos disciplinares. No ensino, os conhecimentos da pesquisa devem ser transmitidos após serem didatizados. É finalmente na extensão que se criam os desafios da utilização, da funcionalidade, da aplicação possível dos conhecimentos do primeiro eixo. Vemos assim se equacionarem de forma harmônica as três dimensões aqui analisadas:

Formação docente Continuada	Concepção Dialogica de linguagem	Extensão Universitária
--------------------------------	-------------------------------------	---------------------------

Conclusões sobre o letramento profissional docente

O que pudemos concluir a partir das reflexões acima expostas relativas ao processo instaurado no contexto de interlocução do curso de extensão de formação continuada é que a valorização de experiências docentes relacionadas à leitura e à escrita no espaço da formação deve se dar sempre de duas formas, que se tornam produtivas se utilizadas simultaneamente.

Como *conteúdo* a ser refletido, estabelece-se um trabalho didático focalizado na construção conceitual dos processos de leitura e de escrita a serem instaurados na escola. Trata-se de um trabalho de aprendizagem conceitual sobre a linguagem. Como *forma*, nos momentos em que os formadores solicitam textos a seus alunos-professores, o trabalho da leitura e da escrita pode ser constantemente revisto numa interlocução entre produtores-autores de texto e formadores-leitores, em que cabe a estes últimos devolver as observações-impressões de leitura desses textos aos seus autores. Esse eixo de ação didática centra-se na linguagem como trabalho. O trabalho de formação inclui, simultânea e imbricadamente à apresentação de conteúdos teóricos, a ação constante de ler os textos dos professores-alunos e muito provavelmente surpreender-se com eles, avaliando as surpresas sempre na medida de poder devolver essas impressões e programar junto com o autor dos textos intervenções sobre a sua primeira produção.

Através da leitura dos textos produzidos, vimos aparecer práticas familiares e escolares de leitura, histórias individuais de leitores, registradas nos textos em que focalizaram suas próprias memórias. Vimos professores escrevendo como professores e decepcionando a expectativa dos formadores, num primeiro momento. Vimos também a oportunidade de aprimorarem sua experiência como produtores-autores de textos. A explicitação de sua relação com a linguagem, sua posterior abordagem e resgate tornaram-se ferramentas práticas de reflexão-formação. A fórmula aqui testada e proposta como eficaz pode se resumir pela equação de que em se usando a ferramenta da linguagem, a experiência do uso permite que se compreenda melhor sobre a linguagem e assim fertiliza-se o campo de compreensão da linguagem como conceito. Somente a partir de uma compreensão efetivamente conceitual que é resultado da experiência poder-se-á esperar que os professores passem a considerar a escrita e leitura de seus alunos como linguagem efetiva, constitutiva de sujeitos.

Consideramos que tais procedimentos planejados para a formação docente permitem-nos pensar numa construção de trajetórias de letramento docente. Se queremos formar alunos leitores na escola básica, é preciso considerar processos possíveis para os professores se verem antes como produtores de linguagem: leitores, escritores, escribas, autores, revisores e tantas outras posições possíveis. Concordando com Cecília Goulart (2005) é ter em vista que:

A formação destes sujeitos [a autora refere-se a alunos] estaria intimamente relacionada à construção da autoria e da cidadania, na medida em que associamos estas condições à condição letrada, isto é, à inclusão e participação efetivas dos sujeitos no tecido social que se constitui com apropriação da chamada variedade padrão da língua e da linguagem escrita. Nesta perspectiva, sugerimos a noção de letramento como horizonte ético-político para a ação pedagógica nos espaços educativos. (Goulart, 2005:3)

Trabalhar os conhecimentos sobre a linguagem no âmbito da formação de professores de língua na dimensão do letramento docente permite portanto pressupor que se pode partir de fios ideológicos constitutivos da identidade do docente brasileiro, no contexto histórico e político educacional em que vivem seu cotidiano escolar. Dar acesso a essa voz e em seguida dar-lhe escuta, para dar visibilidade a esses fios. É nesse cenário assim tecido que se inscreve a formação a ser planejada pelos formadores, para que esta venha a se constituir como acontecimento enunciativo.

Referências

ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Escrita, leitura e literatura na escola: professores em formação*. Projeto de Pesquisa inscrito no Sigma/UFRJ, 2006.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

GERALDI, C. *et alii* (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

GOULART, Cecília Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico- metodológica do estudo. Anais da 28ª Reunião da ANPed. Caxambu, MG: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2005

TARDIF, M. *et alii*. Os professores face ao saber; esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, 1991, p. 215-234.

TARDIF, M. e GAUTHIER, C. O professor como "ator racional": que racionalidade, que saber, que julgamento? In CHARLIER, E., PAQUAY, L., PERRENOUD, P. *Formando professores profissionais Quais estratégias?* Porto Alegre: Artmed, 2001

LUDMILA THOMÉ DE ANDRADE é doutora em Educação pela Universidade de Paris VIII, professora da Faculdade de Educação (FE) e pesquisadora do Programa de Pós- graduação em Educação da FE-UFRJ, coordenando o grupo de pesquisa Leduc (Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação). É autora do livro *Professores Leitores e sua Formação*, pela editora Autêntica. Publicou recentemente os artigos *Práticas Universitárias de Leitura e Escrita de Futuros Professores* (Anais da 27ª Reunião da ANPed, 2004), e *Aprender sobre professores com a escrita de professores alfabetizadores*, (Educação e Linguagem: São Bernardo do Campo, 2003). Sua pesquisa atual, *Escrita, leitura e literatura na escola: professores em formação*, busca levantar argumentos de base discursiva de modo a propor modalidades de formação continuada coerentes com uma concepção de professor sujeito de sua própria história de formação.

E-mail: lud@litura.com.br

Recebido em 20/03/2007

Aprovado em 30/03/2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

DOSSIÊ: O PROJETO FORMA VALE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES

Resumo

O projeto Forma Vale de formação continuada de alfabetizadores

Este dossiê tem por objetivo descrever e analisar uma experiência de formação continuada de alfabetizadores desenvolvida pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), na região do Vale do Jequitinhonha, no norte de Minas Gerais. Trata-se do projeto Forma Vale, de natureza exploratória e semi-presencial, cuja principal inspiração consistiu no conhecimento dos problemas vivenciados pelos professores e na busca de experimentar soluções para a qualificação de docentes participantes. Os principais procedimentos explorados consistiram, nos momentos presenciais, (i) na realização de conferências, (ii) na discussão de atividades e rotinas de sala de aula elaboradas pela equipe do Ceale, (iii) em sua re-elaboração com os professores em oficinas e (iii) em sua aplicação, pelos alfabetizadores em formação e por um pequeno grupo de dois docentes por eles supervisionados. Outros procedimentos foram empregados para a formação a distância: (i) a troca de correspondência,

(ii) a redação de boletins, (iii) a assinatura de jornal, (iv) o registro das experiências de uso das atividades e rotinas e (v) a elaboração de uma revista com relatos de experiência. Embora o projeto deva se submeter ainda a uma avaliação independente, os registros escritos e orais dos professores, suas respostas a questionários, suas cartas, entrevistas e suas contribuições para o boletim e para a revista mostram que o projeto exerceu impactos importantes nas práticas docentes, em seus saberes e no fortalecimento de uma identidade profissional positiva, reforçada antes de tudo pela construção de novas competências e modos de agir.

Palavras-chave: formação de professores-alfabetizadores; educação semi-presencial; Vale do Jequitinhonha

Abstract

The project Forma Vale for permanent development of teachers who teach reading.

The purpose of this dossier is to describe and analyze a permanent teacher development program developed by the Center for Literacy, Reading and Writing (Ceale), in Vale do Jequitinhonha – a region located in the northern part of the state of Minas Gerais. The project is named Forma Vale. It has an exploratory nature and involves long distance follow up. Its main inspiration lies in learning about the problems experienced by teachers and trying to find solutions to qualify those participating in the project. The main procedures explored, when the group actually met, consisted in, (i) conferences, (ii) discussion of tasks and every day activities which had been prepared by Ceale's staff, (iii) re-statement of these tasks and activities with the participants in workshops which later were put into practice by the participating teachers and by a small group of two other teachers under their supervision. Other procedures were used for long distance development: (i) exchanging of letters, (ii) bulletin writing, (iii) newspaper subscription, (iv) recording of the experiences with the tasks and every day activities, and (v) elaboration of a journal containing experience reports. Even though the project will undergo specific assessment, the written and oral recordings of the teachers, their answers to questionnaires, their letters, interviews and contributions to the bulletin and the journal show that the project had great impact on their practice, their knowledge, and on the

DOSSIÊ: O PROJETO FORMA VALE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE

strengthening of a positive professional identity, supported specially by the construction of new competences and behavior.

Key words: teachers' education; reading instruction, literacy; long-distance education; Jequitinhonha Valley.

Apresentação

Este dossiê tem por objetivo descrever e analisar uma experiência de formação continuada de alfabetizadores desenvolvida pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), na região do Vale do Jequitinhonha, no norte de Minas Gerais. Trata-se do projeto Forma Vale, de natureza exploratória, cuja principal inspiração consistiu no conhecimento dos problemas vivenciados pelos professores e na busca de experimentar soluções – algumas de caráter inovador – para a qualificação dos docentes participantes, para seu desenvolvimento pessoal, bem como para a melhoria dos resultados dos processos de ensino-aprendizado, alcançando, assim, o cotidiano da sala-de-aula.

É importante enfatizar que os trabalhos aqui reunidos – escritos pelos participantes do projeto – não desejam incentivar uma leitura que os identifique como um relato de experiência bem-sucedida. Embora os autores estejam certos de que a experiência teve resultados significativos, estão também conscientes de que as conquistas alcançadas até o momento – pois está prevista a continuidade do projeto – apresentam também problemas, são relativas e, em muitos casos, efêmeras. Para eles, somente com a criação de mecanismos eficazes de acompanhamento e de avaliação externos o projeto alcançará melhores resultados e exercerá maiores impactos na realidade de uma região tão complexa e marcada pela pobreza como a do Vale do Jequitinhonha.

Para os autores, porém, há a certeza de que os impasses e as dificuldades encontrados podem ser uma forte base para sua própria experiência com projetos de formação continuada, assim como para outras experiências, levadas a cabo por outros grupos ou instituições envolvidos na formação continuada de professores.

É desse modo que os autores esperam que seus trabalhos sejam lidos e é esse o convite que fazem a seus leitores.

A equipe do projeto¹ é grata a Maria das Dores Pimentel Nogueira, Pró-reitora Adjunta de Extensão na época do início do projeto e da implementação de sua primeira fase. Sem seu amor pelo Vale e seu conhecimento de seus problemas, sem sua incansável disponibilidade e seu constante entusiasmo, o Forma Vale não teria acontecido ou teria sido empobrecido pela impossibilidade de contar com sua experiência.

Os autores

1

1 A equipe foi composta por Maria José Francisco de Souza, Kely Cristina Nogueira Souto e Alessandra Latalisa de Sá (doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG), Flávia Helena Carneiro (mestranda do mesmo Programa), Ceris Ribas da Silva, Maria Lúcia Castanheira, Isabel Cristina da Silva Frade e Antônio Augusto Gomes Batista (professores da Faculdade de Educação da UFMG), Cláudia Rocha de Paula (professora da Escola Balão Vermelho) e Janecy Ferreira dos Santos e Maria Emília Pereira de Souza (técnicas da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí).

OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: UMA INTRODUÇÃO AO PROJETO FORMA VALE

Ceris Salete Ribas da Silva

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Os desafios para a formação continuada do professor alfabetizador: uma introdução ao projeto Forma Vale

Este trabalho apresenta o contexto em que se elaborou o projeto Forma Vale, assim como o modo pelo qual esse contexto condicionou as principais definições do desenho do projeto. Para isso, discute (i) a natureza sócio-histórica das expectativas a respeito do papel da educação, da formação de educadores e, particularmente, da alfabetização e dos professores alfabetizadores; (ii) o modo pelo qual essas expectativas alteram a concepção atual de alfabetização e suas conseqüências para a formação dos alfabetizadores; (iii) o lugar da Universidade em programas e projetos de formação continuada de docentes; (iv) as políticas implementadas pelo estado de Minas Gerais para responder a essas novas expectativas e exigências, bem como os problemas que a implementação das políticas interferem no trabalho do alfabetizador; (v) o contexto em que se desenvolve o projeto Forma Vale, tendo em vista os principais indicadores sociais e educacionais da região onde se desenvolve o projeto – o Vale do Jequitinhonha. Em sua conclusão, o trabalho apresenta as principais escolhas que, diante das discussões apresentadas anteriormente, organizaram o desenho do projeto.

Palavras-chave: alfabetização e letramento; políticas educacionais; formação continuada de professores; Vale do Jequitinhonha

Abstract

Challenges for the permanent teacher development project in the field of literacy: an introduction to the Forma Vale project

This paper presents the context in which the Forma Vale project was created and the way this context outlined the conception of the project. In order to do this, it discusses: (i) the socio-historical nature of the expectation regarding the role of education, the development of educators, and, particularly, the teaching of reading and writing and those teachers involved in this process; (ii) the way these expectations alter the present concept of the teaching of reading and writing and how it affects those who teach it; (iii) the role the University plays in programs and projects for permanent teacher development; (iv) the policies implemented by the state of Minas Gerais to respond to these new expectations and demands, as well as the

ways they interfere in the work of the teacher; (v) the context in which the Forma Vale project develops, considering the main social and educational indicators of the region – the Jequitinhonha Valley. The conclusion presents the main choices that, in the face of the discussions just mentioned, oriented the design of the project.

Key words: literacy; educational policies; permanent teacher development; Jequitinhonha Valley.

Introdução

Os objetivos e as finalidades colocados para a formação de professores são redefinidos à medida que cada contexto histórico e social gera a necessidade de novas qualificações e, conseqüentemente, de novas demandas de ensino para a população, muitas delas contraditórias. Atualmente, por exemplo, em contraposição a um modelo educação que busca reforçar as lutas por uma sociedade mais igualitária, o modelo de desenvolvimento econômico tem exigido, de instituições como a escola, bem como da comunidade e das empresas, maior produtividade, qualidade e competitividade, marcas de uma economia de mercado em crescente processo de globalização. A função da escolarização, assim vista, é sempre definida como o ensino das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história (práticas sociais e atividades), selecionadas de acordo com os diferentes (e desiguais) lugares que os agentes sociais ocupam no quadro dessas transformações econômicas e sociais e das relações de força que no interior dessas transformações se estabelecem.

As qualificações exigidas para o alfabetizador também são objeto de mudanças ao longo do tempo. Isso ocorre porque a alfabetização não é uma realidade fora da história. O ato de ensinar as crianças a ler e a escrever – ou seja, as competências específicas do processo de alfabetização – também sofrem transformações. Para termos uma idéia dessas mudanças, até muito recentemente, considerava-se que a entrada da criança no mundo da escrita se fazia apenas pela aquisição de limitadas habilidades de relacionar letras e sons, ou seja, a codificação e decodificação, e pelos usos dessas habilidades como apoio à memorização de textos considerados imprescindíveis para a vida: a capacidade de ler textos bíblicos e algumas orações, por exemplo, foi durante muito tempo a expectativa de muitas sociedades em relação à educação da maior parte de sua população.¹

Nas últimas décadas, vem ocorrendo um aumento das expectativas em relação à alfabetização, uma vez que surgem novos problemas colocados pelo mundo contemporâneo. Essas novas expectativas decorrem do fato de que vivemos numa sociedade grafocêntrica, na qual a escrita está profundamente incorporada em todas as atividades da nossa vida, além de ser enormemente valorizada e até mitificada: a escrita seria a representação do saber legítimo, em detrimento de saberes associados à oralidade, vistos como saberes “tradicionais”, “folclóricos” ou “populares”. Uma das conseqüências de as sociedades do mundo inteiro estarem cada vez mais centradas na escrita é a de que não basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura para responder adequadamente às demandas contemporâneas. Para atender às exigências do mundo atual é preciso ir além da aquisição das habilidades de codificar e decodificar, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas, desenvolver a capacidade de se auto-formar diante da leitura de textos novos: é preciso letrar-se. É nesse contexto que surge o conceito de letramento, no Brasil e em outros países, que serve para designar o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar com autonomia a língua em práticas sociais (Soares, 2001, 2003).

¹ Como mostra Jean Hébrard (1990: 87), no caso da Suécia, “os abecedários publicados ao longo de todo o século XVII, que concedem, como os primeiros abecedários católicos, um grande lugar aos salmos, apresentam nos seus prefácios recomendações destinadas a esses mestres não profissionais [da alfabetização deveria se fazer entre familiares, sobretudo]: aprendizagem do nome das letras, soletração, silabação, leitura acompanhada, memorização de textos, treinamento na paráfrase, a fim de cada um ‘possa responder com suas próprias palavras às questões que são feitas no texto’. Como se vê, o acesso às primeiras aprendizagens se constrói na Suécia em torno de uma articulação forte entre leitura (sem escrita) e memorização de uma cultura religiosa”. Para as transformações do conceito de alfabetização no mundo ocidental, ver também Graff (1991).

Diante dessas novas (e, é preciso reforçar, contraditórias) perspectivas para o ensino, e embora a escola tenha ampliado o seu conceito de alfabetização, os professores ainda não têm conseguido alcançar, em suas práticas, novas expectativas colocadas para o ensino da língua escrita. Essa realidade do trabalho docente pode ser identificada nos resultados das avaliações externas a que as escolas têm sido submetidas nos últimos anos. As avaliações de alunos no quarto ano de escolaridade como, por exemplo, a do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (cf. MEC, 2003), têm mostrado que muitas crianças das escolas brasileiras, embora alfabetizadas, não são letradas. Em outras palavras, não são capazes de utilizar a língua escrita em práticas sociais, até naquelas que se dão na própria escola mesma, no ensino e no aprendizado de diferentes conteúdos e habilidades.²

Tendo em vista esses resultados negativos do trabalho das escolas, as políticas educacionais das redes de ensino público têm procurado definir um conjunto de ações visando enfrentar o fracasso escolar e, nesse sentido, têm buscado criar oportunidades mais igualitárias de aprendizagem, já que diversos estudos revelam que as crianças que não aprendem a ler e a escrever na escola, em sua maioria, são oriundas dos meios sociais mais excluídos: são crianças predominantemente negras, que trabalham, que habitam as regiões com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), cujos pais têm menor escolaridade e poder de consumo.

É nesse novo contexto social que as demandas colocadas para a alfabetização das crianças se transformam e que, conseqüentemente, também se alteram as competências que se esperam dos professores alfabetizadores. Nesse sentido, uma pergunta tem orientado a implementação das políticas de formação de professores: que tipo de ações formadoras de professores pode repercutir positivamente no processo de aprendizagem de todas as crianças dos meios populares?

Alguns desafios colocados para a formação de professores alfabetizadores

As políticas educacionais traçadas pelo Governo Federal, bem como pelos governos estaduais e municipais, têm priorizado o problema do fracasso dos alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, diversos projetos vêm sendo implementados nas redes de ensino de todo o País. Alguns desses projetos têm trazido impactos diretos para as práticas de alfabetização e para as propostas de formação continuada de professores, ao proporem, por exemplo, a organização das escolas em ciclos e a ampliação do tempo de escolaridade das crianças do Ensino Fundamental para nove anos, com sua entrada aos seis.

A mudança do sistema de seriação pelo sistema de ciclos traz novos problemas para a escola, gerando a necessidade de novos modos de atuação tanto dos gestores das redes de ensino quanto dos professores alfabetizadores. Um aspecto importante é o de que essa nova organização escolar tem exigido que os educadores considerem o processo de alfabetização como um trabalho mais longo, que precisa ser desenvolvido nos dois ou três anos iniciais

² O que as pesquisas e avaliações têm revelado é que a escola brasileira tem alcançado relativo sucesso em alfabetizar (no sentido restrito do termo) as crianças, mas pouco tem avançado em possibilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de diferentes textos. É o que demonstra pesquisa da Unesco, desenvolvida pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (Unesco, 2001). Ao analisar o rendimento de crianças no terceiro e quarto ano de escolaridade, de diferentes países da América Latina e Caribe, a investigação mostra que, no primeiro nível de domínio (chamado de “literal- primário” e que equivaleria a uma alfabetização inicial), as crianças brasileiras se igualam às de países como Cuba e Argentina, que alcançam, com outros países, índices maiores de qualidade; no entanto, quanto mais avançam os níveis de leitura (que representam capacidades mais complexas), diminui a participação de crianças brasileiras. [N.E. Essa diminuição do ritmo de aprendizagem pode também ser inferida no trabalho de Cafiero *et al.*, publicado neste número].

(conforme a organização definida por diferentes redes de ensino) do Ensino Fundamental³. Conseqüentemente, nessa nova perspectiva temporal, para o seu trabalho, os professores precisarão saber discriminar em maior grau, sob o risco de perder de vista as finalidades do processo de ensino e seu acompanhamento e avaliação, quais são os conhecimentos e habilidades que devem ser ensinados aos seus alunos em diferentes etapas do ciclo. Isso significa que as práticas de alfabetização deverão ser organizadas com o objetivo de abordar os conhecimentos e capacidades a serem ensinados em cada etapa da escolaridade, agora considerando uma nova perspectiva de ensino voltada para a *uma progressão mais dilatada da aprendizagem dos alunos*.

Outro aspecto que muda no trabalho escolar é a função do professor alfabetizador, que passa a ser a de “alfabetizar-letRANDo” os seus alunos. Para isso, o alfabetizador precisa saber ensinar os conhecimentos lingüísticos necessários ao domínio do processo de codificação e decodificação e, ao mesmo tempo, desenvolver o processo de letramento, por meio do contato e exploração das características e peculiaridades dos gêneros de escrita próprios da escola, bem como de diferentes esferas do mundo social. Diante dessa nova função para seu trabalho, os professores precisam encontrar respostas objetivas que lhes possibilitem definir procedimentos didáticos inovadores para aplicarem em suas salas de aula. No entanto, essa nova qualificação docente só é posta em prática quando o profissional é capaz de articular as orientações metodológicas com os princípios teóricos para o ensino e a aprendizagem da língua escrita, e os cursos de formação inicial e continuada de docentes têm enfatizado, após a crítica a abordagens excessivamente tecnicistas do processo de ensino, apenas a discussão desses princípios teóricos, muitas vezes deixando de lado, como uma questão menor, o modo pelo qual esses princípios podem se transformar em atividade de ensino – vale dizer: numa *didática do ensino da língua escrita*.

Finalmente, vale comentar, mesmo que brevemente, alguns dos impactos que a entrada das crianças de seis anos na escola, decorrentes da ampliação para nove anos da duração do Ensino Fundamental, traz para as práticas de alfabetização e, conseqüentemente, para a formação de professores. Para nos determos apenas nas repercussões pedagógicas dessa ampliação do tempo de aprendizagem, é preciso repensar os espaços educativos, os materiais didáticos e os conteúdos curriculares para atender às crianças com essa faixa de idade. Nesse sentido, surgem perguntas – formuladas pelos docentes – que passam a ser objeto das ações de formação continuada: deve-se ou não alfabetizar as crianças a partir dos seis anos? Em caso afirmativo, o que se deve ensinar sobre a leitura e a escrita nessa idade? O que distingue o trabalho com essa faixa etária no Ensino Fundamental do último ano da Educação Infantil?⁴ De que modo, e com que justificativas, a Universidade deve se envolver na busca de responder a essas perguntas e participar da formação continuada de professores?

A Universidade e a formação continuada de professores

Os *ideais* que orientam e justificam a existência das universidades são os de que elas são espaços de produção do saber (por meio da *pesquisa*), de formação inicial de profissionais e pesquisadores (por meio de seus *cur*sos de graduação e de pós-graduação) e de divulgação e

³ N.E.: O sistema de ensino público brasileiro é descentralizado, cabendo ao Ministério da Educação (MEC) a proposição de políticas gerais e programas de apoio aos municípios (responsáveis, predominantemente, pela Educação Infantil (0 a 5 anos) e Fundamental (6 a 14 anos) e aos estados (predominantemente responsáveis pelo Ensino Médio (15 a 17 anos). A União tem sob sua responsabilidade a oferta do ensino público superior e a regulamentação e controle do ensino superior privado. De acordo com a Constituição brasileira, apenas a Educação Fundamental é obrigatória.

⁴ N.E.: Ver, neste número, o artigo de Cecília Goulart sobre o tema.

de aplicação do conhecimento que produzem para o avanço da sociedade e de diferentes grupos sociais ou profissionais (por meio de projetos de *extensão*). As ações universitárias para a formação continuada de professores constituem, ao lado de muitas outras, atividades de extensão, e a formação profissional inicial de docentes, a principal tarefa de muitos cursos de Pedagogia e também dos cursos de licenciatura (em Letras, Física, Matemática, etc.).

Enfatizou-se, mais acima, a união indissociável entre pesquisa, ensino e extensão é uma diretriz em torno da qual se organizam os *ideais* de uma universidade: aquilo que ela deseja ser, o que ela busca alcançar, a imagem à qual busca corresponder. Faz parte desses ideais que as tarefas de um professor universitário – e sua avaliação, portanto – seja uma mistura equilibrada e articulada dessas três ações que constituiriam mesmo a finalidade da Universidade.

Como se trata de *ideais*, há, certamente, problemas que se enfrentam para alcança-los. Considera-se, com justiça, que é a pesquisa que deve servir de eixo articulador das demais atividades: ensina-se porque se pesquisa; desenvolvem-se atividades de extensão porque se pesquisa. Por essa razão, a pesquisa acaba por ganhar mais peso que as demais atividades fins da Universidade: há bolsas e linhas de financiamento para os docentes que pesquisam e publicam mais em revistas científicas; os investigadores e as áreas de conhecimento mais “avançados” e voltados para a pesquisa “pura” possuem maior prestígio e tendem a servir de modelo para as áreas de natureza mais aplicada, como a de educação. Tudo isso tende a fazer com que as atividades de ensino e extensão sejam vistas como “menores” e que só ganhem maior importância se articuladas com a pesquisa, quer dizer, se, simultaneamente, um projeto de ensino é também um projeto de pesquisa e uma atividade de extensão é, ao mesmo tempo, uma atividade de pesquisa.

É, porém, muito difícil, de acordo com nossa experiência, desenvolver, simultaneamente, atividades de ensino e extensão acompanhadas de modo orgânico de uma atividade de pesquisa: quando se está em sala de aula, é difícil, ao mesmo tempo, agir e analisar e o que se faz; os tempos da investigação e do ensino e da extensão tendem a ser diferentes, assim como as necessidades de ação. Por isso, a Universidade tende a estar muito mais voltada para os problemas de pesquisa e – ao considerar como secundárias as atividades de ensino e de extensão – tende também a perder e/ou a manter vínculos muito fracos com a sociedade e com as necessidades de diferentes grupos sociais ou profissionais. Por isso, não é sem razão que a Universidade, muitas vezes, é acusada de ser distanciada do mundo, de ser excessivamente acadêmica (é mesmo interessante como, no Brasil, o termo “academia” se tomou pejorativo) e pouco prática, e de que seus professores vivem numa espécie de “torre de marfim”.

Na área da educação – que é o que nos interessa aqui – ocorre a mesma coisa: nas avaliações a que seus professores se submetem todo ano, o principal critério reside na quantidade de publicações científicas (quer dizer, baseadas em pesquisas). Projetos de ensino e de extensão, mesmo que tenham um forte impacto social, tendem a ser considerados de menor importância, menos valorizados e – muitas vezes – até uma espécie de “desvirtuamento” da verdadeira função de uma Universidade: a produção do conhecimento. Às vezes, alega-se que, quando se envolve em projetos de extensão, a Universidade está assumindo papéis que são, na verdade, do Estado e de seus quadros técnicos (e assim, a Universidade contribuiria, segundo esse ponto de vista, para o “desmantelamento” do Estado e para a “desqualificação” de seus profissionais). Às vezes, quando se busca, na formação inicial ou continuada de professores, enfatizar a dimensão técnica ou metodológica, a acusação é de que ações dessa natureza seriam “tecnicistas” e ultrapassadas, “neoliberais”, contribuiriam para fazer do professor um mero executor de receitas e, desse modo, constituiriam mais uma *deformação* do que uma *formação* docente.

Todo esse preâmbulo foi feito para defender uma única idéia – aquela que constitui a base mesma da justificativa do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) para suas atividades de extensão, sobretudo aquelas realizadas no Vale do Jequitinhonha. É claro que é porque existe a pesquisa que a Universidade pode ensinar e realizar atividades de extensão. Mas o contrário também deveria ser verdadeiro – sobretudo para áreas de natureza aplicada, como a Educação (e os cursos de Pedagogia e Licenciatura). Em outras palavras: é preciso que esteja entre os ideais universitários o de pesquisar *porque se ensina e se realizam atividades extensionistas*, e não apenas o contrário. É que somente no confronto com a realidade social e escolar que conhecemos problemas, que temos dúvidas sobre como agir, que nos surpreendemos com o inesperado – justamente aquelas coisas que levam a formular perguntas e a buscar respostas, ou, em outros termos, justamente aquilo que leva (ou deveria levar) a fazer pesquisas e investigações. Mais ainda: que leva a fazer pesquisas e investigações que podem contribuir, de fato, para a sociedade e para grupos sociais ou profissionais. Porque pesquisamos, nós supomos, não sem certa arrogância, que temos um saber dado, construído, certo, e, por isso podemos ensinar e agir. Certamente, ao longo de sua história, a Universidade acumulou conhecimentos – seria, com certeza, injusto não levar isso em conta e desconsiderar a produção de conhecimento que decore, de maneira relativamente autônoma, do próprio movimento do pesquisar e pensar. Mas é também verdade só pesquisamos porque não sabemos, quando temos dúvidas ou perguntas: essas dúvidas são geradas pelo próprio saber que a pesquisa acumula, mas também são formuladas – na área da Educação – (e mais pertinentemente formuladas) quando se confronta o que se sabe com a realidade da sala de aula, da escola, do cotidiano das práticas educativas.

É por isso que a formação de professores, sobretudo a continuada, pode ser extremamente importante para nós, da Universidade. Quando nos envolvemos com a formação continuada de docentes, nos envolvemos também com o conjunto de dimensões em que os docentes estão inseridos: seu salário, sua família, sua vida, seus alunos, seus materiais de ensino, suas crenças, suas descrenças, suas esperanças, suas ambições, seus preconceitos, seus sucessos e seus fracassos. O envolvimento em projetos de formação continuada nos impõe, reiteradamente, ao sermos confrontados com a complexidade do real, viver uma lição de humildade: sabemos muito pouco para ajudar os professores em suas tarefas de natureza tão complexa e o que sabemos é insuficiente, porque pouco operacional, excessivamente “puro” ou “depurado” para de fato servir como uma ferramenta para os professores. A formação inicial que propiciamos é, em geral, ineficaz para fazer com que um recém-formado possa ter pela frente, pela primeira vez, aquele conjunto de crianças e adolescentes que constitui sua turma, porque ele conhece teorias de aprendizagem, conhece diferentes concepções de linguagem, conhece diferentes teorias sociológicas, tem rudimentos de filosofia e história da educação, mas não sabe como agir em sala de aula e na escola: como fazer um diagnóstico da turma? O que eleger para trabalhar de modo mais sistemático e o que apenas trabalhar incidentalmente? Que tipos de atividades e exercícios são importantes para fazer com que a criança ou a pessoa jovem ou adulta aprenda um determinado objeto de ensino? Como avaliar seu aprendizado?

É possível, assim, saber o que pesquisar e o que ensinar na formação inicial de docentes, porque de fato vivemos com eles sua realidade e seus problemas em ações de formação continuada. A idéia – o ideal – portanto, que orientou o desenvolvimento do projeto Forma Vale, assim como de outras ações na área de extensão – é precisamente esta: as relações entre a Universidade e a formação, sobretudo continuada, de professores, é uma relação de mão dupla – como numa brincadeira de passar anel, a Universidade tem o seu, mas os professores que atuam em sala de aula também têm o deles e esse outro anel pode ajudar em muito a Universidade a chegar mais perto daquilo que almeja, daquilo que persegue: os seus ideais.

A experiência da política educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Uma experiência que nos possibilita refletir sobre os novos desafios colocados para a formação de professores alfabetizadores e para a Universidade envolvida em sua formação continuada é o projeto educacional implantado no Estado de Minas Gerais, em 2003, quando se ampliou para nove anos a duração do Ensino Fundamental. Além disso, a rede pública de ensino estadual dividiu o primeiro segmento desse ensino (que atende a crianças de 6 a 10 anos) em dois grandes ciclos de aprendizado. Há o Ciclo Inicial de Alfabetização, com duração de três anos e voltado para o atendimento a crianças de seis, sete e oito anos. E há o Ciclo Complementar de Alfabetização, que atende a crianças de nove e dez anos e tem a duração de dois anos.

Um dos principais efeitos dessa ampliação reside na importância dada à alfabetização nos dois ciclos do primeiro segmento desse ensino. Sem considerar, evidentemente, que os outros conteúdos da instrução não sejam importantes (a mesma avaliação do Saeb mostra que o desempenho dos alunos de 4ª série em Matemática, assim como em leitura, também se concentra nos estágios *muito crítico* e *crítico*), mas, destacando a natureza *instrumental* da alfabetização para o aprendizado dos demais conteúdos escolares, o domínio da leitura e da escrita ganhou visibilidade e exigiu uma concentração de esforços de gestores e educadores.

Uma das ações implementadas pela Secretaria de Educação, em parceria com o Ceale, foi, em primeiro lugar, definir quais são as capacidades mínimas do processo de alfabetização e letramento que deveriam ser atingidas pelas escolas em diferentes momentos desse primeiro ciclo. Isso significou a elaboração de um conjunto de publicações, para serem divulgadas e discutidas com os professores, discriminando os conhecimentos e habilidades que deveriam ser dominados pela criança em diferentes etapas do ciclo. Outra decisão importante foi a de propor instrumentos compartilhados para os professores diagnosticarem e avaliarem os alunos e o trabalho que realizam, além de propor novos procedimentos metodológicos e diferentes materiais didáticos baseados em fundamentos teóricos mais atualizados sobre o ensino da leitura e escrita (cf. Ceale, 2003-2005).

Com todas essas mudanças, muitos educadores – professores, supervisores e diretores – passaram a se perguntar:

- Como trabalhar com esse novo sistema?
- Que atividades propor para os diferentes ciclos?
- Que habilidades ou capacidades devem ser desenvolvidas em cada um desses momentos da educação fundamental?

Para responder a essas questões, o Ceale vem desenvolvendo instrumentos e cursos, visando atender às solicitações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e de diferentes municípios para implementar ações formativas dos professores alfabetizadores. Entre as ações desenvolvidas, destacam-se parcerias com algumas Superintendências Regionais de Ensino, que têm como responsabilidade implantar e acompanhar o desenvolvimento da política educacional, definida pela Secretaria de Estado de Educação. E é particularmente uma dessas parcerias, com a Superintendência Regional de Araçuaí, para executarmos o projeto Forma Vale, que pretendemos apresentar e analisar neste dossiê. Trata-se de discutir os aspectos que envolvem a formação continuada de professores alfabetizadores no contexto da implementação das atuais mudanças propostas para as práticas de alfabetização das escolas públicas.

O projeto de formação continuada Forma Vale

O projeto de formação continuada Forma Vale foi criado em 2005, a partir de uma parceria entre o Ceale, a Pró-Reitoria de Extensão da UFMG e a Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí (MG), com apoio da Associação dos Municípios do Médio e Baixo Jequitinhonha (Ameje), da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e do Ministério da Educação (por meio de sua Rede de Centros de Formação Continuada de Professores).

O objetivo do Forma Vale é desenvolver ações para a formação continuada de dirigentes, técnicos e professores alfabetizadores dos 21 municípios sob a jurisdição⁵ da Superintendência de Araçuaí para assegurar que todas as crianças, a partir de seu ingresso nas escolas, aos seis anos de idade, possam se alfabetizar. Este projeto surgiu no quadro do Programa Pólo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha, uma ação ampla coordenada pela Pró-Reitoria de Extensão na região do Vale, em Minas Gerais, para o desenvolvimento auto-sustentado da região.

O Vale do Jequitinhonha

A jurisdição da Superintendência Regional de Araçuaí abarca boa parte do Vale do Jequitinhonha e do norte do Estado, situados na região do semi-árido mineiro. Trata-se de uma das regiões mais pobres do mundo, marcada pela migração sazonal masculina (que se desloca para a colheita de cana-de-açúcar em São Paulo) e que apresenta graves indicadores educacionais.

A ocupação do Vale se fez por meio de dois influxos econômicos. De um lado, pela expansão da exploração de diamantes, a partir da atual cidade de Diamantina, e, de outro, pelo avanço, de início através do rio São Francisco, da pecuária, a partir do atual território do Estado da Bahia. Progressivamente, com o declínio das minas, a população voltou-se predominantemente para a agricultura de subsistência e, no caso de grandes proprietários de terra, para a pecuária.

Há diferentes demarcações do Vale (cf. Souza, 2007a), mas utiliza-se, com frequência, uma divisão que engloba três grandes regiões:

O alto Jequitinhonha (Serro, Diamantina, Itacambira, Itamarandiba, Turmalina) ocupa a região de mais antiga ocupação e se caracteriza ainda hoje, exceto esses últimos municípios, pela exploração mineradora. O baixo Jequitinhonha (Salto da Divisa, Almenara, Jequitinhonha, Rubim, Joáima) é a região que ainda tem na pecuária sua principal atividade econômica. Há uma parte da região que se situa no norte do estado de Minas Gerais (Salinas, Taiobeiras, Águas Vermelhas, São João do Paraíso) e que, em decorrência de suas características climáticas, integrou a área do território mineiro atendida pela Sudene⁶. E há, finalmente, a área que constitui o médio Jequitinhonha propriamente dito (Minas Novas, Araçuaí, Itinga, Itaobim, Padre Paraíso, Novo Cruzeiro), que é intermediária a todas essas três sub-regiões e se caracteriza por um misto de atividades de agricultura de subsistência, pecuária e mineração. (Souza, 2007b)

⁵ N.E.: Em 2007, a Superintendência de Araçuaí foi desmembrada, dando origem à Superintendência de Salinas. Se critérios como acesso à sede de uma superintendência e sua importância como pólo regional são fatores importantes na definição de sua jurisdição, dimensões de natureza política é que tendem a predominar nessa delimitação, assim como na indicação do responsável por uma superintendência.

⁶ N.E. A Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste é um órgão federal criado para incrementar o desenvolvimento da região Nordeste do Brasil. Embora o Estado de Minas Gerais pertença à região Sudeste, as características que o norte do Estado compartilha com o Nordeste justificou a inclusão da área nas ações do órgão. Em 2001, foi substituída pela Agência de Desenvolvimento do Nordeste (Adene).

A Superintendência de Araçuaí abriga partes do baixo e grande parte do médio Jequitinhonha. Apesar da diversidade que caracteriza a região do Vale, os dados educacionais disponíveis ora estão de acordo com as superintendências de ensino, ora estão de acordo com a repartição realizada pelo Ministério da Integração Social, que considera uma única mesorregião os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (situado mais a leste do Estado) e que inclui partes do território do sul da Bahia e do norte do Espírito Santo.⁷

Os dados disponíveis de acordo com as mesorregiões mostram que, em relação a outras regiões mineiras, a mesorregião dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri é aquela que apresenta um quadro educacional mais grave. É a mesorregião em que se concentram os mais altos níveis de analfabetismo da população. A Tabela 1 mostra o percentual de analfabetos de acordo com as diferentes faixas de idade da população:

Tabela 1: Porcentagem de analfabetos por faixa etária da população(2000)

Região/Faixa etária	7-10 anos	11-14 anos	15-17 anos	18-20 anos	21-24 anos	25 anos ou mais
Alto Paranaíba	6,02	1,13	1,32	2,03	3,00	11,50
Central	9,72	1,43	1,38	1,70	2,22	9,40
Centro Oeste de Minas	7,81	1,28	1,29	2,02	2,43	12,20
<i>Jequitinhonha/Mucuri</i>	<i>24,79</i>	<i>4,31</i>	<i>4,18</i>	<i>6,92</i>	<i>12,1</i>	<i>38,02</i>
Mata	10,91	1,97	2,11	2,97	4,01	14,57
Noroeste de Minas	9,64	2,30	1,79	2,78	4,87	19,12
Norte de Minas	20,9	3,47	3,25	5,28	8,40	29,81
Rio Doce	12,47	2,10	1,94	3,22	5,01	20,87
Sul de Minas	18,65	1,38	1,46	1,89	3,01	13,22
Triângulo	6,29	1,07	1,37	1,54	2,58	9,98

Fonte: Censo 2000

Como se pode observar, são altos os percentuais de analfabetos em todas as faixas etárias, inclusive naquelas atendidas pela educação básica. É que, de acordo com o índice de qualidade geral da educação, elaborado pela Fundação João Pinheiro (2005)⁸, são baixos os indicadores da mesorregião do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, como mostra a Tabela 2:

Tabela 2: Índice de qualidade geral da educação, por região de planejamento (2003)

Região de Planejamento	1ª a 4ª série EF	5ª a 8ª série EF	1ª a 3ª série EM
Alto Paranaíba	0,79	0,67	0,60
Central	0,73	0,63	0,56
Centro Oeste de Minas	0,82	0,67	0,59
<i>Jequitinhonha/ Mucuri</i>	<i>0,60</i>	<i>0,56</i>	<i>0,51</i>
Mata	0,75	0,65	0,58
Noroeste de Minas	0,70	0,60	0,50
Norte de Minas	0,60	0,54	0,48
Rio Doce	0,69	0,60	0,55
Sul de Minas	0,77	0,66	0,60
Triângulo	0,75	0,66	0,58

Fonte: Fundação João Pinheiro

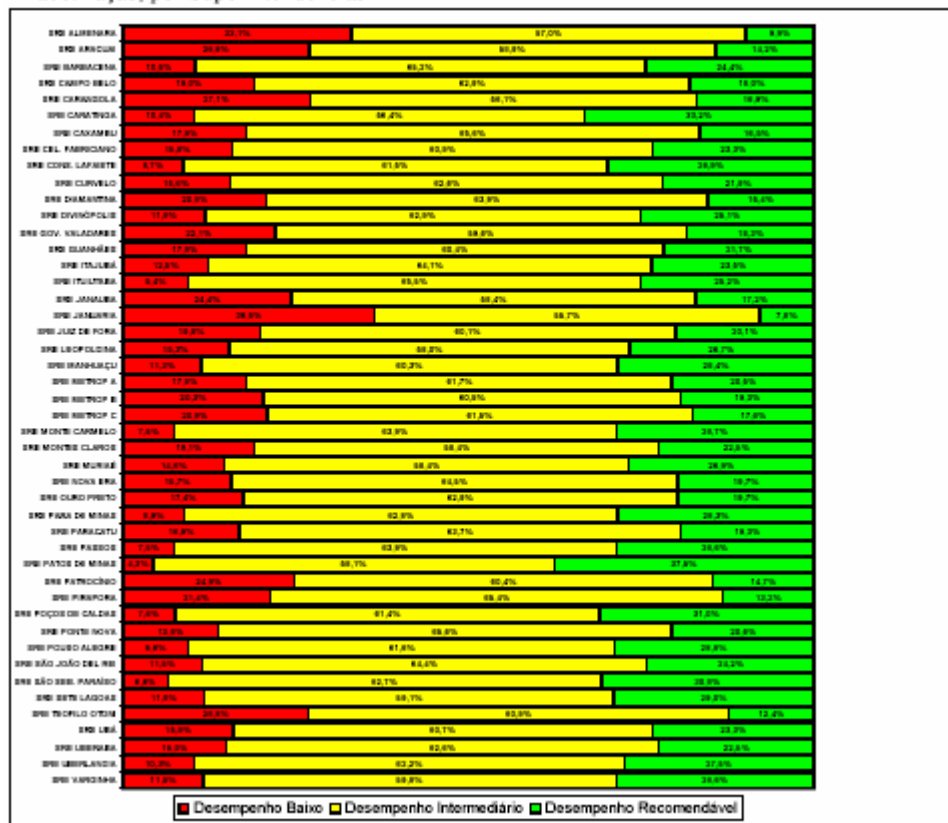
Além disso, como se pode verificar por meio do Gráfico 1, que apresenta os resultados da Avaliação Censitária em leitura e escrita, em 2006, dos alunos do último e terceiro ano do

⁷ A divisão, para fins de planejamento e ação do Estado, da região do Vale do Jequitinhonha, é extremamente diversificada. Para um histórico desses recortes, ver Souza (1997a).

⁸ O índice de qualidade geral da educação foi construído tendo como “fontes de dados os resultados do Proeb, um dos programas do Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública (Simave), e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do governo federal” (Fundação João Pinheiro, 2005), em testes aplicados em 2002 e 2003.

Ciclo Inicial de Alfabetização, apenas cerca de 14% se encontram na faixa de desempenho recomendável ou, dito sem eufemismos, encontram-se, de fato, alfabetizados.

Gráfico 1: Rendimento em leitura em escrita dos alunos do 3º ano do Ciclo Inicial de Alfabetização, por Superintendências



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais/CEALE

O enfrentamento desse quadro, na elaboração de um projeto de formação continuada de professores, encontra um conjunto de dificuldades. Em primeiro lugar, apenas 21,3% das escolas de Ensino Fundamental da mesorregião contam com bibliotecas; a população se encontra dispersa e, dentre as demais regiões mineiras, é aquela que mais se acha em meio rural (41,5%, enquanto o Norte de Minas, que apresenta indicadores mais próximos da mesorregião, possui 35,5% vivendo em meio rural)⁹. Apesar da implementação da nucleação de escolas rurais, a comunicação entre povoados e cidades – espalhadas num vasto território e distantes entre si – é precária, com uma malha viária em sua grande maioria composta de estradas de terra, a ponto de, no período de chuvas, muitos professores participantes dos projetos ficarem impossibilitados de se locomover para a cidade em se daria a formação.

Todos esses fatores exerceram forte importância no planejamento do projeto de formação continuada. Optou-se, em razão das dificuldades para a reunião dos professores, pela realização de uma formação semi-presencial, voltada, por um lado, para a mobilização de docentes da região para a discussão dos problemas envolvidos na alfabetização, e, por outro lado, para a formação intensiva de um grupo constituído de dois representantes dos municípios da jurisdição da Superintendência, escolhidos pelas técnicas dessa Superintendência encarregadas do acompanhamento do ensino da leitura e da escrita nas escolas da região. Elas indicaram professores ou especialistas (supervisores, coordenadores de ensino ou orientadores educacionais) para participar de oficinas mensais (no final de semana

⁹ Todos os dados utilizados no trecho foram extraídos de Fundação João Pinheiro (2005)

de cada mês) e orientar pelo menos dois colegas de escola, com base no trabalho realizado nas oficinas. A mobilização dos professores da região se fez pela realização das oficinas em diferentes pólos regionais (nos municípios de Araçuaí, Salinas, Taiobeiras e Itaobim), antecedidas de uma conferência de diferentes membros do Ceale (os professores selecionados também assistiram a essas conferências), divulgada pelos principais veículos de comunicação da região – o rádio e os carros de som ambulantes.

No período situado no intervalo entre os encontros presenciais, o contato com os professores – dadas as dificuldades de acesso dos docentes a meios tecnológicos mais eficazes e rápidos, como a Internet e o correio eletrônico – foi feito por correspondência, por um boletim escrito com contribuição de professores e pela assinatura do jornal *Letra A*, publicação trimestral editada pelo Ceale¹⁰.

Referências Bibliográficas

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização*. Belo Horizonte, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003-2005. 6 v.

FUNDAÇÃO João Pinheiro. *Atlas da Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2005 (CD ROM).

GRAFF, Harvey J. *The Legacies of Literacy: continuities and contradictions in Western culture and society*. Indianapolis: Indiana University Press. 1991.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n.2, 1990, p.65-110.

MEC. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho de estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental*. Brasília: Inep, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos*, RaaB, n.16, julho 2003, p.10-11.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, João Valdir Alves de. *Oferta e demandas educacionais na mesorregião dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri*. Belo Horizonte: Programa Pólo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha; Pró-reitoria de Extensão da UFMG, 2007a. (mimeo).

SOUZA, João Waldir Alves de. *Formação histórica do Vale do Jequitinhonha*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2007b (mimeo).

UNESCO. *Primer estudio internacional comparativo sobre language, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago, Chile: Laboratorio Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação, 2001.

¹⁰ O projeto, assim como os procedimentos nele utilizados são apresentados e discutidos nos próximos artigos.

Ceris S. Ribas da Silva é doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, onde também atua como professora na Faculdade de Educação. É pesquisadora do Ceale, onde coordena diferentes projetos. Atuou como professora, supervisora e formadora de professores na Rede Municipal de Belo Horizonte. Desenvolve, no momento, pesquisas sobre os seguintes temas: evolução dos critérios de avaliação dos livros didáticos no Programa do Livro Didático (PNLD) – área de Alfabetização; impactos de políticas de formação continuada de professores nas práticas de alfabetização; fundamentos e didática da alfabetização, leitura e escrita. Dentre suas principais publicações, destacam-se: “Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais?” (In: Maria da Graça Costa Val; Beth Marcuschi. (orgs.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 185-203) e “Livros de Alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar”. (In: Antonio Augusto Gomes Batista; Maria da Graça Costa Val. (orgs.). *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 137-174).

E-mail: cerisrs@terra.com.br

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

O FORMA VALE E SEUS DESAFIOS

Maria Lúcia Castanheira

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

O Forma Vale e seus desafios

Este artigo tem por principal objetivo refletir sobre as possibilidades e os desafios do Forma Vale. Para isso, apresenta-se a concepção de formação continuada que orienta o projeto, tecem-se considerações acerca do papel desempenhado pelos diferentes agentes que dele participam e caracterizam-se algumas das alternativas encontradas para a sua implementação. Finalmente, com base em avaliações feitas pelos formadores e professores em formação, reflete-se sobre as oportunidades de aprendizagem criadas para os sujeitos envolvidos nesse projeto e sobre as possibilidades de mudanças nas práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas em salas de aulas da região.

Palavras-chave: alfabetização e letramento; formação continuada de professores; processos de ensino-aprendizagem; Vale do Jequitinhonha

Abstract

The Forma Vale and its challenges

The main goal of this article is to reflect on the possibilities and challenges of the project Forma Vale. In order to do so, the concept of permanent development, which serves as the streamline for the project, is presented. Considerations regarding the different roles of the people involved are made, and some alternatives found for its implementation are characterized. Finally, based on the assessment provided by both conductors of the project and participants, the article reflects on the learning opportunities created for the ones involved in the project as well as the possibilities of changes in the way the teaching of reading is approached in the classroom in that part of the state.

Key words: literacy; permanent teacher development; teaching-learning processes; Jequitinhonha Valley.

Neste texto, refletiremos sobre as possibilidades e os desafios do Forma Vale, apresentaremos a concepção de formação continuada que orienta esse programa, teceremos considerações acerca do papel desempenhado pelos diferentes participantes desse projeto e caracterizaremos algumas das alternativas encontradas para a sua implementação. Finalmente, com base em avaliações feitas pelos formadores e professores, refletiremos sobre as oportunidades de aprendizagem para os sujeitos envolvidos nesse projeto e sobre as possibilidades de mudanças nas práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas em salas de aulas da região.

Princípios orientadores do Forma Vale

O Forma Vale, assim como outros programas de formação continuada desenvolvidos pelo Ceale, parte do princípio de que os professores são atores fundamentais no processo de mudança educacional e de que a Universidade deve buscar divulgar e socializar o conhecimento produzido em pesquisas e estudos, colaborando, assim, para o aprimoramento desses profissionais. Deve também, como se viu no artigo anterior, buscar fazer o movimento contrário – no contato com a realidade e as expectativas docentes, definir linhas de pesquisa e investigação de natureza aplicada. Outro princípio é o de que é necessário envolver diferentes profissionais do sistema de ensino (supervisores, administradores, técnicos) nos processos de formação. Dessa forma, buscamos estabelecer uma rede de suporte para o funcionamento dos cursos, tanto do ponto de vista logístico, como do ponto de vista pedagógico, e fortalecer as possibilidades de implementação de alternativas pedagógicas nas escolas de origem dos professores e especialistas envolvidos nas atividades de formação.

O Forma Vale é dirigido, ainda, pela compreensão de que a aprendizagem dos participantes é potencializada pela ampliação do espaço de discussão para troca de experiências, estudo, exposição de idéias e dúvidas. Acredita-se, também, que as possibilidades de aprendizagem por parte dos professores serão potencializadas se o processo de formação apresentar propostas pedagógicas para serem desenvolvidas e exploradas pelos professores junto aos seus alunos. A reflexão sobre essa intervenção pedagógica, orientada a partir dos procedimentos de ensino cotidianamente desenvolvidos em sala de aula, oferece condições efetivas de cotejamento entre teoria e prática. No espaço coletivo dos encontros presenciais é, pois, possível identificar e compartilhar as dificuldades na condução dos trabalhos em sala de aula e as alternativas criadas para superar essas dificuldades ou que poderiam ser desenvolvidas nesse sentido.

Finalmente, outro princípio importante que orienta nossos programas de formação é o de que as mudanças significativas das práticas pedagógicas não ocorrem abruptamente. O processo de formação precisa ser sistemático e mantido por um tempo prolongado, oferecendo oportunidades para que os participantes possam *re-examinar* suas experiências de trabalho e organizar seu processo de aprendizagem profissional, num contexto de relações em que os sujeitos formam uma rede de apoio para novas aprendizagens.

Características da proposta pedagógica do Forma Vale

A proposta pedagógica do Forma Vale resulta das condições produzidas na inter-relação entre os diferentes agentes participantes do projeto. Esses agentes assumem papéis variados. São supervisores, professores efetivos e alunos das séries iniciais de escolas públicas estaduais e municipais, das zonas rural e urbana, técnicos da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí, professores e alunos do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Cada um desses participantes assume responsabilidades diferenciadas: professores, supervisores e técnicos das

superintendências estão envolvidos, como alunos, nas atividades de formação presencial, coordenadas pelos professores e alunos da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. A esses últimos cabe também a elaboração das propostas pedagógicas a serem discutidas nos encontros presenciais e exploradas pelos professores, em suas salas de aula, com alunos do Ciclo Inicial de Alfabetização.

Em outros momentos, os professores cursistas responsabilizam-se pela formação de outros professores de seu município. Em algumas escolas dos 64 cursistas, esse trabalho de formação em rede envolveu mais de dois professores, inclusive estendendo-se para professores de turmas do Ciclo Complementar (9 e 10 anos). Estima-se que em torno de 170 professores foram envolvidos nesse processo de estudo em suas escolas. Ao trabalharem com seus colegas, esses professores desenvolvem as oficinas vivenciadas nos encontros de formação, apresentam e acompanham a implementação das propostas pedagógicas do Forma Vale e discutem os textos que foram objeto de estudo nos encontros presenciais. Tanto o trabalho junto a esses professores quanto as atividades desenvolvidas em sala de aula são retomados para análise nos encontros presenciais.

O Forma Vale caracteriza-se, como já se indicou no artigo anterior, como um programa semi-presencial: os encontros entre os educadores da região e a equipe do Ceale são alternados com estratégias de formação a distância. Inicialmente, planejou-se a realização da parte presencial com atividades mensais. A cada sexta-feira, acontece o Ceale Debate, ciclo de conferências dirigido tanto aos educadores que participam continuamente do projeto, quanto aos demais professores da região e à comunidade em geral. Aos sábados, são realizadas discussões, em oficinas, sobre a programação das atividades de ensino, projetos, formas de avaliação, planejamento e propostas didáticas. Por razões operacionais, como, por exemplo, dificuldade de articulação entre agendas das diferentes instituições envolvidas, coordenação de processos de liberação do professor e apoio de transporte e alimentação, nem sempre se pôde cumprir o cronograma mensal planejado. O acesso aos pólos de formação (para os participantes da Universidade envolve uma viagem de 9 a 10 horas e, para alguns moradores da região do Vale, viagens, por vezes, de duração de 4 a 6 horas, por estradas precárias) foi também um fator que interferiu nas possibilidades de frequência regular aos encontros de formação.

Com o objetivo de possibilitar variedade temática ao Ceale Debate e contato dos professores em formação com um maior número de professores da Universidade, cada encontro conta com a participação de um “novo” membro, responsável pela conferência e pelo trabalho com uma turma durante o sábado. Contudo, duas alunas de do curso de doutorado da Faculdade de Educação da UFMG – e também professoras da rede pública de ensino de Belo Horizonte – permanecem como elemento de ligação entre todos os encontros: entrevistam professores, acompanham os trabalhos nas duas turmas, trocam correspondência com os docentes, produzem relatórios sobre o que foi discutido em sala de aula, apontando as dúvidas e as alternativas apresentadas pelos educadores, bem como as decisões tomadas e os encaminhamentos a serem feitos. Além de serem os formadores de referência para os professores, também constroem a história do projeto por meio das avaliações, dos registros que fazem de cada encontro, dos depoimentos que colhem e, assim, tecem a memória do Forma Vale. Por suas características, as atividades desenvolvidas por essas doutorandas têm sido centrais na articulação do trabalho entre os participantes da Universidade, uma vez que suas observações sobre o ponto de vista dos professores a respeito desse material didático foram inspiradoras para a sua elaboração e reelaboração.

Alternativas para a interação a distância: o Boletim Informa Vale e o uso de cartas

Frente às dificuldades de utilização da Internet como meio de interação entre formadores e professores, o boletim Informa Vale e a utilização de correspondência via correio foram as alternativas implementadas para dar sustentação ao planejamento e ao desenvolvimento do trabalho de formação. O boletim Informa Vale, dirigido especialmente aos professores participantes dos cursos e àqueles com os quais atuavam em seus municípios, cumpre diferentes funções. Nele são divulgadas informações gerais sobre o projeto, a data e o local do Ceale Debate e dos encontros presenciais. Em seções especiais, são apresentados comentários, notícias e sínteses das discussões realizadas nos encontros de formação. Também são lembradas as atividades definidas para o encontro seguinte e apresentadas orientações sobre como desenvolvê-las. São também retomadas e discutidas, por meio de cartas, as perguntas que surgem nos encontros presenciais. Além disso, passaram a ser divulgadas sugestões e alternativas pedagógicas criadas pelos professores para o trabalho com seus alunos. Assim, a presença e a participação dos professores na produção do boletim foram aumentando progressivamente ao longo do desenvolvimento do projeto.

Além da comunicação mantida via boletim informativo, a troca de cartas é uma alternativa de comunicação importante no Forma Vale. Estabeleceu-se, no primeiro encontro presencial, que usaríamos cartas, entre os professores e o pessoal do Ceale, para que os participantes pudessem se manifestar em relação à formação e ao material. Essa prática foi adotada por entendermos que ela traria a possibilidade de um contato mais pessoal e menos formal entre os participantes, potencializando a criação e a consolidação de vínculos entre os sujeitos envolvidos.¹ As questões abordadas pelos professores em suas cartas são variadas e se relacionam à aplicação do material em sala de aula, dificuldades e dúvidas enfrentadas. Essa troca de correspondência permitiu que os participantes falassem sobre si mesmos, suas trajetórias pessoais e profissionais e os sonhos que alimentam. As respostas a essas cartas procuram manter a discussão dos temas propostos pelos professores e incluem sugestões para a ação em sala de aula ou de textos que possam contribuir para a compreensão das questões que apresentam. Vários professores têm sinalizado que a troca de correspondência foi algo que os animou a continuar e a investir mais no projeto Forma Vale.

Além dessas duas estratégias, todos os professores receberam, como já se indicou, assinaturas do jornal *Letra A*, dirigido a professores alfabetizadores e voltado a discussão de dimensões teórico-práticas do ensino-aprendizado da língua escrita (ver www.fae.ufmg.br/ceale).

Material didático do Forma Vale: articulação entre teoria e prática

Como indicado anteriormente, foi apresentado aos educadores em formação um conjunto de orientações, projetos de trabalho e também sugestões de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula pelo professor com seus alunos. As atividades de estudo e a discussão desse material didático, produzido especialmente para o Forma Vale, foram articuladas ao estudo da coleção *Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização* (CEALE, 2003-2005). O trabalho com essa coleção já vinha sendo desenvolvido e acompanhado, antes mesmo do início do projeto, pelas técnicas da Superintendência de Ensino de Araçuaí.

Esse material consiste num conjunto de orientações teórico-metodológicas que toma como referência as capacidades lingüísticas envolvidas no processo de alfabetização e

¹ A propósito do uso da correspondência em processos de formação de professores, ver Cardoso e Pereira (1999).

letramento para a proposição de atividades a serem desenvolvidas com alunos do Ciclo Inicial de Alfabetização. No início de cada seção desse material, são indicadas algumas das capacidades lingüísticas relativas aos seguintes eixos de ensino: valorização e conhecimento da cultura escrita, aquisição do sistema de escrita, leitura, produção de texto e oralidade. Em seguida, são apresentadas atividades que podem favorecer o desenvolvimento das capacidades indicadas, articuladas em projetos de trabalho a serem desenvolvidos durante uma semana de aula, ou de acordo com os critérios e a avaliação do professor. Ao considerar as características culturais da região e dos alunos do Ciclo Inicial de Alfabetização, decidiu-se articular essas atividades em torno de temáticas como brincadeiras e brinquedos, músicas e histórias².

As propostas apresentadas estão ainda articuladas pela proposição de uma *agenda de trabalho* (diária, semanal, mensal), com a sugestão do tempo a ser gasto com cada uma das atividades e a articulação entre elas, ao longo do tempo. A proposição da agenda não se deveu ao desejo, ou à suposição, de que todas as professoras deveriam segui-la à risca. Pelo contrário, o papel da agenda foi o de possibilitar a constituição de uma referência para a discussão e para a reflexão acerca de decisões quanto ao uso do tempo e do espaço no processo de ensino da escrita³.

As propostas apresentadas estão articuladas a “hipertextos”, que indagam ao professor sobre a pertinência dessas propostas para a realidade de sua escola e de seus alunos, apresentam sugestões de variação das atividades, buscam antecipar problemas a serem enfrentados em sala de aula ou apresentam informações conceituais. Há, também, no material, lacunas a serem preenchidas pelo professor: cabe a ele indicar que capacidade é trabalhada numa atividade sugerida, propor atividades para o desenvolvimento de capacidades indicadas, propor outras rotinas de trabalho a serem implementadas, avaliar as possibilidades e os limites das propostas e, enfim, redefini-las. Esse material didático é retomado nos encontros presenciais, nas atividades de formação desenvolvidas pelo professor em sua sala de aula e junto aos professores com que trabalhava em sua escola. Com sua utilização, construiu-se uma boa alternativa de articulação entre os estudos teóricos sobre alfabetização e letramento e a prática pedagógica em sala de aula.

² Em razão de seu isolamento, a região do Vale conserva ricas e diversificadas manifestações culturais, que vão dos cantos tradicionais das lavadeiras dos rios Jequitinhonha e Araçuá a um expressivo artesanato em cerâmica e algodão, passando por histórias, brincadeiras, cantigas. Os temas selecionados procuram dar maior visibilidade a essa riqueza e contribuir para o reforço de uma identidade positiva tanto dos educadores quanto de seus alunos e pais.

³ Antes do início do projeto, observações de sala de aula e contatos prévios com professores foram estabelecidos. O que se pôde constatar, em relação à organização das aulas, é que o período escolar era organizado apenas em dois grandes momentos: a cópia de atividades escritas pela alfabetizadora no quadro de giz e, posteriormente, sua correção. É interessante observar que se encontram também, e ainda que em menor número, modos de organização pautados não pelo ensino simultâneo, mas pelo ensino individual. É certo que é natural encontrar esse tipo de organização turmas multisseriadas (comuns na região); no entanto, essa organização parece ser um importante elemento do saber de algumas docentes na “fabricação” (Certeau, 1990) de seu cotidiano, em turmas seriadas, por meio da definição de diferentes tarefas a grupos considerados homogêneos, concomitantemente ao atendimento desses pequenos grupos em torno da mesa da professora. A utilização da agenda buscou propiciar variação de atividades e de modos de organização da interação diferentes, e um incremento do “ritmo” da aula (um fator que estudos – ver Bressoux (2003) – apontam ser um importante elemento positivo do efeito-professor. Sua utilização causou um efeito que surpreendeu a equipe de formadores: nós não percebemos que as salas de aula não possuíam relógios, nem calendários. O uso da agenda gerou sua necessidade. Inicialmente, os alunos passaram a levar relógios de pulso para a sala e a cobrar da professora a mudança de atividade em função do horário previsto. A Secretaria de Estado da Educação, quando tomou conhecimento do que se passava, providenciou relógios para todas as escolas da jurisdição.

Breve exame das possibilidades e dos desafios vivenciados no Forma Vale

Após cinco meses de trabalho, solicitou-se que os 64 educadores em formação respondessem, por escrito, às seguintes questões: (i) Quais os pontos mais significativos em seu processo de formação no Forma Vale?; (ii) Quais os principais desafios enfrentados nesse processo? Ao analisar esse material, entendemos ser ele uma porta de entrada especial para a compreensão das possibilidades de aprendizagem criadas ao longo do processo de formação, bem como dos desafios vividos pelos seus participantes.

No conjunto de respostas dadas à primeira questão, foram identificados quatro tópicos privilegiados pelos professores: o conteúdo contemplado; a metodologia de trabalho adotada; o impacto da aprendizagem realizada em sua visão de si mesmo e em sua prática de sala de aula. De maneira geral, os professores afirmaram que os temas abordados, tanto no Ceale Debate quanto nas aulas do curso, vão ao encontro de suas necessidades de estudo e os instrumentalizaram para as intervenções práticas em sala de aula. Diversos professores afirmaram que o material didático utilizado no curso possibilitou o acesso a orientações metodológicas e pedagógicas de grande valor. Alguns professores solicitaram que fosse aprofundado o estudo das capacidades linguísticas envolvidas no processo de alfabetização e letramento e apresentadas as alternativas de ensino para desenvolver tais capacidades.

Muitos professores deram destaque à troca de experiência, ou seja, ao intercâmbio entre os próprios professores, como um diferencial importante desse processo de formação. Para eles, as possibilidades de ouvir um colega falar sobre seu trabalho, de compartilhar suas experiências e dificuldades em sala de aula, de ler e discutir coletivamente um texto tiveram impacto significativo em sua formação profissional, pois fortificaram a dimensão coletiva desse processo de estudo. Para muitos, a união e a parceria estabelecidas entre os participantes nesse processo de formação potencializaram suas possibilidades de aprendizagem, as condições de modificação da prática pedagógica e a confiança em suas próprias capacidades. A esse último aspecto, muitos se referiram como fortalecimento da auto-estima.

Para muitos, assumir a responsabilidade de formar e envolver colegas nesse processo de estudo foi um desafio a mais que os levou a descobrir essa capacidade em si próprios e os envolveu mais ativamente no projeto de formação, levando-os a se esforçarem mais para dominar os conteúdos estudados e os temas discutidos nos encontros presenciais. Viram, nas ações que desenvolveram como formadores, a possibilidade de estender para outros as experiências que vivenciaram nos encontros presenciais, a possibilidade de auxiliarem e serem auxiliados em seu local de trabalho.

Ao responderem à segunda questão proposta, os professores apontaram desafios e dificuldades de diferentes ordens. Quanto aos conteúdos contemplados, os professores solicitaram que sejam apresentadas estratégias de trabalho para a ação pedagógica junto a grupos em defasagem escolar e que o material didático inclua um planejamento anual. Do ponto de vista pedagógico, destacaram, ainda, os desafios vivenciados no papel de formador como, por exemplo, o de encontrar meios para superar o desinteresse inicial de alguns, a falta de compromisso de outros, de organizarem reuniões e discussões que atendessem às demandas feitas pelos seus colegas de trabalho. Além disso, apontaram as dificuldades para a realização das reuniões nas escolas: a não existência de um horário previsto para o estudo coletivo, o tempo curto para realizar as reuniões, a falta de recursos financeiros para adquirir e reproduzir materiais necessários ao estudo e aos trabalhos em sala de aula. Foi apontada, ainda, a dificuldade de articular a proposta didática e a programação de atividades apresentada no material didático do Forma Vale com o currículo e programa já em desenvolvimento em suas escolas de origem.

Embora, por um lado, tenha sido dado destaque ao fato de que a realização dos encontros presenciais em diferentes cidades tenha possibilitado aos professores conhecerem

mais a região onde vivem, por outro, foram destacadas as dificuldades com o transporte e as viagens longas que tiveram que realizar. Alguns professores solicitaram que os encontros presenciais fossem desenvolvidos em cada município da região, não somente para evitar esses problemas, como também para possibilitar um maior alcance do projeto em sua cidade. Nesse sentido, sugeriram que o material seja veiculado também em vídeo e que o material impresso possa ser reproduzido para outros professores e a extensão do projeto a todos os professores da primeira etapa do Ensino Fundamental.

Os desafios apontados pelos professores indicam a necessidade de uma maior articulação entre as diferentes instituições envolvidas no projeto, na tentativa de atender a demandas objetivas como, por exemplo, uma maior integração entre a proposta pedagógica do Forma Vale e o programa de ensino desenvolvido na escola, maior apoio local para os profissionais envolvidos, circulação e disseminação dos materiais e mais espaço e tempo para os estudos coletivos nas escolas.

Referências

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, p.17-88, dez. 2003.

CARDOSO, Beatriz e PEREIRA, Maria Cristina R. *Carta aos professores rurais de Ibiúna*. São Paulo: Fundação Bradesco, 1999.

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização*. Belo Horizonte, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003-2005. 6 v.

CERTEAU, Michel de. *L'invention du quotidien*; 1. Art de faire. Nouvelle édition, établie et présentée par Luce Giard. Paris: Gallimard, 1990.

Maria Lúcia Castanheira atua como professora da Faculdade de Educação da UFMG. É mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG e doutora em Educação, Linguagem e Cultura pela Universidade da Califórnia, Santa Bárbara, EUA. Pesquisadora do CEALE e do Santa Barbara Classroom Discourse Group/UCSB, desenvolve pesquisas sobre práticas de alfabetização e letramento, problemas de aprendizagem e inclusão escolar a partir da abordagem etnográfica interacional. Publicou o livro *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula* (Belo Horizonte: Autêntica), em 2004.

E-mail: lalucia@gmail.com

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO FORMA VALE: MATERIAIS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ceris Salete Ribas da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Alfabetização e letramento no Forma Vale: materiais e procedimentos metodológicos

Considerando como objetivo central da formação continuada a articulação entre teoria e prática, este artigo aborda o modo pelo qual se trataram as questões relativas à seleção e produção de atividades de ensino-aprendizado da língua escrita, bem como sua articulação e progressão. Para isso, apresenta os princípios elaborados para a produção e discussão do material didático do projeto e suas possibilidades de uso na formação e em sala de aula; exemplifica procedimentos metodológicos por meio da explicitação de metas de ampliação da aprendizagem dos alunos e pela apresentação de atividades e rotinas de trabalho adequadas para essa ampliação, sempre tendo em vista a necessária articulação desses procedimentos em turmas com diferentes perfis.

Palavras-chave: alfabetização e letramento; formação continuada de professores; materiais e procedimentos didáticos para a formação; Vale do Jequitinhonha

Abstract

Reading and writing in the Forma Vale project: material and methodological procedures

Considering that the core of the permanent development for teachers is the articulation between theory and practice, this article focuses on how issues related to the selection and production of material for the teaching/learning of the written language were dealt with. Issues related to its articulation and progression were also approached. In order to do so, the article will (i) present the principles formulated to produce and discuss the didactic material used by the project and the possibilities it offers for both the teacher development project and class use; (ii) exemplify methodological procedures through the clear indication of improvement goals for student learning, and through the presentation of tasks and work routines that are adequate for this improvement – always keeping in mind the necessary articulation of these procedures in classes with different profiles.

Key words: reading and writing; permanent teacher development; material and didactic procedures for teacher development; Jequitinhonha Valley.

A implementação do projeto Forma Vale é um grande desafio para os profissionais do Ceale, uma vez que elaboramos um conjunto de ações educativas – descritas, em suas linhas mais gerais, no artigo anterior – com o objetivo de desenvolver as competências relacionadas com a compreensão dos conhecimentos que envolvem os processos de alfabetização e letramento: a valorização da cultura escrita, o sistema de escrita, a leitura, a produção de textos e a oralidade. A organização desses conhecimentos é apresentada aos professores por meio de um conjunto de capacidades, visando contribuir para a operacionalização e a instrumentalização do trabalho docente.

Para alcançar esse objetivo no desenvolvimento das ações de formação, definimos a estratégia de reflexão da prática docente desenvolvida pelos professores como eixo dos debates. Como meio de subsidiar essas reflexões, foram elaboradas algumas rotinas de atividades, organizadas para desenvolver o planejamento do processo de alfabetização e letramento nas escolas. Escolhemos a rotina de atividades por considerá-la um procedimento didático que pode auxiliar professores e alunos a utilizarem com maior eficácia o tempo e o espaço na realização das atividades propostas. Nesse sentido, a elaboração de rotinas foi considerada um meio, um instrumento para alcançar um determinado fim na formação continuada de professores: possibilitar que todos fossem capazes de compreender os conteúdos do processo de alfabetização e letramento e, também, desenvolver a competência prática de reelaborar e de transpor esses conhecimentos para situações didáticas em sala de aula.

Este texto tem como objetivo apresentar os princípios das abordagens metodológicas dos eixos de ensino da língua escrita que guiaram os encontros realizados em 2005 e 2006 no projeto Forma Vale, já que elegemos uma questão central que desafia o cotidiano do professor: que atividades selecionar para trabalhar na sala de aula, considerando turmas com diferentes perfis e estabelecendo metas de ampliação da aprendizagem dos alunos?

Sobre os critérios para a elaboração de atividades de alfabetização e letramento

As capacidades lingüísticas que fundamentam a proposta de ensino da língua escrita incluem desde os primeiros atos motores indispensáveis à aquisição da escrita até as elaborações conceituais, em patamares progressivos de abstração, que possibilitam ampliações da leitura, produção textual e a seleção de instrumentos diversificados para tais aprendizagens.

Outro aspecto importante é o de que as capacidades são descritas na Coleção *Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização* (Ceale, 2003-2005), que fundamentou a formação continuada dos professores, por procedimentos didáticos mais gerais (*Introduzir, Trabalhar, Consolidar*) que precisavam ser considerados sempre a partir dos progressivos avanços das crianças no processo de alfabetização. São os componentes “observáveis” das capacidades – e seu desenvolvimento por meio de atividades – que orientaram a sua distribuição ao longo do ano letivo e o tipo de abordagem metodológica que seria privilegiado no trabalho pedagógico das escolas. Em outras palavras, para a organização do planejamento cotidiano da prática de alfabetização, o professor deveria decidir sobre os seguintes aspectos: (i) quais são as capacidades previstas no seu planejamento que devem ser *introduzidas*? (ii) quais capacidades previstas no planejamento precisam ser *trabalhadas sistematicamente*?

Vejamos, a seguir, um exemplo da organização de algumas das capacidades que compõem o eixo da “Compreensão e valorização da cultura escrita”.

COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA
Conhecimentos e capacidades a serem atingidos ao longo do Ciclo Inicial de Alfabetização

Conhecimentos e capacidades	Fase Introdutória	Fase I	Fase II
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer os usos e funções sociais da escrita	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer os usos da escrita na cultura escolar	I/T/C	T	R
Desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:	I/T/C	T	R
(i) Saber usar os objetos de escrita presentes na cultura escolar	I/T/C	T	R
(ii) Desenvolver capacidades específicas para escrever	I/T/C	T	R

Obs.: I: introduzir, levando os alunos a se familiarizarem com os conhecimentos; T: trabalhar sistematicamente, para favorecer o desenvolvimento; C: consolidar o processo de aprendizagem dos alunos; R: retomar periodicamente.

A ação pedagógica de *introduzir* uma capacidade no planejamento diário significa o ensino de alguns conhecimentos, cujas metas de consolidação podem ser previstas para um tempo mais longo da escolaridade: algumas capacidades podem ser exploradas durante os dois ou os três primeiros anos de escolaridade. Isso não é rígido, cabe aos professores decidirem quais capacidades, considerando sua complexidade e os saberes prévios dos alunos, devem ser trabalhadas de forma constante ao longo de um ano letivo e no decorrer dos anos seguintes.

Já o *trabalho sistemático* visa sempre possibilitar a aprendizagem de certos conhecimentos e capacidades em períodos mais breves, geralmente colocados como metas do trabalho anual, ou de um período mais curto do planejamento docente. Conseqüentemente, essas capacidades precisam ser trabalhadas todos os dias, de forma intensiva e freqüente. O importante é que os professores sejam capazes de reconhecer que algumas capacidades do processo de alfabetização precisam ser consolidadas a cada ano da escolaridade, tomando-se, dessa forma, condição para o avanço das crianças e a aquisição de novos conhecimentos.

A partir dessa forma de organização metodológica do planejamento cotidiano, busca-se possibilitar ao docente uma visualização mais clara dos objetivos de seu trabalho em sala de aula e das metas que deve procurar atingir com seus alunos. Em outros termos, por meio da organização de rotinas de atividades, procurava-se definir o que ensinar a cada dia para que as crianças avançassem nas suas aprendizagens. Nesse sentido, as rotinas devem ser variadas e sistemáticas. Uma rotina é variada quando possibilita aos alunos experiências diversificadas de trabalho e contribui para a ampliação de capacidades e conhecimentos. Uma rotina é sistemática quando possibilita a presença freqüente e previsível de certas atividades, contribuindo para consolidar as capacidades.

A natureza metodológica das ações desenvolvidas em sala de aula

A compreensão das capacidades, considerando suas dimensões conceituais e de aplicação didática, só se torna possível se esse processo dialogar com as experiências de alfabetização dos professores. Por isso, um princípio que orienta o desenvolvimento do projeto Forma Vale é o de que as ações de ensino realizadas por professores em sala de aula (exercícios que são propostos diariamente, projetos pedagógicos de estudos, atividades programadas na rotina semanal da turma, como a leitura diária de livros, realização de jogos

específicos, entre outros) organizam e constituem, juntamente com outros fatores, seu processo de aprendizagem nos cursos de formação.

Por essa razão, o uso de rotinas de atividades como meio de subsidiar as reflexões nos encontros presenciais também contribui para os professores expressarem a maneira como concretizam as suas metodologias de ensino. Expressarem, portanto, o caminho adotado para o direcionamento do ensino em sala de aula. Daí que a análise das rotinas, antes, durante e depois de sua aplicação, tornou-se uma importante estratégia de formação, pois possibilitava aos professores discutir a seleção das atividades propostas, focalizando sua natureza, os procedimentos de ensino e as propostas adequadas para abordagem dessa ou daquela capacidade lingüística definida no planejamento. Nesse processo de análise e reflexão, os professores também relatavam suas próprias experiências de alfabetização e refletiam sobre elas, considerando o modo particular como organizavam seu trabalho, visando ao desenvolvimento de determinadas capacidades. Busca-se, com esse processo, reconhecer as possibilidades e os limites dos diferentes procedimentos didáticos utilizados em cada escola, bem como aqueles presentes nas rotinas propostas levadas pelos formadores para serem implementadas e discutidas.

Vejamos a seguir o exemplo de algumas atividades apresentadas na rotina semanal sobre a temática “Brinquedos e brincadeiras”, que foram objeto de análise e aplicação em sala de aula pelos professores participantes do Forma Vale.

Terceiro Dia

Atividade 1

AGENDA

Completar a agenda do dia com os alunos e propor a leitura dos horários e atividades.

Nosso dia na escola hoje Quarta-feira

HORÁRIO	ATIVIDADES
7h30min - 8h	Roda de conversa
8h - 9h	
9h - 9h30	
9h30 - 10h	
10h - 11h	

Atividade 2: Roda de conversa sobre “CANÇÃO DAS BRINCADEIRAS”

As atividades propostas, a seguir, contribuem para o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- Reconhecer as características do texto, conforme o suporte e o gênero em que é apresentado.
- Compreender globalmente o texto, identificando o tema e estabelecendo associações com vivências de brinquedos.

Propor a atividade de escuta da música “Canção das Brincadeiras” do CD (ou gravação em fita) A Alma do Povo, de Rubinho do Vale. Explorar inicialmente os conhecimentos prévios das crianças sobre o gênero textual “canção” por meio da proposição de algumas questões:

- Vocês costumam cantar e ouvir músicas?

- Quais as músicas? De que músicas vocês mais gostam?
- Como as músicas são criadas?
- Vocês conhecem ou sabem o nome de algum compositor? O que é um compositor e o que é um cantor?
- Escrever uma música é diferente de escrever histórias, cartas e bilhetes? Vocês já pensaram nisso? Qual é a diferença?

Após essa exploração, solicitar às crianças que fiquem atentas à letra da música, que poderá ser ouvida repetidas vezes. Em seguida, o conteúdo da música deverá ser explorado por meio de algumas questões:

- De que fala a letra?
- Vamos tentar lembrar os nomes dos brinquedos e das brincadeiras citados?
- A música citou algum brinquedo ou brincadeira que vocês não escreveram na lista que fizeram ontem? Quais?

Atividade 3: Produção de texto: classificação de brincadeiras

As atividades 3 e 4 possibilitam o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- Fazer relação entre a pauta sonora e a representação gráfica das palavras;
- Escrever palavras de grafias desconhecidas, mesmo se registradas com erros ortográficos;
- Reelaborar a produção escrita individual, após comparação com a produção de colegas.

Comentar com os alunos sobre o quadro produzido em grupo na aula anterior. Propor que preencham, individualmente, em folha separada, um quadro igual ao já realizado, tendo como base, a música ouvida.

Brincadeiras que têm músicas	Brincadeiras que NÃO têm música	Brincadeiras que precisam de brinquedo

Atividade 4: Escrita de palavras

Após o registro individual, propor atividade em dupla: “Comparem sua escrita com a escrita do seu colega e identifiquem as palavras que estão escritas da mesma forma; marquem com um X as palavras que vocês escreveram de forma diferente ou aquelas sobre as quais tenham dúvida quanto ao significado ou ao modo de escrever”.

Após a discussão entre as crianças, o professor deverá socializar no quadro a escrita dos nomes de brinquedos e brincadeiras identificados. Solicitar a cada dupla que dite as palavras marcadas com um X. É importante que o professor peça às crianças que contem o número de palavras encontradas e promova a discussão dos nomes colocados como brinquedos. Em alguns casos, haverá dúvidas como, por exemplo, “bambolê” e “pião”, em que o objeto e a brincadeira recebem o mesmo nome. Nesse caso, o nome da brincadeira ou do brinquedo poderá constar em mais de uma coluna.

Finalizar a atividade organizando no quadro a lista de brinquedos e brincadeiras a partir do levantamento feito junto às crianças, discutindo e analisando as palavras em função das necessidades da turma. Propor, ainda, que complementem o quadro elaborado no segundo dia e afixado na sala com as brincadeiras e brinquedos citados na música de Rubinho do Vale.

Definindo a eficácia das atividades

Após a identificação das capacidades apresentadas nas rotinas de trabalho, o procedimento adotado nos encontros com os professores era o de analisá-las, recuperando sua

importância para a alfabetização e as formas adequadas de seu desenvolvimento em sala de aula. Nos casos em que há inter-relação entre as capacidades abordadas nas rotinas, ou em que sua natureza conceitual é mais complexa, é proposta a indicação para os professores buscarem informações complementares ou exporem no coletivo seus pontos de vistas. Deve-se ressaltar, no entanto, que as discussões giravam sempre em torno do princípio que define a elaboração de atividades, ou seja, o conhecimento que uma capacidade visa desenvolver. Nesse sentido, a elaboração das rotinas pelos formadores do Ceale e sua análise pelos professores – antes, durante e após sua aplicação nas escolas – visava sempre identificar a eficácia de uma atividade: o que é mais eficaz para fazer com que meu aluno aprenda um determinado conteúdo? Como ele pode aprender isto em menos tempo, com menores esforços e investimentos de sua parte e da parte do professor?

Nesse sentido, o processo de análise das atividades pelos professores dependia tanto das relações estabelecidas nos encontros presenciais quanto daquelas que ocorriam no interior das escolas. Isso porque as relações interpessoais estabelecidas entre professores e alunos informavam, entre outros aspectos, sobre o envolvimento das crianças nas tarefas propostas, sobre a adequação das atividades às suas necessidades de aprendizagem e, principalmente, sobre as orientações dadas pelos professores durante seu desenvolvimento. Por todas essas razões, a aplicação e a reelaboração das atividades dependiam de valores e crenças dos professores. É que, quando procuramos ensinar algo, optamos por determinados procedimentos de ensino, tendo em vista os modelos didáticos que fazem parte de nossa experiência docente e as expectativas de aprendizagem que temos dos nossos alunos.

Sobre a possibilidade de reelaboração das atividades

Um outro ponto importante a esclarecer é o de que as rotinas elaboradas também serviram como pontos de partida passíveis de serem modificados e adaptados no decorrer do processo de aplicação nas classes de cada professor. A expectativa do uso desse instrumento era o de que os professores encontrassem nas atividades sugeridas uma referência para as reflexões e as análises, tendo sempre seu conhecimento e experiência como bases para criarem e improvisarem na realidade escolar, conforme achassem necessário.

Contudo, as modificações deveriam obedecer a um princípio comum a todos: as atividades não poderiam deixar de ser aptas para promoverem o desenvolvimento da capacidade para a qual foram elaboradas. Portanto, as modificações eram incentivadas, desde que resultassem numa melhor exploração da capacidade que se desejava desenvolver. Além disso, com certeza, os professores deveriam considerar também perguntas e informações trazidas pelos alunos que permitissem a exploração de diferentes aspectos da vida e da língua escrita. O importante era que, durante o desenvolvimento das atividades, o professor não perdesse o foco, o centro de atenção, o objeto de seus esforços pedagógicos: a capacidade ou as capacidades definidas como prioritárias naquele momento.

As atividades a serem escolhidas ou reelaboradas precisavam, portanto, estar de acordo com as capacidades e metas que foram previamente definidas. Em nosso caso, devem estar de acordo com as habilidades requeridas em cada um dos eixos de trabalho definidos nos volumes da Coleção *Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos; desenvolvimento da oralidade.

Assim, era necessário que, quando fosse planejar as atividades ao longo do ano, o professor tivesse em mente, para cada eixo, as capacidades que seus alunos precisavam desenvolver.

Sistematizando a experiência vivida

Finalmente, outro aspecto importante das ações de formação do projeto é que cada professor, diante da realidade particular de seu grupo de alunos, tem a tarefa de refletir sobre as experiências vividas, sempre considerando o que julga mais adequado ao trabalho de cada capacidade. Nesse sentido, é proposta, ao final de cada módulo anual do projeto Forma Vale, a atividade de elaboração de um artigo, visando agora a uma reflexão mais distanciada do processo de formação vivido pelos professores. Essa produção é realizada com a orientação dos formadores do Ceale e tem seu processo acompanhado durante várias etapas: primeiro, quando se discutem as características da forma e do conteúdo dessa produção textual; a segunda, quando se acompanha esse processo de produção dos professores, realizando leituras e sugestões para a sua reelaboração; e finalmente, a sua publicação em uma revista que subsidiará outras etapas dos encontros de formação.

Referência

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização*. Belo Horizonte, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003-2005. 6 v.

Ceris S. Ribas da Silva é doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, onde também atua como professora na Faculdade de Educação. É pesquisadora do Ceale, onde coordena diferentes projetos. Atuou como professora, supervisora e formadora de professores na Rede Municipal de Belo Horizonte. Desenvolve, no momento, pesquisas sobre os seguintes temas: evolução dos critérios de avaliação dos livros didáticos no Programa do Livro Didático (PNLD) – área de Alfabetização; impactos de políticas de formação continuada de professores nas práticas de alfabetização; fundamentos e didática da alfabetização, leitura e escrita. Dentre suas principais publicações, destacam-se: “Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais?” (In: Maria da Graça Costa Val; Beth Marcuschi. (orgs.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 185-203) e “Livros de Alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar”. (In: Antônio Augusto Gomes Batista; Maria da Graça Costa Val. (orgs.). *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 137-174).

E-mail: cerisrs@terra.com.br

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO

Kely Cristina Nogueira Souto

Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
Centro Universitário Newton Paiva

Maria José Francisco de Souza

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

A organização do trabalho de alfabetização

Considerando resultados de pesquisas sobre o efeito-escola que apontam o tempo de envolvimento em uma tarefa e o ensino estruturado como fatores importantes para a organização do trabalho pedagógico, este texto tem por objetivo discutir as estratégias de construção de rotinas de atividades e de elaboração de agendas diárias em sala de aula no projeto Forma Vale. Tomando como referência relatórios, cartas e outros registros produzidos por professores que participaram do projeto, entrevistas e relatos feitos durante os encontros presenciais e materiais produzidos por alunos, são analisados impactos das estratégias de organização do trabalho de alfabetização empregadas como uma forma de garantir o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais diversificado, dinâmico e sistemático.

Palavras-chave: formação de professores-alfabetizadores; organização do trabalho em sala de aula; rotinas de trabalho; alfabetização; Vale do Jequitinhonha.

Abstract

The organization of the work involved in teaching reading

Taking into consideration research results on schooling which show time spent on a task and structured teaching as important factors for the organization of the pedagogical work, this text discusses the strategies for creating routine tasks and daily agendas for the classroom in the Forma Vale project. The strategies are used as means to guarantee the development of a more diversified, dynamic and systematic pedagogical work. This paper analyzes the impact of these strategies through reports, letters and other writings produced by the teachers taking part in the project, as well as interviews and oral reports conducted during the meetings. Material produced by students also lends itself to analysis.

Key words: literacy; development of teachers who teach reading; organization of class work; work routines; reading; Jequitinhonha Valley.

Dilemas e desafios do tempo na sala de aula

A discussão sobre a organização e o uso do tempo no trabalho da alfabetização é recorrente entre os professores. “Não dá tempo”, “O tempo voa”, “Isso eu não posso fazer, esse projeto toma tempo”, “Um ano é pouco para alfabetizar”, “Não dá tempo de corrigir o *Para Casa*”... Essas são falas comuns quando o professor se depara com os limites de um ano letivo, com horários definidos para o início e o término de suas aulas e, ainda, horários reservados ao recreio e às aulas especializadas.

O cotidiano escolar é dinâmico e não espera. O professor se vê diante de diferentes desafios relativos à organização da turma, ao desenvolvimento de seus alunos, às exigências de determinadas regras e condutas como a escrita de relatórios, reuniões de pais, festas comemorativas e atividades diversas. Diante de tantas atribuições, professores e alunos se vêem num emaranhado de atividades e tarefas que, se não forem bem planejadas e definidas, podem comprometer o cotidiano do trabalho pedagógico.

Este texto visa discutir como as rotinas de atividades e a elaboração de agendas em sala de aula configuram-se como propostas de organização do trabalho de alfabetização e, conseqüentemente, como uma forma de garantir o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais dinâmico e sistemático.

A construção das rotinas

Pesquisas realizadas nas últimas três décadas têm buscado descrever e analisar as variações na aquisição do conhecimento pelos alunos em função da escola ou da classe em que eles são escolarizados, e tentam identificar fatores que expliquem essas variações.

Pascal Bressoux (2003) realiza um amplo mapeamento dessas pesquisas e destaca sete fatores explicativos que têm sido identificados por diferentes pesquisadores que se ocupam da questão: as oportunidades de aprender; o uso do tempo (o “ritmo” da aula); a taxa de respostas exatas às questões colocadas pelo professor; as expectativas dos professores (em relação ao desempenho dos alunos); o *feedback* (elogios e críticas, as correções dos erros); as atividades estruturadas; ensino frontal, em grupos ou individual.

Diante dos diferentes fatores identificados e analisados, Bressoux (2003) pondera que a combinação de fatores é mais importante do que cada um considerado isoladamente. Segundo ele: “Nenhum pode aparecer como elemento fundamental que condicione aprendizagens. No entanto, estes fatores são interligados e sua combinação parece mais importante do que seu efeito isolado” (p. 41), uma vez que os efeitos dos diversos fatores variam de acordo com o contexto no qual aparecem. Entretanto, Pascal Bressoux destaca que dois desses fatores se mantêm de maneira constante e positiva, independentemente do contexto: o tempo de envolvimento em uma tarefa e o ensino estruturado. Ou seja, a forma de organização do tempo e o ensino regular e sistematicamente orientado pelo professor – como clareza na exposição, retomada de conteúdos, proposição de perguntas à turma, estímulos para que os alunos respondam às perguntas feitas – revelam-se importantes na configuração de práticas pedagógicas consideradas de sucesso.

Considerando a análise Bressoux (2003), nossa discussão focalizará esses dois fatores apontados como presentes em diferentes contextos: o uso do tempo e o ensino estruturado.

Mais especificamente, será feita uma análise do uso pelos professores do material didático-pedagógico que subsidiou o trabalho no projeto Forma Vale, tomando como referência a proposta de organização do tempo em torno de uma rotina de atividades e sua estreita relação com o ensino estruturado. Trata-se de rotinas de atividades planejadas em torno do tema brinquedos e brincadeiras (como se apontou no artigo anterior). Foram elaboradas duas rotinas de atividades que orientavam o planejamento dos professores e

alunos, num período de uma semana de trabalho cada uma. Ao estabelecer essa rotina, previa-se a construção da agenda do dia junto com as crianças. Dessa forma, garantia-se que todos, professores e alunos, se apropriassem da dinâmica do trabalho, conhecendo as diversas atividades, envolvendo-se e comprometendo-se com a proposta.

Como já foi dito nos artigos anteriores, elaborados para este dossê, compreendemos que a construção da rotina é uma estratégia importante que orienta o trabalho, levando a uma melhor compreensão da dimensão temporal, o que possibilita a abertura e o redirecionamento das ações e do trabalho – o que é possível realizar, com que aluno e em que tempo?

O conceito de rotina serve a diferentes áreas e destacamos aqui uma das definições que, aliada às necessidades inerentes à educação, pode ser mais bem compreendida quando organizamos o trabalho escolar. De acordo com Houaiss (2001:2477), uma das acepções de rotina é “cada uma das etapas de realização de um trabalho ou tarefa em empresa, entidade ou organização, apresentada em seqüência lógica e temporal de realização”. Nesse sentido, a rotina é vista como uma seqüência de ações que situa o sujeito no tempo, propiciando-lhe uma referência e uma organização. Ao estabelecer uma rotina de trabalho em sala de aula, pressupomos uma reflexão sobre a concepção de criança, de educação, de trabalho e de alfabetização que temos e/ou que pretendemos. O segundo artigo de Ceris Ribas da Silva nos chama a atenção, no sentido de que também é necessário voltar o nosso olhar para os objetivos e as capacidades que pretendemos atingir, levando em conta os sujeitos envolvidos. A definição das atividades – o que, como e com que freqüência – pode ser estabelecida a partir do diálogo entre professores e alunos e ser revista sempre que necessário.

Conforme destaca a coleção *Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização* (Ceale, 2003-2005), a rotina organiza o trabalho cotidiano em sala de aula, buscando dar uma resposta a duas necessidades do processo de ensino-aprendizagem: os alunos devem desenvolver atividades variadas, mas, ao mesmo tempo, sistemáticas, quer dizer, articuladas e freqüentes. Desse modo, ao contrário de monotonia e simples repetição, a rotina precisa ser construída levando em conta dois aspectos fundamentais: (i) ser *variada*, isto é, deve possibilitar aos alunos experiências diversificadas de trabalho e contribuir para a ampliação de capacidades, conhecimentos e contextos de aplicação; (ii) deve ser *sistemática*, uma vez que deve possibilitar a presença freqüente e previsível de certas atividades, contribuindo para consolidar capacidades e experiências dos alunos.

Desse modo, a construção da rotina, além de possibilitar às crianças a compreensão da noção de tempo, conduz a certa constância e regularidades de suas ações, permitindo perceber a escola e a sala de aula como espaços em que as atividades podem ser planejadas e previsíveis, e, desse modo, auto-controladas com maior ou menor grau de autonomia.

A organização do trabalho através das agendas

Um dos pontos positivos do projeto – e que se apresentou de forma mais evidente – foi a proposta da elaboração da agenda do dia junto às crianças. Essa estratégia de trabalho foi bastante enfatizada, no momento de formação, junto aos professores em formação, para que fosse, posteriormente, desenvolvida com as crianças em sala de aula.

Vale lembrar que o projeto contou com encontros presenciais, em que cada unidade didática foi estudada e discutida. Nesses encontros, foram feitas simulações das atividades para que os professores pudessem se familiarizar com o material e com a proposta de trabalho. No primeiro encontro, realizado em Araçuaí, o trabalho de formação foi iniciado com a organização da própria agenda do dia, a partir da proposta previamente elaborada pela equipe do Ceale. O registro da proposta do dia possibilitou que os participantes se situassem quanto à dinâmica, aos intervalos e ao horário de saída e visualizassem a distribuição dos tempos, pois havia uma previsão, em horas e minutos, de duração de cada atividade, ou seja,

definimos o tempo disponível para cada uma de nossas ações. Esses tempos foram avaliados no processo de trabalho, tendo em vista a necessidade de cumprir uma proposta previamente organizada.

Alguns ajustes foram feitos ao longo do dia para que o trabalho pudesse se realizar de acordo com as necessidades do grupo e em função dos objetivos propostos. Os momentos de construção e elaboração da agenda exigem que se tenha clareza em relação ao que se pretende realizar dentro de um tempo real, caso contrário, a agenda perde a sua função. Essa experiência vivida no encontro presencial permitiu ao grupo perceber que os sujeitos envolvidos, formadores e participantes, passaram a controlar juntos o tempo destinado a cada ação e, assim, garantir certo ritmo ao trabalho. Os ajustes feitos também foram importantes, pois evidenciaram que a rotina não deve ser encarada como um “engessamento” do cotidiano, mas como um instrumento que organiza o trabalho em sala de aula e deve ser ajustado quando necessário.

Considerando o trabalho pedagógico, é importante estar atento à diversidade e à constância de determinadas ações a serem desenvolvidas com as crianças. Tais aspectos devem ser garantidos pelo professor num diálogo permanente com os alunos, assegurando o envolvimento de todos e possibilitando a inserção de momentos alternativos, livres, dirigidos, individuais, em grupos, em diferentes espaços, com recursos variados, de modo a permitir a todo momento a orientação a partir do tempo previamente combinado. Uma estratégia importante é garantir que o registro da agenda seja visível, para que todos percebam as relações entre a sequência das atividades propostas e a sua lógica de organização. Essa forma de organização de trabalho constitui, para a criança, um instrumento de construção de sua independência e autonomia, uma vez que fortalece vínculos, laços afetivos e sociais e contribui para a elaboração e convivência com os limites definidos coletivamente.

Ao desenvolver a estratégia de organização do trabalho através das agendas diárias, uma professora relatou como sua turma percebeu a importância dessa organização, que se constituiu como um trabalho que gradativamente foi adquirindo significado:

Na elaboração da agenda, os alunos não se interessaram no primeiro momento. No decorrer das atividades, participaram na organização do trabalho, identificando o uso da escrita no planejamento das próximas atividades. A agenda foi uma proposta excelente para o trabalho, teve repercussões produtivas. Por ser uma proposta de planejamento de alfabetização, será essencial, a julgar pelos desafios, refletir sobre o tempo para a realização das atividades. As crianças questionam a realização das atividades. Os grupos apresentaram trabalhos excelentes. (Trecho de relatório produzido pela Prof^a Jane Batista de Andrade Menezes, da Escola Estadual Manoel da Silva Gusmão, da cidade de Itinga).

A construção das rotinas nas turmas de alfabetização

A elaboração das unidades didáticas que compuseram o material utilizado na formação tiveram como referência a vivência cultural de professores e crianças do Vale do Jequitinhonha. O resgate das brincadeiras, dos brinquedos e das cantigas levou em conta a história de vida das pessoas da região, permitindo desenvolver, de forma integrada, as capacidades relativas à oralidade, à escrita, à leitura e ao letramento. O trabalho se apresentou como uma possibilidade de se estabelecerem determinadas rotinas que promovessem a participação das crianças e de suas famílias na busca de informações no espaço fora da escola, garantindo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de determinadas capacidades voltadas para o processo de alfabetização.

De acordo com a proposta, o trabalho diário parte da elaboração da agenda do dia, momento em que se deve priorizar a participação dos alunos, garantindo a todos a

compreensão, a visualização e a organização do trabalho do dia. Ao construir a agenda, diferentes estratégias podem ser utilizadas e já, nesse momento, podem ser discutidos aspectos que envolvem o sistema de escrita e as relações temporais que começam a ser adquiridas. Nesse sentido, a elaboração da agenda já se constitui como uma atividade que amplia as possibilidades de participação e o conhecimento do trabalho a ser realizado. A participação das crianças é garantida na *roda de conversa*, momento previsto para o início da aula, em que podem participar ativamente. A definição do assunto da roda de conversa varia em função do planejamento previsto, tendo em vista diferentes objetivos, como a discussão de um assunto específico, a definição de algum trabalho, leitura, entre outros. Destacamos o registro da Prof^a. Marilene Ramalho de Sales Alexandrino, da cidade de Berilo, que evidencia a importância da organização da rotina e dos momentos da roda de conversa:

Através dessas atividades e outras, notou-se que, para alfabetizar com sucesso, é preciso planejar aulas ricas, lúdicas, enfim, que valorizem o meio do aluno e que o façam sentir, pensar, demonstrar desejos e insatisfações, curiosidades e vivências. Tudo isso foi possível perceber através da Rodinha de Conversa. Dessa forma, os alunos desenvolveram a linguagem oral, sentindo-se aceitos, ampliando o vocabulário, aprendendo a escutar o outro e a respeitar a diversidade de opiniões.

Nesse relato, verificamos que a professora reconhece a necessidade de diversificar as atividades e de ampliar o planejamento, possibilitando diversas oportunidades às crianças. A roda de conversa se configurou como uma rotina a ser assegurada no início das aulas. O objetivo era promover a participação e o envolvimento do grupo numa atividade cujo foco é a oralidade.

Além da elaboração da agenda e da roda de conversa, o projeto estabeleceu outras atividades com certa frequência, constituindo-se como rotina das classes de alfabetização: o trabalho de leitura de gêneros textuais distintos, atividades específicas para a apropriação do sistema de escrita e atividades *Para Casa*. O *Para Casa* priorizava o envolvimento das famílias com o tema trabalhado em sala de aula, na busca de novos conhecimentos para o projeto.

Acreditamos que a construção de rotinas é algo a ser estabelecido no coletivo da sala de aula, possibilitando um ambiente de interação e troca entre professores e crianças. A principal intenção do uso dessa estratégia é garantir que a sala de aula seja um espaço dinâmico, em que haja diversidade:

- de organização do trabalho, tanto individual quanto em grupos;
- de possibilidades de leitura de textos pertencentes a diferentes gêneros e tipos textuais;
- de condições para que os alunos possam produzir textos para diferentes interlocutores, de forma sistemática, articulada e freqüente (Batista *et al.*, 2005).

Desse modo, o que se espera é a ruptura com um cotidiano escolar que se limite a dois tempos distintos: um primeiro tempo, em que se copiam as atividades, e um segundo tempo, em que essas atividades são resolvidas.

Referências

BATISTA, Antonio Augusto Gomes *et al.* *Capacidades da Alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. (Coleção Instrumentos para a Alfabetização - 2)

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, p.17-88, dez. 2003.

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização*. Belo Horizonte, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003-2005. 6 v.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Kely Cristina Nogueira Souto é pedagogo, psicóloga e mestre em Lingüística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da mesma Universidade. É pesquisadora do Ceale e professora da Rede Municipal de Belo Horizonte e do Centro Universitário Newton Paiva. Desenvolve, no momento, a pesquisa: *A apropriação dos conceitos alfabetização e letramento: o discurso e a prática de professoras alfabetizadoras – um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*.

E-mail: kcnsouto@bol.com.br

Maria José Francisco de Souza é graduada em Letras e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde, atualmente, realiza seu doutoramento. É pesquisadora do Ceale, realizando, no momento, a investigação: *Circulação e apropriação de textos orais e escritos: um estudo de caso em uma comunidade rural no norte de Minas Gerais*.

E-mail: mariajosef@uai.com.br

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização das autoras

FORMADORES E PROFESSORES: DISCUTINDO LÓGICAS DE AÇÃO

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Professores e formação: discutindo lógicas de ação

Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões iniciais sobre as relações estabelecidas entre, de um lado, professores do Ensino Fundamental e, de outro professores e pesquisadores universitários em eventos de formação continuada de docentes. Por meio do relato da experiência com professores participantes do projeto Forma Vale, é feita uma análise dos limites e possibilidades de algumas estratégias de formação empregadas pelo projeto, como conferências e a discussão e re-elaboração de atividades aplicadas em sala de aula mediante sugestão dos professores universitários formadores. Os resultados dessas reflexões iniciais revelam a importância de se considerar as lógicas que ordenam as ações dos professores em formação, na sala de aula e na escola. Para compreender como eles concebem os conteúdos de ensino da língua escrita e como tentam estabelecer uma determinada coerência com as atividades propostas é preciso que se considerem os diferentes ordenamentos existentes na prática docente. Os estudos de Anne-Marie Chartier sobre os saberes “ordinários” em classe e de Beatriz Cardoso sobre impactos e estratégias de formação foram valiosos instrumentos para a análise da experiência.

Palavras-chave: formação continuada de professores; alfabetização e letramento; práticas docentes; Vale do Jequitinhonha

Abstract

Teachers and development projects: discussing the logic of actions

The purpose of this article is to present introductory reflections on relations established between, on the one hand, elementary school teachers, and, on the other hand, professors and university researchers in settings of permanent development projects. Through the report of experiences with teachers participating in the project Forma Vale, the article analyzes the limitations and possibilities of some development strategies applied by the project, such as the conferences, the discussion and restatement of class activities suggested by the professors conducting the project. The result of these introductory reflections shows how important it is to consider the logic which guides the action of the participating teachers in the classroom and at school. In order to understand how they conceive the contents of the teaching of the written language, and how they try to establish certain coherence with the proposed tasks, it is mandatory that the different ordainments existing in teaching be considered. The studies by Anne-Marie Chartier on “ordinary” knowledge in the classroom, and those by Beatriz Cardoso on teacher development impacts and strategies were valuable instruments for the analysis of the experience.

Key words: permanent teacher development; literacy; teachers` practices.; Jequitinhonha Valley

Este texto apresenta algumas reflexões sobre as principais questões apresentadas pelas professoras e/ou formadoras nos encontros do projeto Forma Vale, sobre o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização e letramento. Para responder a essas questões, o Ceale tem discutido os conhecimentos lingüísticos, na forma de capacidades observáveis para o professor, divulgados em vários documentos e ações da Rede Nacional de Formação Continuada¹. Como já se indicou nos demais artigos deste dossiê, os eixos tratados tanto nos materiais que descrevem essas capacidades como nas atividades propostas no projeto Forma Vale são: (i) compreensão e valorização da cultura escrita; (ii) apropriação do sistema de escrita; (iii) leitura; (iv) produção de textos escritos; (v) desenvolvimento da oralidade.

Para divulgar essas concepções, nossas propostas de formação assumem desenhos diferenciados. Uma delas tem sido trabalhar essas capacidades com os professores, estabelecendo formas de diagnóstico, projetando possíveis atividades e dialogando com suas práticas. Esperamos que os professores proponham, depois, em suas escolas, formas de trabalho que contemplem metas baseadas no material discutido. Na experiência do Forma Vale, atividades são propostas, os professores trabalham com seus alunos e, depois, são discutidas as capacidades requeridas pela tarefa, assim como outros problemas. Muitos poderiam perguntar: mas os professores não podem, eles mesmos, criar estratégias específicas para a sua realidade? Não podem, primeiro, aprender os pressupostos para, depois, discutir atividades feitas por outros?

Muitas vezes se comete o equívoco de pensar que os professores criam do nada, como se não houvesse uma cultura pedagógica construída pelo conjunto de professores e que inspira outras criações. Tem-se também a idéia de que discutir procedimentos didáticos é tornar secundária uma reflexão conceitual. Mas a “aplicação” não se faz por uma lógica tão direta, uma vez que os professores procuram sempre fazer adaptações em relação ao contexto e ao tipo de alunos e, por via dessa discussão, podemos chegar a discussões conceituais relevantes. Mas isso depende das reflexões que fazemos com os professores nos encontros de formação.

No projeto Forma Vale, trabalhamos com a idéia de que os professores podem aprender e refletir a partir da aplicação, análise e comentários coletivos sobre as atividades que desenvolveram. O fato de as atividades terem sido propostas em unidades prévias de trabalho, como, por exemplo, brinquedos e brincadeiras, não tira dos professores a possibilidade de invenção e permite ver como se apropriam de determinadas propostas em seu contexto local. Dessa forma, um desafio importante tem sido o de implementar a formação calcada nesses conceitos e na discussão de capacidades, considerando as necessidades concretas dos professores, sistematizando metodologias, refletindo sobre modelos de atividades, retomando rotinas e agendas de trabalho. Não podemos esquecer que o professor precisa operacionalizar os conceitos em planejamentos e atividades e esta é uma demanda legítima e necessária.

Os desafios de um encontro

O impacto dos projetos de formação é abordado por Cardoso (1997), quando pesquisa alguns efeitos de grandes projetos de formação continuada. Muitas vezes algumas estratégias de formação que implementamos com os professores não possibilitam que tenhamos um retorno de suas apropriações. Outro estudo de Cardoso e Madza (1998) recupera idas e vindas

¹ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e Desenvolvimento da Educação é um programa do Ministério da Educação (MEC), para institucionalizar, na Universidade brasileira, a formação continuada de professores, por meio do financiamento de material didático, publicações destinadas a professores, desenho e implementação de programas de formação, assim como articulação de ações com redes públicas municipais e estaduais e desenvolvimento de procedimentos metodológicos.

de trabalhos propostos por pesquisadores a uma professora, que nos faz refletir sobre a sala de aula como acontecimento, algo que não se repete e que tem que ser pensado na relação com todos os sujeitos participantes.

Como formadora, tenho vivenciado diferentes situações para avaliar que uma estratégia de maior retorno tem sido aquela em vamos juntas, professora e formadora, trabalhar alguma estratégia/conteúdo de ensino ou mesmo uma inovação em sala de aula.

Logo após, discutimos a interação com os alunos; o que os comentários da professora revelam de suas apropriações; o que ocorreu quando a estratégia de ensino foi aplicada num grupo que interage, tem ritmos diferentes de aprendizagem e faz intervenções que nos levam a “mudar de rumo”, sem “perder o rumo”, ou melhor, o foco do que planejamos. Finalmente sempre é possível discutir como uma intervenção pode ser melhorada. Melhor ainda quando podemos realizar essa reflexão sobre o vivido, não apenas com um professor, mas com vários outros que, por compreenderem o que significa a sala de aula e por não terem vivenciado a mesma situação, podem aprender e sugerir novas ações, já com maior distanciamento.

Como já indicaram os demais artigos deste dossiê, os professores puderam vivenciar diferentes situações de formação, presenças ou a distância: conferências, discussão de atividades aplicadas, planejamento e proposição de novas atividades a serem discutidas nos encontros posteriores, elaboração de textos para o boletim, troca de correspondência, leitura de jornais

Uma reflexão que me parece interessante, na minha experiência com o projeto, ocorreu a partir da análise de dois tipos de estratégia de formação. No início, apresentei uma conferência sobre métodos de alfabetização. Essa conferência para professores do grupo que acompanhamos foi aberta a alunos das faculdades locais e demais professores da escola pública, contando com uma platéia de mais de 200 pessoas. A escolha do tema visava provocar os professores para que refletissem sobre uma problemática que foi quase “banida” dos conteúdos de formação: a dimensão metodológica da alfabetização, nela ressaltada a questão dos métodos. O trabalho ocorreu como nas demais conferências, mas com uma participação tímida na hora do debate. Nesse contexto, o conferencista como formador não tem elementos para perceber as formas de apropriação ou a posição dos professores frente à discussão. E ficaram pelo menos duas dúvidas: o tema foi considerado conservador por professores que não se dispõem a retomar essa discussão? Ou não atingiu os professores num ponto que considero um avanço: poder falar e debater, sem medo, o tema de como organizar a prática e, dentro dela, estabelecer e adotar metodologias?

Foi na reunião do dia seguinte, provocando polêmicas e rediscutindo a questão com o grupo menor de professores participantes do projeto, que eles foram se expressando sobre o tema, inicialmente ainda tímidos, mas depois, mais à vontade, destacando que era importante retomar a discussão sobre metodologias de ensino e sobre a compreensão/domínio de estratégias diversificadas que permitissem ao professor atingir seu objetivo central: ensinar crianças a ler e escrever com compreensão e autonomia. Em sua fala, destacaram-se alguns pontos: é muito comum professores empregarem intuitivamente procedimentos metodológicos diversos, mas sem os conhecer bem; outras vezes, os procedimentos são empregados com algum conhecimento; também é comum certo constrangimento por parte do professor, quando perguntado sobre o método que utiliza em sala e, por fim, o desejo manifesto na conclusão das atividades – que a diversidade de procedimentos esteja presente na sala de aula, mas sustentada pelo conhecimento dos princípios de cada procedimento e sobre o tipo de resultado que ele permite alcançar.

Aí se revela, também, uma diferença entre uma conferência e um encontro com o grupo num programa continuado de formação. Pude verificar que, num outro tipo de interação, os professores podem se expressar sem medo sobre o que fazem e isto só foi possível pelo processo de discussão, cujo foco era exatamente em torno de como realizam

suas intervenções no projeto. Discutir “maneiras de fazer” tem sido o nosso desafio e o trecho abaixo demonstra o tipo de relação que temos buscado criar, e os outros vínculos que temos procurado estabelecer com a prática dos professores:

Assumimos com tranquilidade que não estava tudo planejado, que não temos controle sobre tudo e que esta experiência de formação também é nova para nós e, por isso mesmo, estamos aprendendo no processo. Nesse momento, foi comovente ouvir uma professora dizer que algo de que ela mais gosta nessa formação é a maneira respeitosa como foi apresentada desde o início. Segundo ela, todos estão cansados de participar de cursos que de cara deixam claro que tudo que o professor faz está ruim e que vai melhorar com o curso. Algumas dessas propostas, diz ela, são mirabolantes, totalmente fora da realidade das escolas do interior. A proposta de formação apresentada pelo Ceale, ainda segundo ela, e a equipe que tem ido aos encontros realizar o trabalho com os professores tem sido muito respeitosa, não diz que a gente está fazendo tudo errado, que nosso trabalho é ruim. Não, vocês perguntam: o que vocês estão fazendo? Ah! isso é bom... agora, a gente vai ajudar a fazer melhor o que você já sabe fazer. É bom a gente ouvir isso. (Souza, 2006)

Entendendo como o professor se apropria do conhecimento, justamente por ter uma profissão especial e por ser um aluno adulto, que já exerce a docência, podemos compreender o que ele espera dos cursos que faz, como ele aprende e que tipo de conhecimento ele escolhe para utilizar em sua prática. No entanto, se é importante estabelecer um diálogo com a necessidade dos professores e discutir métodos, metodologias de alfabetização e atividades concretas, esses métodos devem ser colocados a serviço das capacidades lingüísticas. Por isto, um outro desafio é ajudá-los a estabelecer metas centradas nessas capacidades.

O material do Forma Vale ajuda nesse sentido, porque se constitui numa série de atividades a serem aplicadas e transformadas na sala de aula de cada membro do grupo e de colegas que ficaram sob sua supervisão. O material é composto de unidades temáticas com as atividades que se relacionam e sua organização, com um boxê antecedendo cada proposta, para que o professor saiba a capacidade ou as capacidades lingüísticas contempladas. Dessa forma, o professor dispõe de uma informação prévia demonstrando o porquê das atividades propostas.

No encontro em que suspendemos a entrega de uma nova unidade de atividades, para perguntar o que estavam compreendendo e como estavam vendo os resultados da aplicação das atividades que compunham o tema brinquedos e brincadeiras junto às suas classes, é que pudemos avaliar melhor a recepção do material e a compreensão de sua organização e da lógica presente na estrutura das atividades propostas nos encontros anteriores.

A equipe do Ceale se perguntava sobre a relação que se pretendia construir com os professores em formação; sobre o lugar que a equipe estava construindo para a reflexão e efetiva formação desses professores; sobre a diferença entre trabalhar com o material produzido pelo Ceale ou com um bom livro didático. Assim, a coordenação se perguntava: “que lugar está reservado para o professor como produtor de conhecimento? Como trabalhar a autonomia desses sujeitos?”

A avaliação do desenvolvimento das atividades da unidade brinquedos e brincadeiras levou em conta os itens:

- relação entre as capacidades explicitadas e as atividades propostas;
- relação entre as capacidades, as atividades propostas e o nível de desenvolvimento da turma;
- a organização do material: a lógica interna das seqüências de atividades;

- relação entre o processo de aplicação e de reelaboração das atividades e os professores como produtores de seqüências didáticas.

Na reunião de trabalho com os docentes, tomamos uma unidade que já havia sido aplicada e fomos analisando as falas de professores e supervisores. Os documentos normativos que havíamos produzido para a Secretaria de Estado da Educação (Ceale, 2003-2005) foram retomados, destacando-se que as capacidades explicitadas nos documentos já conhecidos estavam presentes nas atividades com que o grupo tinha trabalhado. Nossa estratégia foi analisar as atividades produzidas pelo Ceale e ‘desconstruir’ as seqüências, apontando a capacidade e discutindo a coerência entre a capacidade explicitada e a atividade proposta. Em relação às alterações feitas, o mesmo procedimento foi adotado, de modo que fosse avaliada se a alteração da atividade continuava contemplando a capacidade pretendida ou se a alterava. A proposta de “desmontar”, de explicitar os conteúdos, objetivos e explicações sobre o fazer, ajuda a desvendar, para muitos professores, porque determinadas atividades têm sucesso e a falta de sentido de outras atividades feitas apenas por repetição de procedimentos. Eis um exemplo interessante: no conjunto de atividades a serem aplicadas no Forma Vale, havia uma direcionada ao desenvolvimento da capacidade de compreensão na leitura, uma vez que se tratava de preencher uma cruzada direta a partir de verbetes. Em vez de ler os verbetes para os alunos que ainda não sabiam ler e explorara palavra correspondente ao sentido, ela mesma escrevendo a palavra para que os alunos completassem em suas atividades, a professora resolveu fazer uma adaptação: colocou ao lado da cruzada os desenhos que foram consultados para o preenchimento do quadro. Tendo feito essa alteração, ela fez um deslocamento da capacidade que deveria ser trabalhada: eliminou a leitura dos verbetes e acabou fazendo de uma atividade para desenvolvimento da compreensão, uma atividade com o sistema alfabético e ortográfico de escrita.

O fato de ter feito esta modificação pode ter evidenciado várias lógicas: a de que os alunos que ainda não sabiam ler os verbetes não conseguiriam achar a palavra-chave que correspondesse ao sentido e preencher a cruzadinha; a de que o professor não poderia, naquele caso, ser o leitor dos verbetes; a de que a atividade deveria ser feita individualmente e que ele não poderia tê-la alterado em função de que seria também rico realizá-la de forma oral e com uma mediação que atingisse a todos. Para aplicar aquela atividade de forma flexível, sem alterar a capacidade que se buscava desenvolver, bastava adaptá-la a um leitor não autônomo que usa outro para ler para ele: no caso o professor ou outro colega. Passar a cruzadinha no quadro ou distribuir a mesma atividade para todos, ler os verbetes, discutir opiniões quanto à palavra que pudesse corresponder ao número de quadrinhos seria uma forma de cumprir o mesmo objetivo.

O mais interessante a ressaltar é que os professores do grupo eram reflexivos, não demonstravam preconceito quanto ao desempenho de seus alunos e a discussão não se baseava nos seus “equivocos” ou “incompreensões”, mas na sua habilidade de focalizar a capacidade pretendida.

Por outro lado, os professores fizeram adaptações interessantes: em poesias envolvendo nomes de crianças e de brincadeiras, uma professora fez com os alunos um segundo texto adaptado com o nome das crianças da turma ou com brincadeiras descobertas na região. A alteração, além de enriquecer e favorecer a percepção e produção de rimas, não deslocou o objetivo, que era o de reconhecer as características do gênero poema, ampliar o vocabulário e identificar o tema do texto.

Algumas propostas foram questionadas pelos professores, que criticaram uma atividade em que os alunos deveriam ler um texto complementar, apontando a dificuldade de concentração num texto informativo mais longo e os problemas envolvidos na diagramação. Este seria um bom texto a ser lido em voz alta pelo professor e “seguido” pelos alunos que

ainda não sabiam ler sozinhos? Qual gênero de texto se presta a uma leitura em voz alta? Até que ponto a leitura de um texto informativo pode ser ouvida? Qual seria a extensão de um texto informativo viável para uma leitura em voz alta? Nesse caso, a discussão não se referiu apenas a lógicas sobre o que as crianças dão ou não dão conta de fazer, mas também ao que se pode adaptar numa atividade para alunos que ainda não lêem sozinhos, quais textos se prestam para consulta, quais se prestam a uma leitura linear.

O fato de as capacidades virem destacadas em quadro no início de cada proposição não garantiu que muitos professores tivessem consciência do foco. Por que isto acontece?

Em primeiro lugar, tem ocorrido nas últimas décadas um grande deslocamento do conteúdo para o contexto de aprendizagem. O conteúdo esteve ligado, de forma equivocada, à idéia de ensino diretivo, e temos a disseminação de um discurso e de práticas que fizeram os professores se aproximarem muito das seguintes preocupações: como criar situações significativas de aprendizagem? Como adaptar as atividades ao modo de aprendizagem e à lógica do aluno? Como relacionar o que aprendem com os outros conteúdos? Como trabalhar conteúdos, mesmo aqueles que dependem de observação do funcionamento do sistema de escrita, com as situações de uso e na sua relação com as práticas da sociedade? Essas preocupações ficaram patentes nos discursos dos professores no projeto Forma Vale, e trazer à tona capacidades lingüísticas provoca outro movimento.

Ao indagar “o que você mudou quando fez isso” e revendo várias adaptações feitas, com o grupo de formação, vários deles passaram a expressar o seguinte: “se mudo o rumo da atividade eu altero a capacidade trabalhada” ou “é preciso saber ou focalizar qual a capacidade que eu quero atingir, porque senão eu vou ficar repetindo as atividades sem saber por quê”. Essas falas revelam a importância de propor situações-problema para que os professores façam reflexões sobre o que fazem. E o apoio no detalhamento das capacidades tem ajudado a atingir reflexões que mostram um salto qualitativo na forma de pensamento do professor. Ele precisa pensar sobre o modo como realiza as atividades, por que as escolheu, para que possa avaliar seus resultados. Não basta fazer “porque achou lúdico, contextualizado ou interessante”, sem ter o adequado domínio da situação.

Em que o detalhamento das capacidades favorece o professor? Quando há uma adequada explicitação, ele pode se concentrar na meta, antes de pensar uma atividade em si. Quando, nos processos de formação, solicitamos: “faça uma atividade baseada nessa habilidade que você quer atingir”, descobrimos o quanto o foco na atividade tem sido mais forte que o foco sobre a capacidade ou conteúdo que se quer atingir. Muitas vezes os professores selecionam uma atividade qualquer porque é lúdica, porque é contextualizada, entre outros critérios, mas não porque visa atingir determinados aspectos do conteúdo lingüístico.

Quando os professores percebem que é o detalhamento das capacidades que permite planejar melhor, passam a se fazer outras perguntas.

O seguinte trecho do relatório de trabalho demonstra o que foi construído pelos professores no decorrer do encontro:

Uma professora de Salinas, de forma muito madura, avaliou que, de modo geral, a preocupação inicial era aplicar o material, mostrar o potencial ‘criativo’ e, com isso, não houve um cuidado em ter as capacidades como eixo orientador. Ponderou que nos outros dois encontros não foi dada tanta ênfase a esse aspecto, o que acabou contribuindo para que o grupo fizesse alterações diversas que, mais que adaptarem as atividades à turma ou às condições locais, ao contexto, alteravam significativamente as capacidades que se pretendiam desenvolver. Nesse momento, outros participantes se manifestaram e ficou evidente que, em sua maioria, as alterações estavam sendo feitas sem se verificar que capacidades estavam efetivamente sendo desenvolvidas. (Souza, 2006)

Por outro lado, adaptar a abordagem das capacidades lingüísticas propostas ao contexto da sala de aula nos fez refletir: o que não deu certo pela natureza da atividade? O que não deu certo por não ter atingido o interesse da turma? Nessa questão, retornam os dilemas do professor sobre o que fazer para o trabalho dar certo e ir além da consciência de que tem que trabalhar uma capacidade lingüística ou um conjunto delas. É relevante a preocupação dos professores com a interdisciplinaridade, com o contexto, com a dimensão sociocultural dos alunos e esses aspectos atravessam a organização do ensino, por vezes de maneira tão forte que a definição de capacidades lingüísticas acaba sendo subordinada a uma espécie de didática mais geral. Ou seja, temos pressupostos pedagógicos e pressupostos lingüísticos que precisam ser colocados em ação, ao mesmo tempo.

A complexidade da apropriação de conteúdos na formação continuada se refere às demandas que o professor sofre nas próprias situações de ensino e às demandas por compreender a aplicabilidade de paradigmas do discurso pedagógico. Sobre a situação de ensino há diferentes campos de decisão e o professor precisa:

- saber os conteúdos que ensina;
- conhecer como os alunos pensam e analisar o que seus erros significam, para ajustar seu ensino às formas de aprendizagem dos alunos;
- criar atividades que envolvam todos e cada aluno diferenciadamente;
- escolher e produzir materiais didáticos;
- organizar contextos de ensino-aprendizagem e administrar os tempos;
- avaliar os resultados de seu trabalho;
- relacionar-se com as famílias dos alunos.

De forma geral, aconteceram várias discussões que nos fizeram aprender sobre a recontextualização das atividades nas situações da região e sobre as possibilidades de os professores aprenderem reflexivamente com elas. Uma primeira questão dessas discussões é relativa ao fato de que os professores gostariam de ter um observador em suas salas para discutir como desenvolveram as atividades com seus alunos e o que havia ocorrido, a partir das variáveis em jogo. Gostariam também de que os pais participassem mais do projeto para compreenderem porque as atividades rotineiras da sala de aula foram tão alteradas. Outra questão que merece destaque: a necessidade de o professor ir em busca de novos materiais quando pensava em aplicar as atividades, uma vez que não basta apenas aplicá-las como um livro didático.

Outra dimensão importante que se refere não à proposta de formação, mas à natureza e ao conteúdo das atividades, nos levou a fazer juntos a seguinte pergunta: que lugar esta atividade ocuparia se fosse desenvolvida em outra época do ano? Como adaptá-la à cultura da escola, ao momento vivido pela classe? São questões pertinentes aplicáveis à discussão de qualquer material pensado de fora: sejam eles atividades contextualizadas em temas, sejam livros didáticos.

Saberes “ordinários” e formação

Anne-Marie Chartier (1998) e (2000) tem nos ajudado a pensar a problemática de como os pesquisadores e/ou formadores podem ou não compreender as lógicas de ação e os critérios que orientam a organização do ensino. Em várias estratégias de formação e em produções científicas a pesquisadora tem abordado a questão de como devemos pesquisar a sala de aula; de como funciona a dinâmica desse espaço; de como os professores aprendem e

como docentes experientes podem ensinar aos iniciantes, sobre os “fazeres ordinários da classe”; a pesquisadora ressalta:

Os fazeres ordinários são variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das situações de pesquisa. Aquilo que constitui as práticas como práticas pedagógicas não é racionalmente observável por um terceiro: as preparações feitas fora da classe, as decisões concernentes ao ritmo durante um ano escolar e à dinâmica evolutiva das atividades no curso de um ano (modalidade, conteúdos dos exercícios) em função da aquisição da classe; os critérios destinados a orientar as intervenções sobre o campo na direção de tal ou tal aluno; a maneira de encadear as sessões e de fazer funcionar nas situações de ação, de fala, a convocação explícita ou tácita de outras situações de fala e de ação; tudo isso são táticas praticadas, nas quais as lógicas são colocadas nas temporalidades múltiplas que não são imediatamente manifestadas nos comportamentos. (Chartier, 2000:158)

Foi neste contexto de discussão das lógicas da sala de aula, sob o ponto de vista dos professores e com a posição epistemológica que tenta compreender a complexidade desses fazeres é que realizamos a formação, e é com essa disposição que temos nos aproximado dos professores em vários projetos. Acredito que a estratégia de começar pela proposição de atividades possibilitou a emergência das diferentes “racionalidades” envolvidas na prática dos professores. Muitas vezes esperamos primeiro formar o professor com os conteúdos científicos, para que, depois, ele aplique os conhecimentos com seus alunos. Uma estratégia de análise e reflexão é aprender fazendo. Uma sequência possível seria a de pensar no uso- reflexão-uso. Isso vale para os professores e também para nós no aprendizado de sermos formadores. Se o professor-formador parte de seus procedimentos, conceitua o que faz a partir de uma análise dos conceitos implicados e volta a realizar outras práticas, também analisando nelas os conceitos implicados, vai estabelecendo uma compreensão progressiva do conteúdo conceitual envolvido. Assim, os conceitos podem ser revisitados nesse mesmo movimento e tanto a ação pedagógica como o estudo podem ter significados diferentes, dependendo do contexto de reflexão criado para sua análise.

Referências

CARDOSO, Beatriz. *Ensinar a ler e escrever: análise de uma competência pedagógica*. 1997. XXX f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CARDOSO, Beatriz e EDNIR, Madza. *Ler e escrever, muito prazer*. São Paulo. Ática. 1998.

CHARTIER, Anne-Marie. L'Expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation*. Paris: INRP, 1998. n. 27. p. 67-82.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários na classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 26, n. 2, p.157-68. jul/dez.2000.

SOUZA, Maria José Francisco. *Diário de campo e relatórios e atividades do projeto FormaVale*. Belo Horizonte: Ceale, 2006 (mimeo).

ISABEL CRISTINA ALVES DA SILVA FRADE é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atuou nas redes públicas de ensino como professora e coordenadora, e em centro de formação de profissionais de

educação. É professora da Faculdade de Educação da UFMG e responde pelo Setor de Formação Continuada do Ceale. Coordena a pesquisa *Cartilhas Escolares – ideários, práticas pedagógicas e editoriais: construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT/ES/AM, 1834-1996)*. Tem publicado vários artigos e capítulos de livros e materiais para a formação continuada de professores, sobre história da alfabetização, alfabetização, metodologias para o ensino da escrita, alfabetização digital, impressos. São suas últimas publicações: *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores* (Belo Horizonte. Ceale, 2005) e *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros – MG/RS/MT – Séculos XIX e XX*. (Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2006). E-mail: icrisfrade@terra.com.br

Recebido em 25/03/2007

Aprovado em 17/04/2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

DIAGNÓSTICO DO NÍVEL DE LETRAMENTO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Vera Masagão Ribeiro

Ação Educativa

Resumo

Diagnóstico do nível de letramento de alunos da Educação de Jovens e Adultos Material elaborado, em 2000, a pedido do Serviço Social da Indústria da Bahia (Sesi- Bahia), a fim de realizar pesquisa para diagnosticar as necessidades de escolarização de trabalhadores da indústria no Estado. Foi utilizado em larga escala, num estudo que envolveu diferentes universidades. Dada a eficácia do instrumento, passou a ser utilizado para enturmar novos alunos que procuram programas de Educação de Jovens e Adultos, buscando medir o nível de domínio de algumas habilidades de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Avaliação diagnóstica; Enturmação; Alfabetização, Letramento e Numeramento

Abstract

Levels of literacy assessment in Adult Education

This paper presents the materials developed in 2000 for the Serviço Social da Indústria in the State of Bahia (Sesi-Bahia – Brazil) in order to carry on a diagnosis research aiming at finding out about the schooling needs of the state industry workers. The materials were used in a large scale study within different university. Considering the materials efficacy it was used to group adult education programs students through the diagnosis of reading and writing skills as well as mathematical knowledge.

Key-words: Adult Education; diagnosis evaluation; Literacy and numeracy

Introdução

Este instrumento é um teste que visa verificar o nível de algumas habilidades básicas relacionadas à leitura, escrita e matemática. Foi feito por Ação Educativa¹ a pedido do Sesi- Bahia para ser utilizado numa grande pesquisa realizada em 2000 com o objetivo de diagnosticar as necessidades educacionais dos trabalhadores da indústria naquele estado. Pretendia-se identificar de que níveis de ensino necessitavam os trabalhadores cuja escolaridade era menor do que 5ª série completa. Para tanto, foram estabelecidos três níveis de classificação.

1. alfabetização
2. pós-alfabetização
3. segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série)

Como tratava-se de uma grande pesquisa, envolvendo vários pesquisadores em todo o estado, os procedimentos de aplicação dos instrumentos e análise dos resultados foram bem detalhados e padronizados. Posteriormente, o instrumento passou a ser usado para entrar novos alunos em seus cursos de Educação de Jovens e Adultos. Nessas circunstâncias, os critérios de classificação propostos podem servir como uma primeira indicação, a ser complementada com observações mais individualizadas e análises mais qualitativas do desempenho dos alunos.

Dada a dificuldade de avaliar, com um instrumento dessa natureza, todas as habilidades relacionadas à leitura escrita e à matemática elementar, foram selecionadas apenas algumas mais facilmente mensuráveis e, ao mesmo tempo, importantes como base para a escolarização e a formação profissional.

Inicialmente, foram elaborados 34 itens, que foram pré-testados numa amostra de 200 trabalhadores estudantes e não estudantes. O pré-teste foi conduzido pelo pessoal do Sesi, que também elaborou parecer sobre a adequação dos itens e instruções para codificação. A partir da análise dos resultados do pré-teste, foram selecionados 24 itens para constar do teste definitivo e estabelecidos os critérios para classificação das pessoas quanto ao nível de ensino de que necessitam (alfabetização, pós-alfabetização ou segundo segmento do ensino fundamental).

Descrição dos itens

Os itens abarcam as seguintes habilidades:

- escrita de números, palavras e frases curtas;
- localização de informações verbais e numéricas nos seguintes tipos de texto: aviso, carta, notícia de jornal, manual de instruções, quadros, tabelas e mapas;
- identificação de medidas usuais;

¹ Ação Educativa é uma ONG que atua nas áreas da educação e da juventude. Fundada em 1994, desenvolve projetos que envolvem formação de educadores e jovens, animação cultural, pesquisa, informação, assessoria a políticas públicas, participação em redes e outras articulações interinstitucionais. Tem como missão a promoção dos direitos educativos e dos direitos da juventude, tendo em vista a promoção da justiça social, da democracia participativa e do desenvolvimento sustentável no Brasil

- utilização de procedimentos de cálculo; interpretação de representações espaciais.

A gradação de dificuldade dos itens é dada pelo tipo de texto e pelo tipo de operação que demanda. Assim, algumas das tarefas propostas exigem a localização de informações em textos breves, com estrutura simples, temática e vocabulário familiar, enquanto outros se referem a textos um pouco mais longos, com estrutura mais complexa e vocabulário específico. Em alguns casos, a informação a ser localizada está expressa de modo semelhante na instrução e no texto, facilitando sua localização e elaboração da resposta. Em outros casos, é necessário fazer pequenas inferências para identificar o que está sendo solicitado e um esforço maior de formulação de resposta.

Com relação aos itens envolvendo noções matemáticas, a dificuldade também é dada pelo tipo e quantidade de operações que envolvem. Assim, enquanto os itens mais simples exigem apenas a identificação de um número, outros exigem a realização de um cálculo ou seqüências de cálculo, além da aplicação de noções matemáticas tais como proporção, diferença, etc.

Normalmente, em testes de habilidade escolar realizados em grande escala, são utilizados itens com respostas de múltipla escolha. Para este teste, optou-se por itens em que a pessoa deve elaborar a resposta, opção que vem sendo adotada em diversas pesquisas internacionais sobre níveis de alfabetismo ou letramento junto a populações de jovens e adultos². Esta opção justifica-se pelo fato de que o teste de múltipla escolha tem um formato muito escolar, estranho às tarefas do cotidiano, fator que pode perturbar o desempenho de jovens e adultos há tempo afastados das práticas escolares.

Critérios de classificação

Com base nos resultados do pré-teste, foram feitas análises estatísticas a partir das quais foram identificados grupos homogêneos quanto ao desempenho. Comparou-se também o desempenho de grupos com diferentes níveis de escolaridade, e dos subgrupos de indivíduos estudantes e não-estudantes. A partir dessas análises, definiram-se os critérios de classificação das pessoas submetidas ao teste, de acordo com o total de acertos obtido por cada um. A relação entre o nível de escolaridade e o total de pontos obtido no teste encontra-se no quadro:

Critério de classificação		
Total de acertos	Nível de escolaridade	Código
0 a 6	Alfabetização	1
7 a 16	Pós-alfabetização	2
17 a 24	2º segmento de ensino fundamental	3

Preparação dos testes e controle de campo

A qualidade da reprodução do teste é um fator que pode influenciar o desempenho das pessoas, comprometendo a validade dos resultados do diagnóstico. Por esse motivo, é fundamental que haja um controle de qualidade das cópias, em que se verifique se a

² Como podemos citar o grande *survey* internacional promovido pelo OEDC (1995) ou ainda estudos de âmbito nacional realizados nos Estados Unidos (Kirsch, I. & Jungeblut, 1990), na Espanha (Flecha, Ramón *et al.* (1993) e na Austrália (Wicjert, Rosie, 1989).

legibilidade dos textos e imagens foi comprometida. Também é preciso verificar se a paginação dos blocos foi feita corretamente.

Para a reprodução do instrumento deve-se usar só a frente das folhas. Blocos com frente e verso impressos são de difícil manuseio para pessoas com baixa escolaridade.

Aplicação e codificação dos testes

Os procedimentos de aplicação e codificação dos testes são muito importantes. No momento da aplicação, é preciso criar um clima favorável, atenuar ao máximo as características da situação de “prova”, que tendem a prejudicar o desempenho de jovens e adultos, especialmente dos que estão há tempos afastados da escola. É fundamental também identificar corretamente os testes. Visando colaborar com o estabelecimento de procedimentos, são oferecidas indicações detalhadas para a aplicação do teste (Anexo 1). Como se trata de um teste em que as respostas são elaboradas pela própria pessoa testada, sem múltipla escolha, tais respostas precisam ser codificadas em termos de certo ou errado de acordo com critérios comuns. Para isso, foi elaborado um gabarito de respostas que podem ser consideradas corretas (Anexo 2). Esse gabarito foi aperfeiçoado a partir das informações colhidas no pré-teste do instrumento.

Referências

OECD. *Literacy, economy and society: Results of the First International Adult Literacy*. PARIS: Organization for Economic Co-operation and Development, 1995.

KIRSCH, I. & JUNGEBLUT A. *Literacy: profiles of America's young adults*: Final report of the National Assessment for Educational Progress. Princeton, N.J: Educational Testing Service, 1999.

RÁMON *et al.* *Estudi sobre l'analfabetisme funcional a Catalunya*. Bracelona: Generalilat de Catalunya, 1993.

WICJERT, Rosie. *No single measure: A survey of australian adult literacy*. Sydney: Commonwealth of Australian. 1989.

VERA MASAGÃO RIBEIRO é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pesquisadora e coordenadora de programas da ONG Ação Educativa, em São Paulo. Criou, juntamente com o Instituto Paulo Montenegro, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), que coordena desde 2001. O Inaf apreende e analisa anualmente níveis de habilidades e práticas de leitura e escrita, bem como de conhecimentos matemáticos, da população brasileira entre 15 e 64 anos. Dentre suas principais publicações, destacam-se *Alfabetismo e atitudes* (São Paulo: Papirus, 1999) e *Letramento no Brasil* (São Paulo: Global, 2003), ganhador do Prêmio Jabuti. Atualmente desenvolve a pesquisa sobre práticas de letramento de jovens agentes comunitários, no âmbito do projeto temático “Letramento do Professor”, financiado pela Fapesp.

E-mail: vera@acaoeducativa.org

Recebido em 10/02/2007

Aprovado em 19/03/2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

ANEXO 1

INSTRUÇÕES PARA APLICAÇÃO DO TESTE DE AVALIAÇÃO

Antes de se apresentar ao grupo ao qual será aplicado o instrumento, verifique se você tem blocos de teste suficientes e mais alguns extras, caso ocorra alguma eventualidade. Verifique se nos blocos não faltam páginas ou se há páginas com falhas de impressão que dificultem a leitura. Verifique se os dados de identificação registrados nos blocos estão corretos.

Se o grupo tiver mais de 10 pessoas, é melhor trabalhar com uma dupla de aplicadores, para tornar mais ágil a organização e garantir atenção às pessoas que tiverem dúvidas.

Depois de reunido o grupo, é preciso explicar a todos do que se trata, favorecendo um clima de tranquilidade e concentração.

Antes de distribuir os formulários é importante explicar:

- que o desempenho nessa tarefa em nada interferirá na situação do trabalhador, no caso de turmas formadas no interior de empresas;
- que no bloco existem tarefas mais fáceis e mais difíceis, pois serão aplicadas a todas as pessoas, com mais e com menos estudo; por isso, pode haver questões que alguns não vão saber responder; isso não é problema, cada um responde às questões que sabe, o resto deixa em branco;
- para a instituição saber que programas educativos são melhores para os indivíduos, é importante que cada um tente fazer o máximo possível; cada um tem que fazer o melhor que conseguir.

Verifique se todos têm uma *caneta azul ou preta* e distribua os formulários. Em seguida explique:

- *na primeira página não é preciso escrever nada;*
- *nas outras páginas vocês devem ler e escrever as respostas nas linhas. Se errarem, podem riscar e escrever outra vez ao lado. O importante é que seja possível entender bem qual é a resposta.*
- *quando tiverem dúvidas é só levantar a mão que serão atendidos.*

Como a maioria dos indivíduos não frequentou a escola recentemente, muitos não têm familiaridade com o formato do teste. Por isso, é preciso ajudá-los, lendo em voz alta as instruções das quatro primeiras páginas. Deverão ser lidas em voz alta apenas perguntas ou instruções.

ATENÇÃO: os textos que estão dentro dos quadros ou nos desenhos *nunca* devem ser lidos em voz alta pelo aplicador.

Em seguida, de modo espontâneo, vá dando orientações como as que transcrevemos abaixo, a título de exemplo:

- *Vamos fazer juntos o começo.*
- *Vejam o exercício 1; na primeira linha está pedindo para escrever “o nome da cidade onde você mora”; então, vocês podem escrever na linha do lado o nome da*

cidade (levantar a folha e mostrar a todos onde está a linha; aguardar, checar se todos localizaram a linha).

- *Embaixo está pedindo para escrever “o nome de uma ferramenta”, pode ser qualquer ferramenta; é só escrever na linha. (levantar a folha e mostrar a segunda linha; aguardar, checar se estão se localizando).*
- *Na terceira linha está pedindo para escrever “o nome de um animal”; vocês podem escolher qualquer animal e escrever. (aguardar, etc.).*
- *Agora vejam embaixo esse quadro com um aviso. Olhem para o aviso. Embaixo, onde está o número 2, está perguntando: “o que é obrigado usar na obra onde está o aviso?”. É só vocês olharem no aviso e escrever na linha o que é obrigatório usar. (levantar a folha e indicar com o dedo onde está o aviso e a linha de resposta; aguardar, checar se localizaram o aviso e a linha de resposta).*
- *Agora vamos olhar a outra página. (verificar se todos conseguiram virar a página corretamente). Vejam o desenho dessa rua. Embaixo está perguntando: “para ir da igreja até a farmácia, por quais estabelecimentos uma pessoa tem que passar? Os estabelecimentos são essas casinhas. Vocês olham no desenho e respondem, saindo da igreja, por onde a pessoa passa até chegar na farmácia. Escrevam na linha. (NÃO APONTE OS ESTABELECIMENTOS, ISSO AJUDARIA A PESSOA A ACHAR A RESPOSTA)*
- *Agora, na parte de baixo da página está escrito: “Para pagar um remédio de 36 reais, essa pessoa deu 50 reais”. Está perguntando quanto ela vai receber de troco. Vocês podem fazer de cabeça ou escrever a conta na parte branca da folha. Na linha, vocês colocam só a resposta: quanto ele recebeu de troco.*
- *Agora, vamos mudar de página de novo. Tem esse quadro, com um cartaz. Leiam o que está no quadro. (aguardar, checar se viraram a página e localizaram a reprodução do cartaz da vacinação).*
- *Agora, respondam à pergunta número 5, (“Quem deve tomar vacina nesse dia?”). Procurem no cartaz onde está dizendo isso e depois escrevam na linha embaixo.*
- *Agora, vocês podem seguir sozinhos respondendo às outras perguntas. Quem tiver dúvida levanta a mão que eu atendo.*

A partir de então, deixe que cada um tente responder aos itens no seu próprio ritmo.

Ao ser solicitado por alguém, você pode apenas ler em voz baixa a pergunta e mostrar onde escrever a resposta. Nunca leia para a pessoa o que está escrito no quadro nem dê explicações que a ajudem a chegar à resposta. Peça que a pessoa tente sozinha e, se não conseguir, deixe sem fazer.

Caso alguém pergunte, você pode explicar:

- que não é preciso redigir respostas completas, basta escrever a informação solicitada;
- que se errar devem riscar e escrever o certo ao lado;
- que quem quiser pode usar as partes brancas da folha para fazer contas ou anotações; nas linhas devem colocar só as respostas.

À medida que as pessoas forem *terminando de fazer o teste*, devem entregá-lo ao aplicador, que, imediatamente, deve *preencher ou conferir os dados de identificação na página de rosto*.

ANEXO 2

INSTRUÇÕES PARA CODIFICAÇÃO DOS TESTES DE AVALIAÇÃO

A codificação deve ser feita com *caneta vermelha* ou outra cor bem diferente da cor da caneta utilizada pela pessoa que resolveu o teste.

O código deve ser registrado na margem direita da página, ao lado da linha onde está o número da questão.

Os códigos são:

X = resposta errada ou em branco C

= resposta certa

NÃO SE APLICA O CRITÉRIO DE MEIO-CERTO.

Erros de ortografia não invalidam a resposta, desde que a palavra seja legível. Por exemplo:

INCHADA (para enxada) – considerar como legível MAUTELO
(para martelo) – considerar legível
SEROTE ou CERROTI (para serrote) – considerar legível CAVALU
(para cavalo) – considerar legível

COTE (para serrote) – considerar *não* legível
MATDIAB (para martelo) - considerar *não* legível

Também não invalida a resposta a falta de pontuação ou letra maiúscula.

O quadro apresentado a seguir indica critérios para identificar as respostas para cada item.

Em muitos casos, indicam-se várias possibilidades que podem ser consideradas corretas.

Se a pessoa elaborar outra resposta que seja equivalente, também é para considerar correto.

QUESTÃO	RESPOSTAS CORRETAS
1	- Se escreveu <i>pelo menos 2</i> palavras legíveis, considerar o item correto (ferramenta pode ser qualquer instrumento de trabalho)
2	- Se escreveu <i>pelo menos 1</i> das seguintes palavras: CAPACETE, CHAPÉU, BOTA, BOTINA, SAPATO, ou outra palavra que tenha o mesmo sentido, considerar o item correto
3	- MERCADO – ESCOLA - MERCADO – ESCOLA – FARMÁCIA - IGREJA – MERCADO – ESCOLA – FARMÁCIA
4	- R\$ 14,00 - 14 reais

	- quatorze reais - catorze reais
5	- Crianças até 5 anos - Crianças de 0 a 5 anos
6	- Das 8 às 17 - Das oito às cinco da tarde - 8h – 17h
7	- José
8	- Porque gastou muito com remédio - Porque gastei com muito remédio
9	- No Natal - No fim do ano - Nas festas
10	- 20
11	- Sala 3 do segundo andar - Andar 2, sala 3
12	- Só considerar acerto se a pessoa escrever de forma legível os três números pedidos: <i>Mil, trezentos e nove</i> <i>Sete mil e cinqüenta e um</i> <i>Vinte mil, oitocentos e quarenta</i> - Caso registre no final a palavra "reais", considerar correto desde que o número tenha sido registrado corretamente.
13	- Sul - Região Sul - Município de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo - São Paulo - Interior de São Paulo - Ribeirão Preto
14	- A queimada de cana - Fumaça da queimada - Queimada
15	- 36 reais - R\$ 36,00
16	- São Sebastião
17	- doze - 12 latas de água - uma dúzia
18	- Vazamento de um cano, vazamento de água - Vazamento - Vazamento em ligação clandestina
19	- 3 - três pessoas - Maria Janete Gonzaga de Araújo, a médica Lúcia Penteado e sua filha Alice, de 1 ano.
20	- O vazamento ocorreu numa ligação clandestina feita no terreno da Marinha - A ligação era clandestina - A Marinha fez uma ligação clandestina - O vazamento foi no terreno da Marinha

	- A ligação clandestina abastecia apartamentos de oficiais da Marinha
21	- Dois e cinquenta - R\$ 2,50 - 2,50 - 2 e 50
22	- Porque o televisor necessita de ventilação - Para não abafar o aparelho - Por causa da ventilação - Para as ranhuras ficarem livres
23	- Com uma flanela seca ou levemente umedecida com água - Pano seco - Pano úmido com água - Não use solventes, detergentes ou produtos químicos
24	- Mercado

Depois de marcar todos os itens com os códigos X ou C, volte ao início e conte quantos itens a pessoa acertou, ou seja, quantos itens foram codificados com “C”. Em seguida, escreva esse número na página de rosto, no campo especificado para “total de pontos”.

Registre no campo relativo ao “código de classificação”, os códigos 1, 2 ou 3, de acordo com os seguintes critérios:

TOTAL DE ACERTOS	CÓDIGO
0 A 6	1
7 A 16	2
17 A 24	3

ANEXO 3

TESTE DIAGNÓSTICO

1. ESCREVA:

O NOME DA CIDADE ONDE VOCÊ MORA: _____ O

NOME DE UMA FERRAMENTA: _____ O

NOME DE UM ANIMAL: _____

VEJA ESTE AVISO:



2. O QUE É OBRIGADO USAR NA OBRA ONDE ESTÁ O AVISO?

VEJA O DESENHO DE UMA RUA:



3. PARA IR DA IGREJA ATÉ A FARMÁCIA, POR QUAIS ESTABELECIMENTOS UMA PESSOA TEM QUE PASSAR?

4. PARA PAGAR UM REMÉDIO DE R\$ 36,00 UMA PESSOA DEU R\$ 50,00. QUANTO ELA VAI RECEBER DE TROCO?

LEIA ESTE AVISO:

DIA 17 AGOSTO

VACINE SEUS FILHOS

CONTRA A PARALISIA INFANTIL

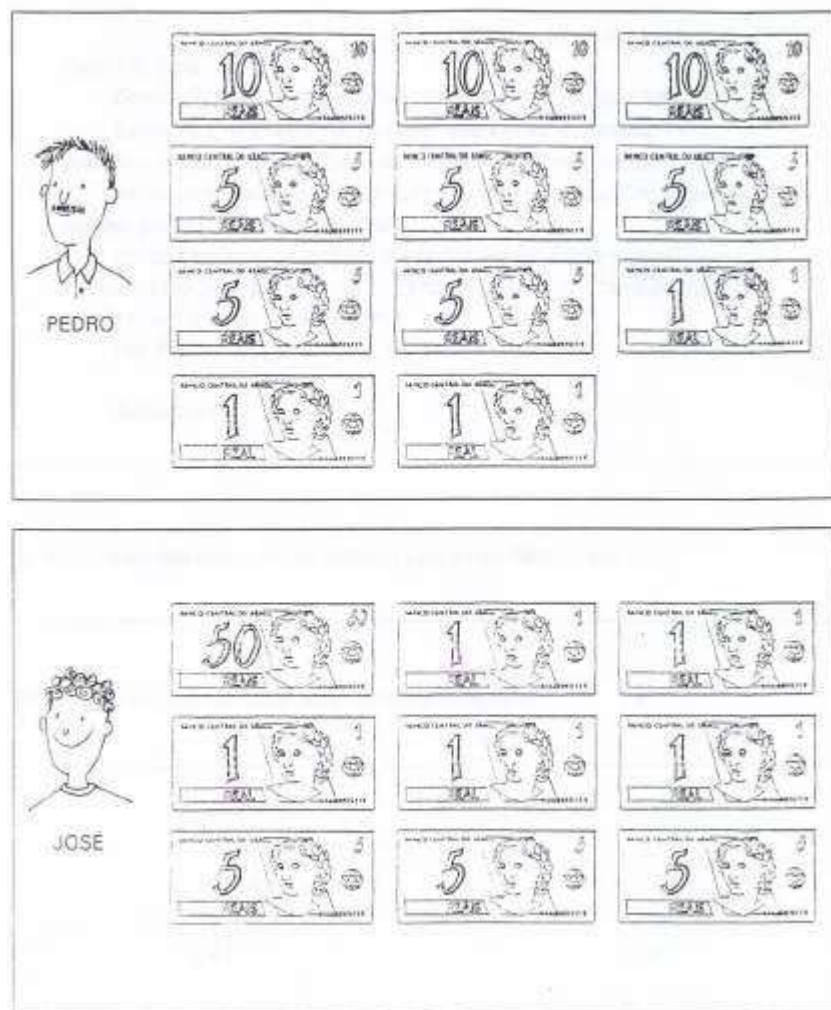


Todas as crianças até 5 anos devem tomar vacina
LEVE SEUS FILHOS AO POSTO DE SAÚDE
RUA PEDRO VARGAS, 158
Horário de atendimento: das 8 às 17 horas

5. QUEM DEVE TOMAR VACINA NESTE DIA?

6. QUAL É O HORÁRIO DE ATENDIMENTO DO POSTO DE SAÚDE?

Veja quanto dinheiro Pedro e José têm no bolso:



7. Quem tem mais dinheiro, Pedro ou José?

Leia esta carta:

Brasília, 18 de novembro de 2007.

Querida Diná,

Como vai, tudo bem? Aqui graças a Deus está tudo bem.

Estou te escrevendo para dizer que estive internada com pneumonia, mas graças a Deus estou me recuperando bem.

Avise para a mãe que esse mês não deu para mandar dinheiro porque gastei muito com remédio.

Estou com muita saudade de todos vocês. Espero continuar me recuperando para poder viajar. Estou querendo passar o Natal com vocês aí em Vitória da Conquista.

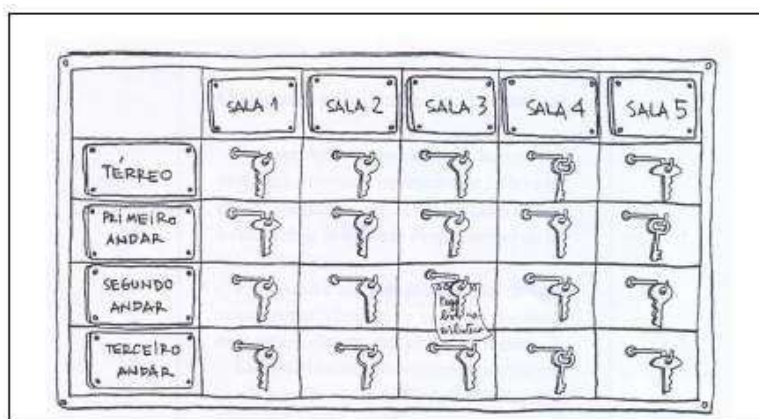
Um forte abraço a todos, da sua irmã querida,

Sebastiana

8. Por que ela não pôde mandar dinheiro para a mãe nesse mês?

9. Quando ela pretende viajar para Vitória da Conquista?

Este é o quadro de chaves de uma escola:



10. Quantas salas há na escola toda?

11. Junto com a chave de qual sala e de qual andar está pendurado um bilhete?

12. Escreva os números com palavras, como no exemplo:

2.550	<i>dois mil quinhentos e cinquenta</i>
1.309	_____
7.051	_____
20.840	_____

Leia esta notícia:

Queimada polui o ar e agrava doenças

As internações provocadas por doenças respiratórias aumentam nos meses de junho e julho em comparação aos outros períodos do ano, no município de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo.

Pneumonia e asma são as principais doenças causadas por infecções do aparelho respiratório apresentadas em moradores da região.

Essas são as conclusões de uma pesquisa realizada pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, entre 1988 e 1995.

De acordo com a pesquisa, a queimada de cana é a principal causa da poluição do ar na região de Ribeirão Preto, maior pólo produtor de açúcar de cana e álcool do mundo.

13. Sobre que região do país a notícia está falando?

14. Qual é a principal causa da poluição do ar nesta região?

Veja o quadro de informações da rodoviária de São José das Almas:

Destino	Preço da passagem	Horário de saída dos ônibus
Jambeiro	R\$ 29,00	8h – 20h
São Sebastião	R\$ 13,50	6h – 12h – 18h
Monte Azul	R\$ 36,00	7h – 17h30min
Colinas	R\$ 20,00	9h – 17h30min
Riachinho	R\$ 9,30	8h – 11h – 17h – 20h
Marcelândia	R\$ 27,50	6h40min e 18h40min

15. Qual é o preço da passagem mais cara?

16. O ônibus que sai mais cedo vai para qual cidade?

Pense nessa situação:

**Para preparar tinta um pintor costuma
dissolver 4 latas de tinta em 6 latas de água.**

17. Quantas latas de água são necessárias se ele quiser dissolver 8 latas de tinta?

Leia esta notícia de 14 de janeiro de 1998:

Vazamento provocou deslizamento

SALVADOR – O Departamento de Polícia Técnica da Bahia concluiu que foi mesmo o vazamento de um cano que provocou o deslizamento de terra no bairro da Barra, na semana passada.

“O acidente ocorreu por causa do vazamento no terreno da Marinha”, disse o delegado Ruy Pereira da Paz, da 1ª Delegacia, responsável pelo caso. Ele anunciou que a próxima etapa da investigação é saber se a ligação de água era clandestina. “Se isso for comprovado, vamos buscar quem fez essa ligação”. O deslizamento atingiu três edifícios da Rua Marquês de Caravelas, matando a engenheira Maria Janete Gonzaga de Araújo, a médica Lúcia Penteado e sua filha Alice, de 1 ano.

A Marina e a Empresa Baiana de Água e Saneamento (Embasa) vêm trocando acusações. Aparentemente, a ligação do cano de água da rede pública foi feita pela Marinha para abastecer apartamentos de oficiais no Morro do Gavaza. No entanto, o 2º Distrito Naval entende que o reparo de vazamento é de responsabilidade da Embasa. A estatal divulgou nota afirmando que a ligação estava localizada no terreno da Marinha e era clandestina.

18. Qual foi a causa do deslizamento de terra no bairro da Barra?

19. Quantas pessoas morreram por causa do deslizamento?

20. Segundo a Embasa, por que a Marinha seria responsável pelo acidente?

Veja a tabela de preços de uma lanchonete:

Sanduíches		Bebidas	
Misto	R\$ 1,50	Cerveja	R\$ 1,20
Queijo quente	R\$ 1,30	Refrigerante	R\$ 0,80
Americano	R\$ 2,00	Copo de leite	R\$ 0,50
Mortadela	R\$ 1,80	Café	R\$ 0,40
Lingüiça calabresa	R\$ 2,00	Suco de fruta	R\$ 0,80
Churrasquinho	R\$ 2,00		
Frango	R\$ 1,50		

Um grupo de oito amigos fez o seguinte pedido numa lanchonete:

2 churrasquinhos,
2 lingüiças calabresas,
2 frangos,
2 mistos,
3 cervejas,
2 refrigerantes,
1 suco de fruta.

Depois de comer, resolveram dividir a conta entre eles, em partes iguais.

20. Quanto cada um deverá pagar?

Leia esta página de um manual:

TELEVISORES FALCONI – MANUAL DO PROPRIETÁRIO

Recomendações importantes

Este televisor foi projetado e produzido dentro das mais rigorosas normas internacionais de segurança.

Para usufruir melhor essa segurança e obter o melhor funcionamento do aparelho, siga atentamente estas recomendações:

Seu televisor necessita de ventilação. Ao colocá-lo numa estante ou próxima à parede, deixe uma distância de 5 cm à sua volta. Não coloque objetos decorativos ou toalhinhas em cima dele. As ranhuras são para ventilação e devem ficar sempre livres.

Em caso de viagem ou ausência prolongada, desligue o plugue de tomada da parede.

Não deixe cair nenhum objeto ou substância líquida dentro do aparelho. Isto pode causar danos irreparáveis.

Nunca abra a tampa traseira do seu aparelho. Isto deve ser feito somente por técnicos ou oficinas autorizadas.

Para limpar o televisor use uma flanela seca ou levemente umedecida em água. Não use solventes, detergentes ou produtos químicos.

21. De acordo com o manual, por que não se pode colocar toalhinhas em cima do televisor?

22. De acordo com o manual, como deve ser feita a limpeza do televisor?

Veja a planta de um bairro:



Uma pessoa estava na Praça da Árvore. Pegou a Rua das Rosas;
na esquina do correio, virou à esquerda;
foi em frente, virou na terceira rua à direita e parou
no segundo quarteirão.

23. Em que estabelecimento ela chegou?

APRESENTAÇÃO

A escola e o museu, o recalque e o fantasma



Inauguração do Grupo Escolar Dr. Raul Soares, em Itabirito (Minas Gerais), 1927. Enquanto as professoras se encontram na varanda, as autoridades e suas esposas se encontram nas primeiras filas, abaixo. Os alunos, poucos, estão uniformizados. (Coleção Antônio A. G. Batista)

No final do século XIX, com a proclamação da República, a antiga Província de Minas Gerais se viu tomada pela busca de modernização e de rompimento com seu passado colonial e monárquico. Para isso, era preciso uma nova Capital. Ouro Preto, a velha Vila Rica, construiu-se de modo desordenado sob o ritmo da exploração do ouro, a partir do final do século XVII, entre montanhas, nuvens, frio, pedra e mofo, seguindo o padrão colonial de ocupação em torno de um caminho, mais tarde a rua “direita”. Para os novos padrões higienistas e atendendo a um novo gosto e a uma busca de organização racional e hierárquica do espaço, que manifestasse o poder e sua distribuição desigual, surgiu Belo Horizonte, a nova e planejada Capital.

No alto de uma colina, erigiu-se o centro de poder e de administração do Estado em torno do Palácio da Liberdade e da praça de mesmo nome. Com os edifícios das secretarias de Estado, da Biblioteca Pública, da sede da Arquidiocese, de poucos prédios residenciais, dentre os quais se destaca o Edifício Niemayer, a Praça se tornou, ao longo do tempo, uma mistura de estilos unificada pelos jardins e por suas palmeiras que caminham para o Palácio. Exemplos de arquitetura *art-nouveau* estão ao lado das linhas brancas, sensuais e sinuosas do modernismo brasileiro, de prédios de estilo eclético, do monolítico bloco *art-deco* da Cúria da Arquidiocese e da combinação de todas essas referências arquitetônicas, que as espelha, talvez como paródia, no edifício pós-moderno desenhado por Éolo Maia.

Para os belo-horizontinos, para aqueles que a cidade adotou, de passagem ou de definitivo, a Praça e seu conjunto é um marco geográfico e identitário. Na cidade sem mar ou ponto de referência marcante, os novos habitantes sabem bem onde estão em relação a ela.

É nessa Praça que foi construído o prédio que, durante anos, abrigou Secretaria de Estado da Educação e, posteriormente, a partir de 1994, o Centro de Referência do Professor (Cerp) e o Museu da Escola, criados nesse ano.

Inspirado no *Musée National de L'Éducation* de Rouen, na França, o Museu da Escola foi montado a partir de doações de acervos pessoais e de escolas e constitui um dos raros museus dedicados à escola na América Latina. Abriga uma reserva técnica e reconstituições de antigas salas de aula que guardam a memória da educação pública e republicana do Estado, com ênfase na prática diária do professor. Seu acervo, tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (Iepha-MG), é composto por cerca de cinco mil peças, entre mobiliário, objetos escolares, cartilhas e fotografias, que datam do século XIX e primeira metade do século XX.

Esse patrimônio encontra-se agora seriamente ameaçado. O Governo do Estado decidiu transferir o centro administrativo para a região norte da cidade, num novo conjunto a ser ainda construído. A Praça deverá se transformar num circuito cultural, abrigando a sede da Orquestra Sinfônica do Estado e diferentes espaços educativos e culturais, em parceria com a iniciativa privada.

Mas não o Museu da Escola, nem o Cerp. Não há mais lugar para a escola pública republicana na Praça.

O prédio está sendo desocupado. O Cerp foi transferido para um bairro próximo. O Museu da Escola irá para o Instituto de Educação de Minas Gerais, antigo prédio da Escola Normal. Uma sala de exposição provisória já foi montada em salão nobre. Segundo fontes oficiais, o Museu será reaberto quando a Universidade do Estado de Minas Gerais, que ocupa parte do complexo, tiver sua sede transferida para outro local. O acervo, ao que parece, encontra-se encaixotado sem os devidos cuidados técnicos para sua conservação. Não se sabe exatamente onde está. As secretarias de estado da Educação e da Cultura, esta última responsável pela implementação do circuito cultural, não dão maiores informações. Quando se pronunciam, o fazem laconicamente: trata-se de uma decisão do Governo do Estado.

Ao que tudo indica, é uma decisão irreversível, esse eufemismo para o adjetivo “autoritário”. A escola não vai ao Museu. Talvez porque, ao contrário de museus de arte e outros museus históricos, o da Escola representa uma história que se prolonga, ainda hoje, e o faz como um problema. Melhor recalá-lo, já que – museu representativo dos ideais republicanos de uma escola para educação do povo – sua presença incomoda pelo seu testemunho do que não se efetivou, daquilo que não se construiu, de um ideal ainda muito distante da realidade.

Pode ser que a Secretaria de Cultura prefira se ocupar da Cultura com C maiúsculo: aquela corporificada nas artes de maior visibilidade, na projeção de um novo ideal de cultura (e de educação, essa palavra sempre escondida nos monumentos, mesmo os documentais, como os museus), esquecendo-se de que a escola é, por excelência, o lugar de um fenômeno elementar da cultura: a contínua elaboração e transmissão de uma cultura comum a novas gerações. Pode ser ainda que a Secretaria de Cultura prefira se ocupar daquilo que já está morto. A escola não morreu e sobrevive como problema e fantasma: está distante do sonho republicano de uma educação universal e pública. Melhor mesmo escondê-la no Salão Nobre do Instituto de Educação, outro ideal fracassado. As artes do fazer escolar, seus objetos, suas fotografias e livros, os depoimentos de antigos professores talvez não tenham, para a Secretaria de Cultura, o mesmo valor exótico, o mesmo apelo ao fetiche dos ofícios mortos do recém-inaugurado e belo Museu de Artes e Ofícios. O sonho republicano, sem o apelo dos relicários, parece coisa de somenos. Está vivo ainda. Melhor tirá-lo da Praça e recalá-lo nos porões da antiga Escola Normal.

Para lembrar que o ideal de uma escola republicana ainda vive, *Língua Escrita* publica um artigo de Ana Maria Casasanta, uma das responsáveis pela criação do Museu da Escola.

Foi escrito em 2004, dez anos após sua criação. É nossa forma de não deixar esquecer que o passado de nossa escola e de suas desigualdades se prolonga em seu presente e em suas dificuldades para, de fato, contribuir para a transmissão cultural e para a re-elaboração de uma cultura marcada pela diversidade, tornando-a patrimônio de todos, capazes, por sua ação pedagógica, de transitar pelas mais diferentes esferas de produção cultural (inclusive os museus mantidos pela Secretaria de Cultura). É nossa forma de fazer lembrar, aos responsáveis por esse ato – para o qual não encontramos outras palavras senão ignorância e barbárie – que o recalcado sempre volta, sempre volta como ameaça e como fantasma. Como aquelas professoras e aqueles alunos que, na antiga fotografia, olham-nos fixamente do passado.

Comitê Editorial

MUSEU DA ESCOLA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS

Ana Maria Casasanta Peixoto

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Resumo

Museu da Escola e a História da Educação em Minas Gerais

A partir da experiência na constituição e organização do Museu da Escola de Minas Gerais, Brasil, este texto se propõe explorar o potencial deste acervo no campo da pesquisa, evidenciando as possibilidades nele encontradas pelos historiadores. Nele se pretende destacar que, por meio dos documentos aí armazenados, particularmente da Coleção de Livros e Manuais Escolares, uma ou mais histórias podem ser recuperadas, lembradas, revividas e reatualizadas, o que confere ao Museu da Escola um papel estratégico para o avanço da historiografia educacional brasileira.

Palavras-chave: Museu da escola de Minas Gerais – pesquisa – historiografia da educação

Abstract

The Museum of School and the History of Education in Minas Gerais, Brazil

This essay is based on my experiences working in the constitution and organization of the Schools Museum in Minas Gerais, Brazil. It focuses on exploring the museum's potentials in research work, emphasizing various possibilities for historical studies, while demonstrating that through stored documents History can be recuperated, revived and updated, adding more and different meanings to the present. Those aspects grant the Schools Museum a strategic role for the advancement of Brazilian educational historiography.

Key Words: Minas Gerais Schools Museum – education historiography – research

O Brasil é um país marcado pelo descaso com o passado¹. A maioria das cidades de Minas Gerais, que possuem o maior e o mais valioso acervo da arte barroca mineira, estão em estado de lastimável abandono. Igrejas e velhos casarões tombam vitimados pelo fogo, pela água, ou pela ação das pragas, como os cupins. Obras de arte são dilapidadas por laráprios. No que se refere à educação, o quadro não é diferente. Na experiência de investigação, dois aspectos têm chamado a atenção dos pesquisadores: o rápido descarte de material importante para a preservação da memória e a grande dispersão (junto à pouca organização) de dados, registros e documentos sobre a história da educação. Na ânsia de modernização, as escolas tendem a abrir mão, sem nenhum critério, de documentos preciosos sobre o seu passado. Nesse processo, os dados relativos à educação escolar em Minas Gerais e no Brasil, como um todo, vêm se perdendo pela ausência de preocupação com a memória ou se acham de tal maneira dispersos que, em breve, já não será possível reconstruir esse importante aspecto de nosso passado cultural.

A criação do Museu da Escola de Minas Gerais, em 1994, foi uma iniciativa visando deter esse processo, preservando, através de um trabalho sistemático de localização, identificação e recolha, documentos importantes para a reconstituição de nosso passado.

Um museu, entretanto, não se faz apenas pelo recolhimento e guarda de documentos, por mais significativos que eles possam ser. Ele vai além, sendo um espaço público de dinamização e realização cultural. No caso do Museu da Escola, uma de suas finalidades constitutivas é dar suporte a estudos e pesquisas que possam contribuir para o entendimento de nossas questões educacionais. Nessa perspectiva, ele constitui uma resposta a um dos mais sérios problemas enfrentados pelos professores e pesquisadores da educação brasileira: a dificuldade de acesso a fontes documentais, condição indispensável de nosso passado. Os problemas enfrentados nessa área vêm sendo apontados pelos nossos especialistas como um dos mais sérios entraves ao avanço da historiografia educacional brasileira.

A palavra *fonte* significa o local onde se vai beber, onde se sacia a sede. E esse sentido determinou a escolha do termo para designar os documentos de que os historiadores se utilizam não apenas “para conhecer um fato histórico, mas para revisitar o passado e reinterpretá-lo sob uma nova ótica” (Fávero, p.103). Tal como a água mata a sede das pessoas, as fontes, tornando possível um mergulho no passado, alimentam o historiador, dando vazão a sua sede de conhecimento. Sua escolha está diretamente relacionada às questões que este formula ao passado, a partir do presente.

A utilização da imagem como fonte para o estudo da história da educação se explica no contexto de renovação desse campo que, incorporando os avanços da historiografia contemporânea, volta suas atenções para as práticas educativas como manifestações culturais, seus sujeitos e produtos, considerados em sua materialidade; e pelas instituições como espaços onde as práticas são criadas e recriadas. Nesse movimento, a história da educação desloca seu foco de atenção dos grandes pensadores, da teoria e do pensamento político e filosófico, das ações políticas, para a escola e seus atores. Na busca de apreensão do sentido e significado das práticas desenvolvidas ao longo da história, tenta-se captar o pensamento político e pedagógico a elas subjacente. É nesse contexto que o uso de um acervo predominantemente de imagens, como é o caso do Museu da Escola, pode constituir um excelente recurso para o pesquisador. Segundo Paiva (2002), as imagens não só contribuem

¹ 1 Publicado originalmente na coletânea organizada por Cyana Leahy-Dios (*Espaços e tempos de educação*. Rio de Janeiro: Núcleo de Trabalhos e Estudos em Educação da Brazilian Studies Association – Brasa, 2004. p.155-162).

Para o melhor entendimento das formas por meio das quais, no passado, as pessoas representaram sua história e sua historicidade e se apropriaram da memória cultivada individual e coletivamente [...] mas nos possibilitam ainda, por meio de outros valores, interesses, problemas, técnicas e olhares, compreender essas construções históricas. (Paiva, p.13).

A imagem como fonte de estudo integra o denominado universo iconográfico. Embora seja amplo, envolvendo inúmeros tipos de imagens e grande quantidade de técnicas em sua produção, na maioria das vezes esse universo é utilizado para designar pinturas, desenhos, imagens gravadas por meio de variadas técnicas ou esculpidas, imagens feitas a partir de técnicas fotográficas etc. Em vários momentos, o termo é utilizado ainda para expressar imagens de memória, aquelas que trazemos conosco, em nosso cotidiano, muitas vezes sem percebermos, e que nem sempre têm uma representação plástica e invariável. Por exemplo, “nossas imagens de honestidade, patriotismo, de dor, de fé, de sofrimento, de felicidade, entre tantas outras, estão associadas, quase sempre, a idéias e a representações que variam entre pessoas e grupos, assim como no tempo e no espaço” (Paiva, 2002:14). Neste texto, a palavra imagem será empregada nesse sentido mais amplo, uma vez que os objetos, ao serem incorporados a um museu, perdem seu valor de uso, transformando-os em símbolo deles próprios.

Um exemplo expressivo nesse sentido é a palmatória. Mais que um instrumento de castigo, ela é hoje (ao lado da lousa) um símbolo da escola antiga, na medida em que expressa o rigor na disciplina, um dos alicerces da proposta pedagógica tradicional.

O Museu é, por excelência, um lugar de memória. Com um discurso argumentativo e teatralizado e, por isso mesmo, com recursos de sedução muito maiores, uma vez que à mudez dos objetos se acrescenta a eloquência própria de sua presença, ele propicia a recordação do passado. Através dos documentos preservados, uma ou mais histórias podem ser recuperadas, lembradas, revividas e reatualizadas, visto que “a força reunida em seu âmago é capaz de (...) desdobrar-se” (Benjamin, 1987:276). A que história, a que educação, a que escola se refere o acervo do Museu da Escola de Minas Gerais? O que mostra e o que oculta? Que possibilidades de leituras oferecem os cadernos amarelados, as fotografias, os jogos pedagógicos, as penas e os tinteiros, a velha lousa? Que sensações provocam no pesquisador? Testemunha expressiva do nosso passado escolar, o Museu da Escola emociona e seduz. O poeta e ensaísta Afonso Romano de Sant’Anna assim se refere a ele na crônica ‘Em Minas, Poesia e Eternidade’, em que retrata sua visita à Praça da Liberdade:

(...) entramos no belo prédio hoje convertido em Centro de Referência do Professor, onde há o mais comovente museu sobre a escola pública do princípio do século. Aquelas carteiras de madeira, os tinteiros, os cadernos *Companheiro e Avante*, as gravuras de Alfabetização com a menina Lili, a propaganda educacional do Estado Novo (Sant’Anna, 1995:2).

Esse acervo revela interesse pelas práticas educativas, como manifestações culturais, seus sujeitos, os produtos considerados em sua materialidade, e pelas instituições como espaços onde as práticas são criadas e recriadas. Que possibilidades esse acervo, assim constituído, oferece ao pesquisador? Em outras palavras, o que ele mostra? O que esconde? Para responder a essas indagações, voltamos à sua localização e à sua gênese. Situado no antigo prédio da Secretaria de Estado da Educação, um dos poucos prédios remanescentes do período da construção da cidade, tudo nele nos remete à modernidade prometida pela República e ao papel atribuído à educação em seu projeto político. No atual cenário da Capital de Minas Gerais, ele representa um palácio aberto aos professores para um programa de

formação continuada – o Centro de Referência do Professor, onde se abriga o Museu da Escola com suas musas, estrelas-guia dos educadores.

A leitura das etiquetas, uma observação mais atenta nos carimbos nos livros, nas placas de patrimônio, nas peças de mobiliário, nos registros dos materiais, nas fotografias das fachadas de prédios, indicam a forte presença do Estado na educação primária. Aos documentos mais antigos passam a idéia de um marco zero. Isto significa que a escola mineira retratada pelo Museu é a republicana, herdeira da tradição européia, introduzida no Brasil pelos jesuítas. De fato, até o final dos anos sessenta do século XX, a escola primária brasileira era basicamente pública, cabendo ao governo dos estados a primazia dos investimentos nesse setor. Numa segunda leitura, procurando ir além daquilo que nos é dado ver, nos perguntamos – de que escola nos fala esse acervo? Em outras palavras, o que ele mostra? O que esconde? Para responder a essas indagações, é necessário voltar à sua gênese. O acervo do Museu da Escola, com cerca de 4.000 documentos, se constitui a partir de pesquisas realizadas nos arquivos de escolas de Belo Horizonte, Ouro Preto, Mariana (antigas capitais de Minas Gerais) e em cidades vizinhas de Belo Horizonte, como Lagoa Santa, Itabirito, Ibirité, Santa Luzia, Neves, Nova Lima, dentre outras, no Arquivo Público Mineiro, no Arquivo de Belo Horizonte, no Museu Abílio Barreto e em acervos particulares. As escolas que ainda detinham algum documento histórico eram os antigos Grupos Escolares e se situavam na área nobre das cidades. As doações de particulares vieram de professores que se destacaram no panorama educacional e cultural da cidade. Os Grupos Escolares eram considerados, pelos educadores da época, verdadeiros palácios a serviço da educação (Faria Filho, 2000). Isso explica o perfil do acervo, constituído de uma grande variedade de materiais relativos à leitura e à escrita, tais como cartilhas, cartazes para leitura e redação, jogos, cadernos de ortografia, etc. A origem dos documentos e sua natureza nos dão a dimensão da influência de países como Portugal, França e Estados Unidos na educação brasileira, falam de uma escola em que a leitura e a escrita eram importantíssimas, concentrando, provavelmente, a maioria das atenções. Falam também de uma escola destinada às camadas média e alta da população. Por isso, as fotografias mostram crianças risonhas e saudáveis, bem vestidas, atentas, compenetradas. Mostram também prédios suntuosos, salas de aulas amplas, bem mobiliadas, dotadas de recursos pedagógicos. Nas fotografias do início do século passado predominam professoras, evidenciando que já naquela época as mulheres eram maioria no magistério. Os homens, quando aparecem, ocupam cargos mais altos na hierarquia dos serviços escolares. Sua postura nas fotos reafirma essa posição de mando – estão geralmente de pé, atrás das professoras, que se mantêm assentadas. E como aparecem as professoras? Sempre sérias, bem vestidas, encamando com orgulho o importante papel de *guardiãs da nação*. Como as fotografias mostram o que se quer ou *o que se deve*, são raríssimos os registros, por exemplo, das pequenas escolas localizadas na periferia, dos *pardieiros*, como eram chamadas pelos educadores da época, “com seus prédios acanhados, sem ‘observar regras de higiene’ e carentes de móveis e do necessário material pedagógico” (Faria Filho, 2000: 27-58). Em nenhuma delas há vestígios de descontentamento, sinais de inconformismo, embora em 1942, em pleno período ditatorial (Estado Novo), ocorresse uma manifestação por melhores salários, liderada pela Associação das Professoras Primárias. A fotografia não fala por si própria, na maioria das vezes, após a manifestação do mais óbvio, ela se faz opaca e silenciosa. Isto nos permite indagar sobre as ausências, pois “(...) os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória” (Le Goff, 1990:426). As ausências revelam o difícil acesso à educação na sociedade mineira, permitindo vislumbrar a tendência que orienta sua expansão e consolidação no Brasil e que se resume na oferta de escolas diferentes para alunos diferentes.

O acervo como um todo, com seus livros, cadernos, suas capas ilustradas, materiais pedagógicos, mobiliários, etc., por ter sido socialmente produzido, contém uma experiência

de mundo, sendo, pois, manifestação concreta de certa maneira de ver, sentir e fazer educação. Um pequeno exemplo, extraído da Coleção de Livros e Manuais Escolares, ilustra o que afirmamos. Contendo cerca de 2.000 volumes, originários de Bibliotecas e Clubes de Leitura, essa coleção traduz a importância do livro no processo de escolarização, remetendo-nos à Grécia Antiga, sobretudo a Platão. Preocupado com os efeitos das mudanças sociais sobre a juventude ateniense, o filósofo recomenda “a composição de livros de leitura em que se inclua uma seleção do melhor”, de forma a impedir a “tendência a saber muitas coisas que a sua época se costumava considerar cultura” (Jaëgger, s.d.: 386).

Tal como ocorreu na Grécia, o livro é visto hoje como um instrumento capaz de garantir a aquisição de saberes e competências considerados necessários à inserção na vida social. Affonso Celso, autor muito difundido nas antigas gerações, deixa claro esse intento na dedicatória que precede seu conhecido livro *Por que me ufano de meu país* – “a vós meus filhos...consiste minha primordial contribuição em vos dar exemplos e conselhos que vos façam úteis à vossa família, à vossa nação e nossa espécie, tornando-se fortes, bons e felizes” (Celso, 1908:1). O autor deixa expressa na capa uma eloqüente manifestação de civismo, ao colocar logo abaixo do título em epígrafe “right or wrong, my country” (ou “certo ou errado, meu país”). Aliás, é curioso o fato de a epígrafe ser apresentada em inglês, em razão da onda nacionalista que tomava conta do Brasil, e por ser o francês o idioma estrangeiro então falado por nossas elites.

Nessa perspectiva, os livros não só veiculam valores, como têm papel importante no sentido de deter a circulação de outras visões de mundo, capazes de ameaçar a estabilidade social. Títulos como *Contos Pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto, *Minha Pátria*, de Pinto e Silva, *O Bom Colegial*, de Lúcia de Moura Santos, *Coração* de Edmundo Amicus, na tradução de João Ribeiro, e *Saudade*, de, Tales de Andrade, trazem lições enaltecendo as virtudes de caráter, o trabalho, as riquezas do Brasil, cenas do trabalho no campo, na cidade e no lar, retratos dos heróis da pátria, fazem um apelo cívico ao aluno e são exemplos de uma literatura construída com o objetivo de estimular na criança e no jovem o respeito à pátria, à família, à religião e aos poderes constituídos, pilares de sustentação de nossa sociedade. Nessa perspectiva, os textos enfatizam a importância da família e da escola, da estratificação social, do respeito à hierarquia. E exaltam a obediência, a honestidade, a caridade, a modéstia:

Trabalhai, meus irmãos, que o trabalho
É riqueza, é virtude, é vigor,

Dentre a orquestra da serra e do malho

Brotam vida, cidades, amor (Antônio Feliciano de Castilho, apud Andrade, 1935:1)

No período compreendido entre a proclamação da República e o final da década de 50 do século passado, o conceito de cidadania se confunde com o culto irrestrito à pátria, dando origem a uma literatura que estimula o culto aos heróis, enfatiza as riquezas naturais do país, sua beleza, seu vasto território, sua superioridade perante outras nações etc.

Brasil! Azuis horizontes
Águas claras, lindas fontes

Pátria gentil, pátria minha. (Andrade, apud Lisboa, 1967:1)

Com esses versos, a autora da coletânea, Aláide Lisboa de Oliveira, conhecida professora mineira e autora de obras didáticas e de literatura infantil, inicia uma incursão dos alunos à literatura, numa antologia que inclui textos de autores nacionais e estrangeiros, textos extraídos do evangelho e histórias do folclore. Na Era Vargas, o chefe da nação é apresentado como a encarnação de seu espírito. Nessa perspectiva, ele se torna, ao lado da bandeira e dos grandes heróis, um símbolo a ser conhecido, venerado e obedecido pelos brasileiros. Os

manuais contam às crianças a biografia do menino de Bagé e as obras editadas pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) exaltam a figura de Vargas e divulgam, através de fotos coloridas, aspectos de seu projeto para o País. Entre os livros editados no período, destacamos a presença no Acervo do Museu da Escola de *A juventude no Estado Novo*, editado pelo DIP, em 1938.

Os exemplos citados apontam para uma gama de possibilidades que a Coleção de Livros e Manuais Escolares do Museu da Escola de Minas Gerais oferece ao pesquisador, para estudos sobre o papel formativo da escola, educação e cidadania. Através dela, poderemos compreender o sentido e o formato das práticas levadas a efeito nas escolas, com esse objetivo, ao longo do tempo. Poderemos também apreender os diversos significados que a palavra *cidadania* vem adquirindo no País, nos diversos momentos da nossa história. E constituem apenas uma amostra do potencial do universo iconográfico do Museu da Escola, se conceituando e trabalhando numa perspectiva abrangente, como documento / monumento da história da educação, para a renovação da historiografia no campo educacional. Memória captada não mais nos acontecimentos, mas ao longo do tempo, menos no tempo e mais nas imagens, nos objetos, no som, nos gestos, o Museu da Escola, com sua riqueza iconográfica, pode cooperar, decisivamente, não só para renovar nossa maneira de pensar a educação, mas o presente no qual nos movemos.

Referências

- AMICIS, Edmundo de. *Coração*. Trad, João Ribeiro. 41ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1936.
- ANDRADE, Djalma. Dia da Pátria. In: OLIVEIRA, Alaíde Lisboa. *O Coração*. 24ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1967. p.1.
- ANDRADE, Tales de. *Saudade*. 42ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Rua de mão única*. S.Paulo:Brasiliense, 1987,
- BILAC, Olavo e NETO, Coelho. *Contos Pátrios*. 43ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1956).
- CASTILHO, Antonio Feliciano. Hino ao Trabalho. In: ANDRADE, Thales. *Trabalho*. 2º livro (1º Semestre). 7ª ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1935. p.1.
- CELSO, Affonso. *Por que me ufano de meu país*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Laemmert & Cia, 1908.
- DEPARTAMENTO de Imprensa e Propaganda. *A juventude no Estado Novo*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), 1938.
- FARIA FILHO, Luciano M. *Dos pardieiros aos Palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: Universidade Passo Fundo, 2000.
- FÁVERO, M. Lourdes de A. Pesquisa, Memória e Documentação: desafios de novas tecnologias. In: FARIA FILHO, L. M. *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a História da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Memória e Educação).
- JAËGGER, Werner. *Paidea*. A formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Editor Herder, s.d.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

PAIVA, Eduardo França. *História & Imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PINTO e SILVA. *Minha Pátria*. 16ª ed. São Paulo: J.R. de Oliveira & Cia., s.d.

SANT'ANNA, Afonso R. de. Em Minas, poesia e eternidade. In: O GLOBO, 18 mar.1995, 2º caderno, p.2

SANTOS, Lúcia de Moura. *O Bom Colegial*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1956.

Ana Maria Casasanta Peixoto é doutora em História e Filosofia da Educação pela PUC-São Paulo. Atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Minas. É autora de diversas publicações, dentre elas *Educação no Brasil, anos 2*. (São Paulo: Loyola, 1983), e *Educação e Estado Novo em Minas Gerais* (Bragança Paulista: Edusf, 2003. Recebeu, do Governo do Estado de Minas Gerais, o Premio Diogo de Vasconcelos de Historiografia Mineira.

E-mail: acasasantapeixoto@uaivip.com.br

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

DA AVENTURA DESTRUIDORA DA LEITURA: UM PASSEIO PELA HISTÓRIA.

José Luiz Foureaux de Souza Júnior

Universidade Federal de Ouro Preto

O que dizer de um livro que conta uma história da destruição dos livros? Enlouqueceu o autor, poderia ser dito... mas não. Ele não enlouqueceu! Disse “uma” história, porque, na verdade, esta não precisa ser, necessariamente “a” História, sobre esse assunto. Debate longo, sinuoso, que, aqui, não vai levar ninguém a lugar nenhum. O que interessa é despertar o interesse pela leitura de um livro que parece desejar a morte da leitura, denunciando os processos – às vezes grosseiros, às vezes sofisticados – de destruição dos livros. Assunto polêmico, no máximo; instigante, no mínimo. O autor passou 12 anos estudando, viajando, pesquisando. Fez um trabalho de paleontólogo. Ele é venezuelano. Seu nome: Fernando Báez. Recentemente, seu livro *História universal da destruição dos livros* foi publicado no

Brasil pela Ediouro. Báez inicia seu livro contando a história dos livros. “Os primeiros livros da humanidade apareceram na ignota e semi-árida região da Suméria, no mítico Oriente Médio e eram feitos de argila”. Esta observação sustenta a ousadia do autor, contar uma História da destruição desse objeto tão discutido, num arco cronológico que começa com as tábuas sumérias e chega à guerra no Iraque. Livros ou tábuas desapareceram por causa da frágil estrutura que tinham, como consequência de fenômenos naturais e, também, da “mão violenta do homem.” Algumas dessas tábuas datam dos anos entre 4.100 a 3.300 a.C. Não há como saber com exatidão a idade desses primeiros livros. Mas o que se sabe com certeza é que são muito antigos. Podem, inclusive, ser mais antigos ainda, pois as pesquisas que desenterraram esses documentos não podem ser consideradas definitivas. Como, aliás, nada no mundo pode ser considerado definitivo.

O livro já seria interessante apenas pelo fato de ser um estudo sobre a “destruição de livros em massa”, ou o “extermínio de livros”, como ele, às vezes, define esse ato destrutivo. Além do mais, dos 12 anos de pesquisa, das citações de autores da Antiguidade, de contar uma História do surgimento dos livros, Fernando Báez consegue fazer do seu livro uma leitura agradável para qualquer um. E esta expressão, aqui, não vai carregada de sentido pejorativo.

Ao contrário, celebra a abertura de horizonte de expectativas da leitura, como deveria sempre ser. Em vez disso, ao que parece, há autores que desejam sempre escrever livros que sejam, ainda que aparentemente, alvo apenas de estudiosos. Que bom que não é esse o caso aqui! Nesta obra, Báez divide com o leitor um pouco de suas próprias experiências, como quando ele, em Madri, entrou numa livraria para procurar um livro de Miguel de Unamuno. Nessa livraria, o autor não encontrou o que queria, mas se deparou com outro livro: uma antologia de poemas de Federico Garcia Lorca, que estava aos frangalhos: o livro praticamente virava pó ao ser manuseado. Nas suas últimas folhas, uma nota oficial dizia: “Livro proibido. Astúrias, El Infierno”. Báez foi até o dono da livraria perguntar o valor daquele exemplar. Ouviu o seguinte: “Leve-o, não sei quem pôde trazer até aqui o livro desse comunista”. O impacto daquele acontecimento – ter encontrado um livro tão importante, pelo seu conteúdo proibido, pelas circunstâncias de sua publicação e pelas consequências dela (García Lorca, como se sabe, foi assassinado em 1936, durante a Guerra Civil Espanhola) –, motivou o venezuelano a iniciar seus estudos sobre a destruição de livros.

Partindo da antiguidade, Báez avança no tempo e relata como e por que, em diversas épocas de nossa história, a humanidade destruiu milhares de livros e documentos. Até o filósofo Platão queimou alguns de seus próprios livros, e livros de outros autores: seu raciocínio o levava a afirmar que o conhecimento deveria se restringir à mente; a manutenção do conhecimento por escrito poderia impedir que o homem buscasse mais saber. Muitas obras

foram destruídas por pura vaidade de seus autores, ou de seus rivais. Até James Joyce foi alvo da sanha destruidora que dizimou toda uma bibliografia. Seu livro de contos, "Dublinenses", teve a primeira edição publicada em 1912. Mil exemplares foram impressos, e 999 foram queimados pelo impressor, John Falconer "porque lhe pareceu que o livro não tinha linguagem apropriada." O livro foi reeditado em 1914.

Báez conta também que Jorge Amado teve problemas com uma de suas obras. Depois de citar que o peruano Mario Vargas Llosa e o irlandês James Hanley passaram por dificuldades com a censura e tiveram obras destruídas, o venezuelano diz que "O terceiro autor [a ter problemas com a censura] é o marxista brasileiro Jorge Amado, autor de *Dona Flor e seus dois maridos*. Mil e setecentos exemplares de um romance seu foram queimados por ordem direta do ditador Getúlio Vargas. "O estudioso também fala da recente destruição de livros no Iraque, resultado dos bombardeios americanos ao país, que também destruiu museus, universidades e outros centros culturais. Com eles, muitos documentos com centenas e até milhares de anos foram "exteminados". Uma perda irreparável para a humanidade.

A difusão da leitura, da escrita e do livro tornou-se uma diretriz na política cultural do Estado e de inúmeras ONG. Editais, feiras, festas e bienais, leis de incentivo e subsídios públicos e privados, bem como pesquisas acadêmicas são o termômetro desse fato. As temperaturas aferidas têm apontado para o alto, o que não significa que essa política seja uniforme e de resultados efetivos. Livros, leitura e escrita, como objetos e práticas, têm a sua história e nela estão incluídas a criação e a destruição de que trata o livro de Báez. O período analisado é longo e serve de subtítulo: "Das tábuas sumérias à guerra no Iraque", conferindo à obra um caráter panorâmico e político, uma vez que a guerra citada motivou, paradoxalmente, a criação do livro, assim como a destruição de tábuas sumérias.

Visitando o Iraque em 2003 para investigar a destruição de bens culturais daquele país após a invasão dos EUA, Báez deparou-se com Emad, um jovem estudante de História na Universidade de Bagdá, que lhe perguntou: "Por que o homem destrói tantos livros?" Apesar de ser um especialista, Báez silenciou naquele momento e a resposta veio em forma de livro, um ano depois. O seu relato é o de uma autoridade no campo da história das bibliotecas e também o de um apaixonado pelos livros desde a infância.

Em *História universal da destruição dos livros*, os leitores têm a oportunidade de conhecer os motivos, modos e sujeitos que causaram esse tipo de assassinato da memória a sangue frio. Atitude tomada, inexplicavelmente, ao longo de 55 séculos. Os modos vão dos desastres naturais ou provocados, passando pela omissão de autoridades em relação a bens e equipamentos culturais como bibliotecas, arquivos e museus de onde são furtados títulos os mais diversos, até os saques e roubos, estes também feitos com o objetivo de alimentar uma rede de compradores espalhados pelo mundo. O livro em questão está repleto desses exemplos que não são privilégio de um país ou de um povo em determinado tempo: acompanham tristemente a humanidade em seu percurso histórico, social e político.

Báez dá exemplos ocorridos na Antigüidade. Voltando a Platão, cita-o como o de um representante desta índole destruidora por, segundo ele, "tentar acabar com os tratados de Demócrito". No Egito, não foi diferente. O país dos faraós e escribas foi também responsável pela queima de inúmeros papiros. O faraó Akhnaton, que era monoteísta, "foi um dos primeiros a queimar livros". Ao fugir do Egito em direção à terra proibida, Moisés também destruiu livros: "num acesso de cólera, ele atirou as tábuas e as quebrou ao pé da montanha (Êxodo, 32:19)", o que não impediu os judeus de guiarem a sua vida pelos ensinamentos da Torá sagrada. A idéia de ter a vida guiada pelos ensinamentos de um livro expandiu-se para o Cristianismo, que no seu início condenou os evangelhos e doutrinas gnósticos.

Na Europa medieval e cristã não foi diferente. Apesar do significativo trabalho dos religiosos copistas, é bastante conhecido o trabalho de censura e de destruição de livros pela Santa Inquisição. Hoje, a Igreja aconselha seus fiéis a não lerem *O código da Vinci*, de Dan

Brown, como também já o fizeram as autoridades religiosas islâmicas em relação a *Versos satânicos*, de Salman Rushdie, considerado um inimigo do Islã, que se pauta pelos ensinamentos do santo Alcorão. A destruição veio para a América a bordo das caravelas, provocando o desaparecimento de códices pré-hispânicos. O Nazismo, antes do Holocausto judeu, praticou uma espécie de desintegração bibliográfica, iniciada em 30 de janeiro de 1933. Os livros lançados na fogueira parecem ter influenciado a criação dos crematórios. Para Báez, a poesia de Heinrich Heine tinha caráter profético: “Onde queimam livros, acabam queimando homens.” À poesia de Heine juntamos a de Mário Quintana, que lembra que os livros só estariam a salvo com a destruição dos homens. Além do caráter de denúncia, o livro de Báez se destaca pelas informações a respeito da milenar aventura do homem de fixar a memória através da escrita, o que também parece significar destruí-la.

Por essas e por outras é que a *História universal da destruição dos livros* prima pela riqueza de informações, e surpreende, pois o autor tem apenas 36 anos. Apaixonado por livros desde garoto, Fernando Báez fez de sua obra uma verdadeira homenagem aos livros. Uma homenagem que destaca como, ao longo dos séculos, o medo, o ódio, a soberba, a intolerância e a sede de poder foram combustíveis para destruir não só os livros do título, mas também todo o vínculo com a memória e o patrimônio das idéias que eles representam.

BÁEZ, Fernando. *História universal da destruição dos livros: das tábuas sumérias à guerra do Iraque*. Trad. Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Edirouro, 2006. 440p.

José Luiz Foureaux de Souza Júnior é professor de Literatura Luso-Brasileira da Universidade Federal de Ouro Preto

E-mail: foureaux@ichs.ufop.br

Recebido em 09/03/2007

Aprovado em 11/03/2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização do autor

LIVROS DIDÁTICOS FAZEM DIFERENÇA

Ceris S. Ribas da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais

A dissertação de mestrado defendida por Lúcia Helena Gazólis de Oliveira e orientada por Creso Franco se insere no âmbito das investigações sobre professores e escolas eficazes. O estudo integra uma ampla pesquisa longitudinal de larga escala: o Estudo da Geração Escolar 2005, que acompanhará o aprendizado em leitura e matemática dos mesmos alunos até 2008.

A autora revisa a literatura sobre o efeito-escola e o efeito-professor, apresenta as concepções de alfabetização difundidas no Brasil nas últimas décadas, articula essas concepções com as características dos livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e aborda o modo como as professoras vêem e vivenciam os resultados dessas políticas nos livros que utilizam (ver, abaixo, informações sobre o PNLD).

Transitando entre as vertentes qualitativa e quantitativa, a investigação buscou medir, descrever e interpretar o valor agregado pelos professores a suas turmas, quanto ao aprendizado da leitura, especialmente em função do impacto da variável “uso do livro didático de Língua Portuguesa”. A autora utilizou dados de proficiência obtidos por testes aplicados em março e novembro de 2005, numa amostra de 3.454 alunos da primeira série do Ensino Fundamental (ou seu equivalente em ciclo), bem como dados recolhidos junto a seus respectivos professores. O total de alunos da amostra estavam distribuídos em 176 turmas, de 68 escolas pertencentes às redes municipal, privada e federal do município do Rio de Janeiro. A metodologia de construção e análise dos testes consistiu na Teoria de Resposta a Itens (TRI).

Com base na análise dos resultados dos testes, foi construída uma escala de proficiência que, interpretada, resultou na descrição de níveis de aprendizagem, que vão do nível 1 ao nível 7. Os resultados alcançados pelos estudantes foram, então, analisados tendo em vista as particularidades de cada uma das redes de ensino às quais estão vinculados.

Posteriormente, a partir de uma análise por modelos de regressão linear, a autora relaciona o aprendizado em leitura dos alunos com o efeito do uso do livro didático, do tempo de experiência do professor com o livro e com o tipo de livro utilizado, de acordo com a caracterização atribuída ao livro na avaliação do PNLD.

A pesquisa evidenciou um aumento significativo do aprendizado médio apresentado pelos alunos participantes do estudo, o que contradiz hipótese recorrente no meio educacional segundo a qual o fracasso identificado nas séries iniciais do Ensino Fundamental teria origem no processo de alfabetização, compreendido como o domínio das habilidades de codificação e decodificação. A investigação mostrou, também, que as escolas que mais agregaram valor ao rendimento dos alunos foram aquelas que utilizavam o livro didático e cujos professores utilizaram o mesmo título por mais de dois anos. A pesquisa mostrou, ainda, que as redes manifestaram padrões distintos na escolha e utilização dos livros didáticos: os livros mais bem conceituados pelo PNLD foram aqueles mais escolhidos por escolas da rede federal, que possuíam alunos em processo de alfabetização mais avançado desde o início do ano; já as escolas públicas, municipais ou estaduais, que receberam alunos em processo ainda muito inicial de alfabetização, utilizaram os livros que receberam algum tipo de ressalva em relação a suas propostas pedagógicas no PNLD.

Num momento que ainda permanece, no campo educacional brasileiro, a discussão sobre os benefícios da utilização ou não de livros didáticos e em que o PNLD dá mostras de ter esgotado seu poder de influenciar positivamente as práticas de ensino, a obra é

fundamental para qualificar as discussões sobre o papel do livro escolar e sobre o redirecionamento das políticas públicas para esse gênero de livro no País.

O PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – criado em 1985, com o objetivo de garantir a aquisição universal de livros didáticos – é hoje desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC). A partir de 1996, o programa passou a visar não somente a aquisição e a distribuição universal e gratuita de livros didáticos para o Ensino Fundamental público brasileiro, mas também a avaliação prévia a sua escolha pelos professores.

Desde o início do processo de avaliação dos livros, este se orientou por critérios de natureza conceitual – as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros – e política – não podem conter qualquer tipo de preconceito, discriminação, estereótipos ou proselitismo político ou religioso. Em 1999, foi acrescentado um terceiro critério, de natureza metodológica, segundo o qual as obras devem propor situações de ensino aprendizagem adequadas e coerentes, promovendo o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos, como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses e a memorização.

A partir da avaliação, o MEC elabora o *Guia de Livros Didáticos*, uma coletânea de resenhas das obras recomendadas. O *Guia* é enviado às escolas e redes públicas de ensino para a escolha dos livros a serem utilizados. Até 2004, as obras aprovadas recebiam menções, representadas por estrelas: *Recomendado com Distinção* (três estrelas), *Recomendado* (duas estrelas) e *Recomendado com Ressalvas* (uma estrela). Desde 2004, as menções foram abolidas, para tomar o *Guia* mais objetivo e dar mais autonomia ao professor na hora da escolha.

A avaliação do PNLD

A avaliação é realizada por diferentes universidades brasileiras, que compõem equipes de professores de diferentes estados do País. São essas equipes que fazem o processo de avaliação dos livros. Elas são divididas para analisar as coleções, individualmente e em pequenos grupos, até chegar a um consenso para a elaboração de uma ficha única para cada coleção. Caso o livro seja aprovado, essa ficha será a base para a redação de uma resenha a ser publicada no *Guia de Livros Didáticos*, dirigido aos professores, para orientar e qualificar suas escolhas. O *Guia* aponta as características das obras recomendadas, seus pontos positivos e suas falhas. Uma coleção não aprovada é descrita em um parecer enviado ao MEC e, posteriormente, às editoras, para conhecimento das razões pelas quais a coleção foi considerada de baixa qualidade.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Gazólis de. <i>Livro didático e aprendizado no início do ensino fundamental</i> . Dissertação (Mestrado em Educação). 62 fls. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

Ceris S. Ribas da Silva é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Revista Língua Escrita, número 1, jan./abr. de 2007

E-mail: cerisrs@terra.com.br

Recebido em 15/04/2007

Aprovado em 16/07/2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

UM CLÁSSICO FINALMENTE TRADUZIDO

Kely Cristina Nogueira Souto

Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte e do Centro Universitário Newton Paiva.

Maria José Francisco de Souza

Universidade Federal de Minas Gerais

Ao ler o livro *As conseqüências do letramento*, de Jack Goody e Ian Watt, originalmente publicado em 1963 e recentemente traduzido no Brasil, precisamos levar em consideração alguns aspectos. De início, vale destacar a ausência, nesta tradução, de uma necessária contextualização da obra: trata-se de um estudo comparativo em que os autores, um antropólogo e um crítico literário especialista em história da literatura, discutem impactos dos usos da escrita em sociedades tradicionais, predominantemente orais. Portanto, o estudo tem sua origem nos campos da antropologia e da sociologia e precisa ser compreendido como parte de um amplo debate sobre oralidade e escrita que tem destaque na década de 1960.

Para melhor situar o trabalho, é importante dizer que ele foi primeiramente publicado em uma revista, *Comparative Studies in Society and History*, em abril de 1963, com o título *The consequences of literacy* e, posteriormente, em 1968, como o primeiro capítulo do livro *Literacy in traditional societies* (Cambridge: Cambridge University Press) – uma coletânea de textos organizada por Goody, reunindo ensaios sobre o significado da escrita em sociedades "tradicionais", como a China e a Índia tradicionais, o norte de Gana, Nova Guiné. No livro, há uma longa Introdução feita por Goody, em que ele contextualiza os textos da coletânea e define como objetivo analisar os efeitos do letramento na cultura, especialmente, nas sociedades tradicionais ou pré-industriais. Uma observação interessante é que, nessa Introdução, Goody faz uma espécie de revisão do título do artigo publicado aproximadamente cinco anos antes, dizendo que talvez tivesse sido melhor usar "implicações" – *implications* – em vez de "conseqüências" – *consequences*.

O texto *The consequences of literacy* foi publicado na mesma época em que outros autores também divulgavam estudos sobre as relações entre oralidade e escrita. Destacam-se especialmente as obras *The Gutenberg Galaxy*, de McLuhan (1962), *La pensée sauvage*, de Lévi-Strauss (1962) e *Preface to Plato*, de Havelock (1963). Num primeiro momento, tais estudos tentavam compreender a cultura oral de sociedades tradicionais, ágrafas, como forma de pensar o impacto da escrita sobre essas sociedades. Modo geral, esses estudos eram realizados de forma comparativa, traçando oposições entre oralidade e escrita o que, muitas vezes, resultou em uma forte tensão e dicotomização na forma de abordagem. Nesta obra os autores se mostram incomodados com a polarização entre povos letrados e não letrados e rejeitam a idéia de classificação das sociedades em lógica e pré-lógica, por exemplo, em função do uso ou não da escrita. Discutem as diferenças existentes entre cultura letrada e cultura não letrada, mas deslocam o foco da discussão para as implicações dos usos da escrita para uma determinada cultura.

Isto porque a escrita traria, segundo os autores, maiores possibilidades de desenvolvimento intelectual, permitindo aos indivíduos se inserirem de modo diferente na cultura e dela participarem de formas diferenciadas. O registro escrito impulsionaria o movimento para delinear os mitos, as lendas, as histórias tradicionais, numa relação com o fato ocorrido ou inventado, a ficção e o erro. A escrita, portanto, permitiria, ainda segundo os autores, um outro modo de fazer a história – documentada e pautada em registros fiéis, um resgate de situações orais de forma sistematizada e confiável. Essa é uma perspectiva diferente da existente em uma sociedade de cultura oral em que a memória e a interação face a face é que asseguram a transmissão dos saberes socialmente valorizados.

No entanto, ao destacarem a complexidade da escrita e características que são peculiares ao seu uso, os autores creditam à escrita e, especialmente à escrita alfabética, uma superioridade em relação a outras formas de registro. Adotam, desse modo, uma perspectiva evolucionista e consideram que a escrita alfabética estaria no nível mais alto da evolução em comparação com outras formas de escrita, como a escrita silábica, os logogramas ou a escrita ideográfica, que seriam mais limitadas e marcadas pela ambigüidade.

Ao assumirem tal perspectiva, acabam por colocar também as sociedades de tradição oral em desvantagem. Goody e Watt discutem a importância da memória nas sociedades não- letradas, ressaltando mecanismos através dos quais ela opera: memória e esquecimento. Os fatos e acontecimentos relevantes para a sociedade são armazenados na memória e transmitidos para outras gerações, mas nem tudo é “registrado”. A memória tende a ser seletiva e aquilo que não constitui um traço significativo tende a ser esquecido.

Desse modo, a memória tem uma função social e é importante reconhecer que aquilo que é memorizado sofre influências e pode ser determinado por diferentes relações sociais estabelecidas no seio da sociedade. Interesses econômicos, políticos e sociais são determinantes daquilo que deve e precisa ser memorizado. Exemplos destacados pelos autores mostram essa relação entre memória e interesses de determinada sociedade e deixam claro como a entrada da escrita marca uma ruptura com determinados mitos e crenças de uma sociedade de tradição oral.

A partir dessas observações e dos exemplos dados ao longo da obra, os autores defendem que as formas de transmissão da cultura entre uma geração e outra têm implicações sobre o conteúdo dessa tradição. Analisam a civilização grega como caso exemplar de sociedade alfabetizada e buscam evidenciar, a partir da organização social e política do pensamento grego, “consequências culturais do letramento alfabético”.

As consequências do letramento trouxe importante contribuição para os estudos que envolvem oralidade e escrita uma vez que seus autores se propuseram analisar consequências, ou implicações, dos usos da escrita na cultura. O debate atual sobre o conceito de letramento reconhece a importância deste estudo realizado por Goody e Watt e que, finalmente, se torna mais acessível, com sua tradução para o português, passados mais de quarenta anos desde sua publicação.

Apoiada nos estudos da sociologia e da antropologia, a educação vem delimitando o conceito de letramento, estabelecendo relações com a alfabetização, e possibilitando uma discussão tanto social e cultural quanto escolar. As diversas obras que trazem como foco a discussão sobre letramento impõem como desafio tentar compreender o significado atribuído pelos autores ao fenômeno e estabelecer relações com as discussões mais atuais existentes no campo de estudos.

GOODY, Jack; WATT, Ian. <i>As consequências do letramento</i> . Trad. Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Paulistana, 2006. 77 p. (Coleção Biblioteca Básica).
--

Kely Cristina Nogueira Souto é pedagogo, psicóloga e mestre em Lingüística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da mesma Universidade. É pesquisadora do Ceale e professora da Rede Municipal de Belo Horizonte e do Centro Universitário Newton Paiva. Desenvolve, no momento, a pesquisa: *A apropriação dos conceitos alfabetização e letramento: o discurso e a prática de professoras alfabetizadoras – um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*.

E-mail: kcnsouto@bol.com.br

Maria José Francisco de Souza é graduada em Letras e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde, atualmente, realiza seu doutoramento. É pesquisadora do Ceale, realizando, no momento, a investigação: *Circulação e apropriação de textos orais e escritos: um estudo de caso em uma comunidade rural no norte de Minas Gerais*.

E-mail: mariajosef@uai.com.br

Recebido em 17/04/2007

Aprovado em 19/04/2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização das autoras

O QUE BUSCAM OS LEITORES?

Juliana Ferreira de Melo

Professora da Rede Pública Estadual em Belo Horizonte

Muito se tem estudado sobre a leitura, em diferentes tempos e espaços. Exemplo disso são as numerosas pesquisas desenvolvidas, seja no campo da História e da Sociologia da Leitura, seja no campo de investigações relacionadas à Psicologia ou ao estudo da linguagem. Tais trabalhos, em geral, analisam as práticas de leitura de indivíduos e grupos sociais diferenciados; pretendem compreender como, por que, em que condições lêem indivíduos e atores sociais. Para tanto, os pesquisadores exploram fontes e metodologias variadas, a fim de apreender as distintas dimensões do universo da leitura.

Além de respostas para as questões que envolvem as práticas e as condições relacionadas ao ato de ler, os estudiosos também querem saber o que buscam os leitores quando lêem, o que desejam encontrar quando se enveredam nas malhas do texto. Afinal, o que quer o leitor? Deseja decifrar os signos do tecido textual? Busca compreender o modo de construção do texto pelo autor? Ricardo Piglia, professor de Literatura da Universidade de Princeton, nos Estados Unidos, e escritor argentino, autor de *Respiração artificial*, *Cidade ausente* e *Dinheiro queimado* (romances), *A invasão* e *Nome falso* (contos), *Formas breves* (ensaios), em *O último leitor*, traz algumas respostas para essas questões. O autor, a partir das figurações do leitor na literatura, das representações do ato de ler na ficção, constrói uma história imaginária dos leitores.

Piglia, ele mesmo um grande leitor, mostra como modos de leitura associam-se a determinados tipos de leitor, evidencia relações entre textos, leitores, escritores, suas práticas sócio-culturais. Nos seis ensaios de *O último leitor*, ao reconstruir e analisar algumas cenas possíveis de leitura, o autor revela uma característica fundamental que parece unir grande parte dos leitores em uma comunidade: ao ler, o que buscam os leitores é um sentido para a própria vida.

Em *O que é um leitor?*, primeiro ensaio do livro, Piglia apresenta uma série de imagens da literatura, referentes ao mundo da leitura, delineando, dessa forma, representações para o leitor. Não se trata, entretanto, de qualquer leitor, mas do *último leitor*. Ao se remeter a uma fotografia de Borges, em que o escritor tentava decifrar as letras de um livro, o autor afirma: “Um dos leitores mais convincentes que conhecemos, a respeito de quem podemos imaginar que perdeu a visão lendo, tenta apesar de tudo, prosseguir. Essa poderia ser a imagem do último leitor, aquele que passou a vida inteira lendo, aquele que queimou os olhos na luz da lâmpada” (p.19).

Conforme Piglia (p.21), as cenas de *D. Quixote* sugerem que a unidade de sentido é ilusória; lemos restos, fragmentos de textos. Nesse caso, a imagem do último leitor seria a imagem do leitor moderno que, num mundo de signos, no tumulto da cidade, deseja ler. Em um lado oposto, o autor apresenta uma cena de leitura de *Finnegans Wake*, de James Joyce. Lá, diferentemente do leitor moderno e viciado, que não consegue parar de ler, temos a presença de um leitor que está sempre desperto, que sofre de uma insônia ideal, já que está condenado, para decifrar o texto de Joyce, “a cavoucar para todo o sempre até fundir os miolos e perder a cabeça”. Estes dois tipos de leitor, o leitor viciado e o leitor insone, seriam “leitores puros; para eles a leitura não é apenas uma prática, mas uma forma de vida”.

O leitor de Borges, por sua vez, é criativo, arbitrário, e trágico: ele está perdido numa biblioteca; disperso na fluidez dos textos, todos à sua disposição. *O que é um leitor?* Para Borges, o leitor perante o infinito, perdido numa rede de signos. A chave para esse leitor, então, é a liberdade no uso dos textos; ler segundo o interesse e a necessidade (p.27).

Em Borges, a ficção não depende apenas de quem a constrói, mas também de quem a lê; nem tudo é ficção, mas tudo pode ser lido como ficção.

No segundo ensaio de *O último leitor*, encontramos *Uma narrativa sobre Kafka*. Piglia, nesse ensaio, trabalha com a imagem de Kafka como escritor e leitor, sobretudo como um leitor de cartas, e trata de sua correspondência com Felice Bauer, datilógrafa, parente distante de Max Brod, mulher que o escritor teria visto apenas uma vez na casa de Brod, no dia em que Kafka prepararia, com Brod, a publicação de seu primeiro livro, *Contemplações*. Kafka é um escritor capaz de transformar Felice Bauer, a garotadatilógrafa, a mulher-copista, na leitora em sentido puro: “ela é a construção de uma das figuras de leitor mais persistentes e extraordinárias que se possam imaginar, presente, como todo leitor, em sua ausência. (...) Felice é a leitora que é preciso construir e imaginar (...)” (p.39). Felice e Kafka não se vêem, apenas se escrevem, amantes que se encontram no texto que lêem. A figura da leitora é a mulher que espera. É possível prender uma mulher pela escrita? (p.59). As relações já foram sinalizadas: a sedução e a leitura (p.39).

Ler palavras impressas e decifrar signos escritos num papel apresenta-se como a temática do terceiro ensaio de *O último leitor*. Em *Leitores imaginários*, Piglia explora representações modernas da figura do leitor como a figura do detetive particular do gênero policial (p.74). Para Piglia (p.80), o ato de ler o ilegível está associado ao crime. “A leitura é a capacidade de que se vale para decifrar casos” (p.81). O leitor, desse modo, busca “decifrar os signos obscuros da sociedade; o ato de ler constitui o sujeito da verdade” (p.83).

Ernesto Guevara, rastros de leitura é o quarto ensaio do livro. Che Guevara, o leitor, mas também o escritor de suas experiências, é um dos protagonistas desse ensaio. Guevara é um leitor de ficção, “é alguém que encontra numa cena lida um modelo ético, um modelo de conduta, a forma pura da experiência. (...)” (p.100). Guevara, o último leitor (p.101). A leitura como refúgio. Aquele que se abstrai para ler, distancia-se, encontra-se, em certa medida, em contradição com a experiência política. Tensão. Vida social e vida pessoal (p.102). Oposição: a figura sedentária do leitor contraposta à do guerrilheiro que avança (p.103).

Mas há também a vida na escrita, “assim como lê, Guevara também escreve. Ou, melhor, porque lê, escreve” (p.106). Relações entre a leitura e a escrita. Conforme Piglia (p.109), “trata-se de unir a arte e a vida, escrever o que se vive”. Escrever e viajar. Tomar a estrada e escrever um diário. Definir a identidade; “o sujeito se constrói na viagem; viaja para transformar-se em outro” (p.110). Ao mesmo tempo, “a viagem se transforma numa experiência médico-social que confirma o que se leu (...)” (p.117). Guevara, a figura do leitor. Isolado, perseverante, decifrador de signos, em meio à marcha da história.

Em *O lampião de Anna Karenina*, Piglia (re)constrói imagens de leitura que colocam em cena escritores-leitores, bem como suas criações, seus leitores-personagens.

Piglia analisa cenas de leitura de romances, em que alguém lê um romance. Na maioria dessas cenas, são mulheres que aparecem como leitoras e se vê, na narrativa, uma outra trama: “a relação dessa leitura com a constituição do sentido, com os afetos, com a tradição e com o desenvolvimento do romance” (p.132). As mulheres dos romances analisados desejam viver a ficção; “a leitura do romance é um espelho do que a vida deve ser” (p.136). A ficção entra na vida. Para Piglia (p.136), o romance de Tolstói constrói a imagem da leitora de romances que decifra a própria vida por meio dos fatos da intriga; ela vê no romance um modelo privilegiado de experiência real; há “a ilusão de realidade da ficção como marca do que falta na vida” (p.136).

Há, também, na análise de Piglia, cenas de leitura em que os leitores lêem, nos livros, a sua própria história, “a letra do destino” (p.141). Para o autor, existe aí “uma pulsão oracular”; “o leitor lê tudo como se lhe fosse dirigido pessoalmente” (p.141). Trata-se de um exemplo de um indivíduo com disposições éticas, segundo Pierre Bourdieu, em seu artigo “Anatomie du goût” (*Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.5, out. 1976, p.18-43), e

Mikhail Bakhtin, em sua *Estética da criação verbal* (São Paulo: Martins Fontes, 1992). Em contrapartida, poucos são os leitores que buscam, ao ler, decifrar o funcionamento ficcional. Novamente, lembramos Bourdieu e Bakhtin, mas, desta vez, a partir de suas reflexões a respeito de indivíduos que teriam disposições estéticas.

De que é feito o Ulisses, o último ensaio do livro, trata de diferenças nos usos da literatura, de maneiras diferentes de ler e de usar o livro, de modos de apropriação dos textos. Nesse ensaio, as análises de Piglia nos fazem pensar, mais uma vez, em sujeitos caracterizados por suas disposições éticas, bem como naqueles, cujas disposições seriam estéticas, na perspectiva de Bourdieu e de Bakhtin. As análises do autor também nos remetem à problematização dos esquemas interpretativos desses teóricos, elaborada por Bernard Lahire em *O homem plural* (*O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002). Com efeito, um leitor pode ser ético e estético, ao mesmo tempo.

Para Piglia (p.158), comportar-se como um leitor estético, ou seja, “ler a partir do lugar em que se escreveu não define o leitor ideal como aquele que lê melhor, mas como aquele que lê a partir de uma posição próxima à composição em si”. Joyce, nesse sentido, aparece como um leitor que se atém ao processo de construção do texto. Desmontam-se os livros; vêem-se os detalhes, “os rastros de sua feitura” (p.158). Trata-se também, segundo Piglia, da noção joyceana de *work in progress*; a obra em andamento. Ler como se o livro não estivesse acabado. Nenhum livro está.

No caso do *Ulisses*, a *Odisséia* é referência importante para James Joyce, não para o leitor. Segundo Piglia (p.161), “as correspondências e reminiscências que ligam um texto a outro foram muito úteis para Joyce no momento da construção do livro porque permitiram que ele utilizasse uma espécie de grade ou de diagrama para pôr ordem num material muito abundante”. Elementos formais, úteis na construção de *Ulisses*, passam a constituir sua interpretação, reduzindo o texto a um sistema de relações secretas que não são fundamentais (p.162). O significado da mensagem de Joyce, no entanto, encontra-se na estrutura oculta da narrativa. Conforme Piglia, “o texto perdido se exhibe paralelamente a sua versão: na duplicidade se impõe a paródia. É preciso, claro, conhecer o segundo texto: esta é a lição de Joyce” (p.162). Construção de pistas falsas, a invenção do modelo de leitor perfeito em Joyce, e a renovação da leitura de ficção (p.162-6). Ainda assim, no *Ulisses*, “ler é associar, e a leitura se confunde com a experiência, vai atrás de emoções, sentimentos, formas corporais” (p.166).

É com Joyce que Ricardo Piglia conclui seu livro e sua (nossa) viagem em busca do leitor final, perdido nos múltiplos rios da linguagem (p.180). Para nós, leitores de Piglia e do universo de leituras para o qual o autor nos convida, restam questões e o desejo por outros livros e textos, aspecto que confere ao livro o título de uma obra recomendada àqueles que se interessam pelo surpreendente mundo da leitura e da escrita. *O último leitor* apresenta-se também como um título importante para pesquisadores, cujos trabalhos se relacionam à temática da leitura e das culturas do escrito.

O último leitor, entretanto, parece-me um título indispensável para professores, especialmente os educadores ligados ao ensino de Língua Portuguesa e de Literatura. O que faz do livro de Piglia muito importante para nós é o fato de o autor, com maestria, tratar de questões relevantes que se relacionam diretamente com o nosso cotidiano. Nesse sentido, o livro nos leva a pensar sobre as seguintes perguntas: que leitores, e escritores, devemos (e precisamos) formar? O que temos feito para formá-los? Qual é o alcance de experiências que busquem formar leitores como os que povoam as páginas de *O último leitor*? Enfim, o que pretendemos quando buscamos formar leitores e escritores? Talvez, para responder a essas questões, devêssemos entrar nas páginas do livro de Piglia como o último leitor, buscando, nas malhas de seu texto, um sentido para a experiência. Textos e realidade: relações entre a vida e os livros.

PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 186p.

Juliana Ferreira de Melo é professora de Língua Portuguesa e Literatura da Rede Pública Estadual em Belo Horizonte

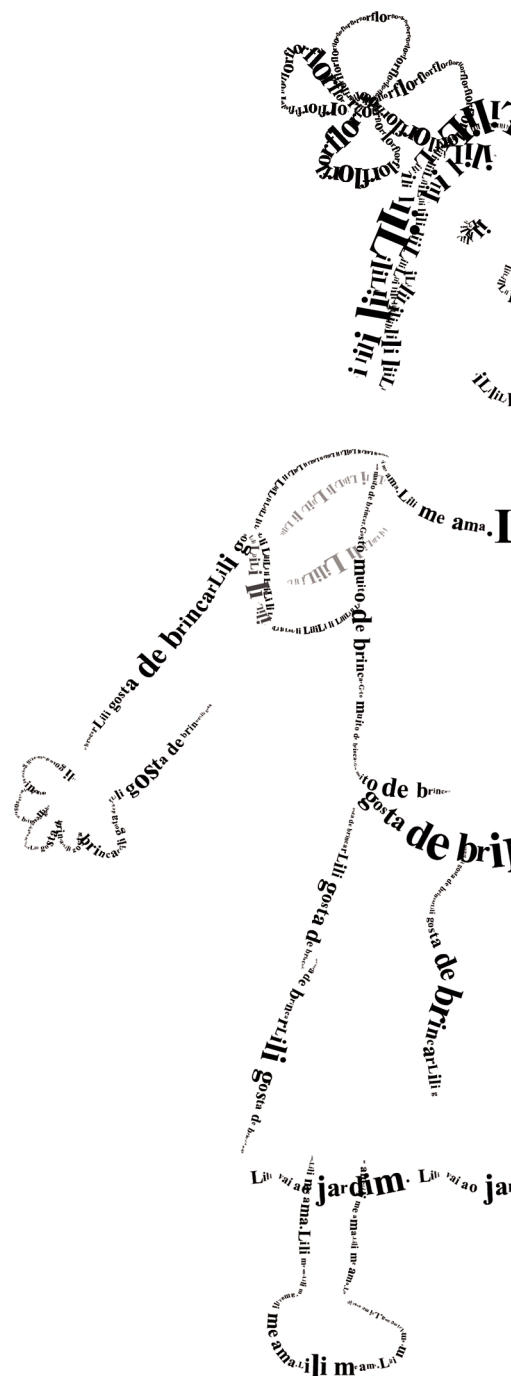
E-mail: julianaferrirademelo@yahoo.com.br

Recebido em 17/04/2007

Aprovado em 19/04/2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

Martha Lourenço Vieira Maria
da Graça Costa Val



Reitora da UFMG	Ana Lúcia Gazzola
Vice-reitor da UFMG	Marcos Borato
Pró-reitor de Extensão	Edison José Corrêa
Pró-reitora Adjunta de Extensão	Maria das Dores Pimentel Nogueira
Diretora da FaE	Ângela Imaculada de Freitas Dalben
Vice-diretora da FaE	Antônia Vitória Soares Aranha
Diretor do Ceale	Antônio Augusto Gomes Batista
Vice-diretora	Maria da Graça Costa Val

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidente da República: Luiz Inácio Lula da Silva
Ministro da Educação: Tarso Genro

Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Jeanete Beauchamp
Coordenadora Geral de Política de Formação: Lydia Bechara

Caderno do Professor

PrOduçãO de TextOs EscritOs: cOnstruçãO de espaçOs de interLOcuçãO

Martha Lourenço Vieira Maria
da Graça Costa Val

* Centro de alfabetização, leitura e escrita

Ceale

FaE / UFMG

Ministério
da Educação



V657p Vieira, Martha Lourenço.

Produção de textos escritos: caderno do professor / Martha Lourenço Vieira; Maria da Graça Costa Val - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

52 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-06-8

Nota: As publicações desta coleção não são numeradas porque podem ser trabalhadas em diversas seqüências de acordo com o projeto de formação.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Produção de textos. 4. Redação - Estudo e ensino. 5. Professores - Formação continuada I. Título. II. Val, Maria da Graça Costa. III. Coleção.

CDD - 372.41

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

FICHA TÉCNICA

Coordenação

Maria da Graça Costa Val

Revisão

Heliana Maria Brina Brandão

Leitor Crítico

Luiz Francisco Dias

Projeto Gráfico

Marco Severo

Editoração Eletrônica

Júlia Elias

Livia Marotta

Marco Severo

Patrícia De Michelis

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha CEP:
31.270-901 - Contatos - 31 34995333

www.fae.ufmg.br/ceale - ceale@fae.ufmg.br

Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)

Foi feito o depósito legal

u | Sumário

INTRODUÇÃO	7
1. O QUE AS CRIANÇAS FAZEM QUANDO ESCREVEM TEXTOS	11
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM E A PRODUÇÃO TEXTUAL	23
2.1. Sobre a linguagem	24
2.2. Sobre o processo de produção de textos	26
2.2.1. Sobre as condições de produção de textos na escola	28
3. SOBRE A ESCRITA COMO SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO DO TEXTO FALADO	33
4. O TEXTO ORAL OU ESCRITO COMO UNIDADE DE ENSINO: ASPECTOS METODOLÓGICOS	41
APÊNDICE	45
REFERÊNCIAS	47
SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS PARA O PROFESSOR	49

u | IntrOdução

Neste Caderno, tratamos da produção de textos escritos. Nosso objetivo é propiciar ao professor refletir sobre o processo de apropriação da linguagem escrita, para que ele possa contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento da competência discursiva de seus alunos.

Entendemos como *competência discursiva* a capacidade de produzir e interpretar textos com adequação, levando em conta os elementos pertinentes da situação de interação lingüística. O texto – oral ou escrito – é pensado como mediador do processo de interlocução, principal- mente o que se estabelece entre os alunos e o professor. Nosso ponto de partida é uma noção de linguagem como forma de *interação social*, como *atividade discursiva*. Nosso foco é que aprender a produzir textos escritos é, fundamentalmente, aprender a representar, na escrita, a atividade de interação lingüística que acontece “naturalmente” na fala.

Os conceitos de *linguagem como interação social* e de *atividade discursiva*, que serão discutidos adiante neste Caderno, coincidem com os que aparecem no Caderno “Língua, texto e interação”, que faz parte deste Módulo.

Outra base importante sobre a qual assentamos nossa discussão é o pressuposto de que o conhecimento da criança sobre os textos escritos se constrói a partir do conhecimento que ela tem da língua falada. Antes de aprenderem como se organizam e como funcionam os textos escritos, as crianças interagem oralmente com seus familiares, vizinhos e amigos, produzindo e compreendendo textos, na conversa de todo dia. É de se esperar, portanto, que diante de um novo objeto de aprendizagem, que é o texto escrito, elas recorram ao que já sabem sobre os textos orais. A consequência disso é que os primeiros textos redigidos pelas crianças trazem marcas e características que são mais adequadas e mais usuais no

funcionamento oral que no funcionamento escrito da linguagem. O trabalho a ser realizado pelo aprendiz na apropriação da linguagem escrita é descobrir como representar, na escrita, a atividade de interação discursiva que ele sabe realizar com facilidade na comunicação mediada pela oralidade, na presença do interlocutor. É importante que o professor reconheça esse fenômeno e saiba lidar com ele sem apreensão, compreendendo-o como uma etapa necessária do processo de apropriação da linguagem escrita.

Reconhecendo o tipo de problema enfrentado pelas crianças nos momentos iniciais desse processo, os professores poderão ter mais possibilidades de ajudá-las a avançar na apropriação do texto escrito, mais facilidade em descobrir respostas para sua grande questão: como fazer para ensinar os alunos a produzirem textos mais adequados? Entretanto, para responder a essa questão, precisamos nos defrontar com outras perguntas, que nortearão as reflexões e atividades propostas neste Caderno: Como as crianças aprendem a escrever textos? Que hipóteses elas constroem sobre o texto escrito? A reflexão em torno dessas questões será feita com base em textos de alunos de escolas públicas, produzidos quando eles estavam vivenciando os momentos iniciais de seu aprendizado da linguagem escrita.

Podemos adiantar que uma parte da resposta ao “como fazer” passa por propor em sala de aula situações de escrita de textos que levem os alunos a refletirem sobre aspectos inerentes a esse processo: Para que estou escrevendo? Para quem estou escrevendo? O que eu quero escrever? Como eu posso escrever? Quando estiver lendo, qual será a situação do meu futuro leitor (onde ele estará? com que apoios poderá contar?)? Será que ele vai entender o meu texto? Levar em conta esses aspectos pode ajudar o professor e os alunos a entender com maior clareza as especificidades da tarefa de comunicar através da escrita.

O objetivo deste Caderno é, portanto, refletir com o professor sobre o processo de produção de textos escritos, buscando mostrar-lhe por que e como criar situações que possibilitem aos alunos oportunidades de vivenciar a escrita como forma de interação e, assim, contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências de uso da escrita em diferentes situações de comunicação.

Para cumprir esse objetivo, o Caderno está organizado nas seguintes seções:

1. O que as crianças fazem quando escrevem textos;
2. Considerações sobre a linguagem e a produção textual;
 - 2.1. Sobre a linguagem;
 - 2.2. Sobre o processo de produção de textos;
 - 2.2.1. Sobre as condições de produção de textos na escola;

3. Sobre a escrita como sistema de representação do texto falado;
4. O texto oral ou escrito como unidade de ensino: aspectos metodológicos.

Cada uma dessas seções traz atividades, que são comentadas no Apêndice, no final do Caderno.

Antes de passar às nossas reflexões, gostaríamos que você registrasse os conhecimentos que já tem sobre o tema deste Caderno.

ATIVIDADE 1

- 1** O que você entende por: a) linguagem? b) texto? c) escrita? d) produção de texto?

Registre suas respostas individualmente, para posterior confronto com as posições de seus colegas e para reavaliação de suas concepções ao final desta unidade.

1 O que as crianças fazem quando escrevem textos

Analisando textos escritos por crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, é possível perceber a recorrência e a constância de certos fenômenos característicos nas produções dos alunos que nos levam a construir algumas hipóteses sobre os mecanismos utilizados por eles na construção da representação escrita, ao longo do processo de escolarização.

É possível observar, por exemplo, que as produções dos alunos não são aleatórias, mas, ao contrário, indicam que, no processo formal de apropriação da escrita, as crianças operam formulando, testando e reformulando continuamente hipóteses sobre a organização e o funcionamento do texto escrito, sobre os mecanismos que constituem o processo de construção da representação escrita da atividade interativa.

Neste Caderno vamos falar muito de *interação*, *atividade interativa*, *interlocução*, por isso é bom, desde já, definir como entendemos esses conceitos. Em todos eles há a noção de “ação entre sujeitos”. Vamos nos referir sempre à interação *lingüística* ou *verbal*, à interlocução, isto é, à ação entre sujeitos que se realiza através da linguagem.

Nosso modo de compreender a produção das crianças se fundamenta em quatro princípios, que vamos expor e discutir a seguir.

- a) A construção do conhecimento da escrita se baseia, essencialmente, no conhecimento da língua falada que o aprendiz já tem.

Esse conhecimento – que vamos chamar aqui de *competência lingüística* ou de *conhecimento lingüístico internalizado* – é um dos fatores que determinam que hipóteses o aprendiz

vai elaborar e que estratégias ele vai utilizar para construir seu conhecimento sobre a escrita. Para dominar o sistema alfabético de escrita e aprender a ortografia do português, o aluno se vale de seu conhecimento lingüístico internalizado para descobrir como grafar as palavras. Do mesmo modo, no aprendizado do texto escrito, que precisa funcionar como mediador de uma comunicação que se realiza à distância, o aprendiz vai recorrer àquilo que já domina sobre o funcionamento dos textos orais, que são mediadores de comunicações que acontecem na presença dos interlocutores.

O conceito de *conhecimento lingüístico internalizado* é apresentado e discutido no Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, que faz parte deste Módulo do seu Programa de Formação Continuada.

- b) A *competência lingüística* dos falantes de uma língua é essencialmente uma *competência discursiva*.

O conceito de *competência discursiva* é tratado no Caderno “Língua, texto e interação” e aparece também, numa abordagem pedagógica, no Caderno “Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores”, do Módulo 3 deste Programa de Formação Continuada.

Todo falante só interage lingüisticamente através de “textos”, que são configurados pela criação e articulação de espaços de interlocução. A linguagem humana tem caráter dialógico, ela existe e se organiza para funcionar na interlocução. Explicando de outra maneira, nós nos comunicamos não por palavras nem por seqüências de palavras que formam frases; nós nos comunicamos por textos que são produzidos em função dos espaços de interlocução em que eles ocorrem e que eles criam e constituem. Ou seja, nossa comunicação, nossa interação lingüística é discursiva. A *competência lingüística* é o conhecimento que nos habilita a agir discursivamente na interação com os outros.

- c) O aprendizado da representação escrita de “textos” é, necessariamente, mediado pela criação e articulação de espaços de interlocução, unidades naturais da configuração textual.

Estamos chamando de *espaço de interlocução* o espaço que se constitui pela presença dos interlocutores – o “eu” que produz o texto, o “tu” ou “você” que recebe e interpreta o texto –, interlocutores esses que se situam num determinado tempo e espaço. Esse conceito corresponde ao que Benveniste (1988) chamou de “instância enunciativa”. Pois bem, cada vez que uma pessoa começa a falar ou a escrever ela estabelece um espaço de interlocução, ou uma “instância de enunciação”; ela se apresenta como o “eu” que fala

– o enunciador –, define alguém que será o seu “tu” – o enunciatário –, e ambos constroem o texto, no “aqui e agora” da enunciação.

Enunciar = tomar a palavra, falando ou escrevendo.

Enunciador = aquele que fala ou escreve, o “eu”.

Enunciatário = aquele que ouve ou lê, o “tu” ou “você”.

Enunciação = o ato de tomar a palavra, estabelecendo uma *instância enunciativa*, isto é, apresentado-se como *enunciador*, definindo um *enunciatário* e estabelecendo o “aqui-agora” da instância enunciativa criada.

Quando se estabelece uma instância enunciativa, o texto se organiza em função dela, o que pode ser entendido, de maneira bem simples, pensando-se, por exemplo, que, se esse texto trata de alguma coisa que aconteceu antes do momento em que o “eu” tomasse a palavra, isso vai ser sinalizado pelo uso dos verbos no pretérito; se o texto se refere a questões pertinentes ao momento da enunciação, isso vai ser sinalizado pelo uso de verbos no presente. Além dos tempos verbais, outros indicadores de espaço e tempo também podem contribuir para sinalizar, afinal, quem está falando para quem, sobre o que, onde e quando (por exemplo: ontem, hoje, amanhã; no ano passado, ainda este mês, daqui a dez anos; aqui na escola, lá em casa; lá no parque, no dia em que eu conheci meu namorado).

Acontece que, em muitas situações, precisamos nos referir a coisas que outras pessoas falaram, em outros momentos. Nesses casos, outras instâncias enunciativas são integradas ao processo geral de enunciação que está acontecendo entre o *eu* e o *tu*. Por exemplo, quando contamos um caso, às vezes queremos mostrar o que foi dito por participantes dessa história que não estão presentes naquele momento. Imaginemos a seguinte situação: João está conversando com sua namorada e resolve contar a ela um caso que outra pessoa lhe contou. Então ele diz: “Sabe o que o Pedro me disse?” Ao introduzir Pedro na conversa, João configurou uma nova instância de enunciação, um novo espaço de interlocução, no qual Pedro é o enunciador. Por isso é que dissemos acima que os espaços de interlocução são unidades naturais da configuração textual. Quer dizer: todo texto é uma manifestação da instância enunciativa que ele constitui e, ao mesmo tempo, ele pode criar e articular outras instâncias ou espaços de interlocução.

- d) É com base no conhecimento que já tem da criação e da articulação de instâncias enunciativas na produção de textos orais que a criança constrói, testa e reconstrói hipóteses através das quais vai, gradativamente, adquirindo os princípios, mecanismos e estratégias da representação escrita dessas instâncias nos padrões textuais convencionalmente estabelecidos.

Texto 1

Para entender esse princípio, tomemos como exemplo o Texto 1, produzido por um aluno de 5ª série de uma escola pública do interior de Minas Gerais:

Era uma vez eu foi chama Marcos para passear na floresta aí nos laia e a floresta e muito grande e tinha alguma coisa andando na floresta e Marcos começo a tremer e Marcos falo tem alguma coisa rastejando dentro do mato e eu falei Marcos fica aqui que eu vou ver o que e mais não sai daqui não viu tabom quando eu foi ve o que era era um sapo rastejando quando eu cheguei la na onde tinha deixado ele não estava mais la e eu falei sera na onde Ele semeteu e sai pela a floresta procurando andei andei mais não encontrei e eu escutei caindo agua de uma cachoeira e eu falei eu vou por esse lado quando eu cheguei la Marcos estava la todo suado e eu falei com você pra não sai de la e Ele falo e que eu estava com muito medo e eu falei nos estamos perdido e Marcos falo perdido sim e nos andamos andamos e encontramos uma casa e eu falei a sim o leva nos em caza e Ele falo levo e nos fomos quando chego la a mãe de Marcos Bateu nele Mas nunca saiu para passear

O aluno autor desse texto sabe como criar e articular instâncias enunciativas na fala. Isso está demonstrado no seu texto pela presença dos verbos “falou” e “falei”, que introduzem enunciadores. Entretanto, em algumas passagens parece que ele deixa de marcar a mudança de enunciador, de modo que o leitor pode ficar em dúvida quanto a quem está falando. No primeiro trecho sublinhado, não se tem certeza sobre quem é que diz “viu tabom”. Pode ser o enunciador narrador:

– Fica aqui, que vou ver o que é. Mas não sai daqui não, viu? Tá bom?”

Mas também pode ser o enunciador personagem Marcos, respondendo:

– “Viu. Tá bom.”

No segundo trecho sublinhado, vemos três interpretações possíveis. Na primeira, o narrador teria omitido propositalmente o verbo que introduziria a fala do enunciador:

E eu:

– Falei com você para não sair de lá!

Na segunda interpretação, o autor do texto teria deixado de empregar o verbo, ou por esquecimento, ou porque achou que não ficava bem repetir o “falei” e não encontrou outra opção. Mas poderia ter usado, por exemplo, o verbo disse:

E eu [disse:]

– Falei com você para não sair de lá!

De acordo com a terceira interpretação, a fala do enunciador narrador poderia ser a sequência toda:

Marcos estava lá todo suado. [Eu o repreendi, dizendo:]

– E eu falei com você para não sair de lá!

Além disso, o último enunciador que aparece nesse texto é um personagem referido como “Ele” sem ter sido apresentado antes. O leitor deve deduzir que se trata de alguém que estava na casa que o narrador e o personagem Marcos encontraram e a quem pediram ajuda dizendo: “Ô, leva nós em casa”. O aluno autor desse texto está operando com a hipótese de que pode usar, na escrita, estratégias de criação de instâncias enunciativas, de mudança de turno entre enunciadores, numa mesma instância, e de introdução de personagem, que geralmente se usa na fala, mas que não correspondem aos padrões textuais convencionalmente estabelecidos para a escrita.

Quando se conta um caso oralmente, na presença dos interlocutores, costuma-se deixar de avisar quem vai falar a cada vez, praticamente “encenando” a história, fazendo a voz de cada personagem. Por exemplo, quando contamos um caso cujos personagens são um homem e uma mulher, imitamos uma voz grossa quando queremos apresentar a fala do homem e imitamos uma voz fina quando apresentamos a fala da mulher. Por vezes, anunciamos a mudança de enunciador usando verbos como *falou*, *perguntou*, *respondeu* (os chamados “verbos *dicendi*”), mas, na conversa cotidiana descontraída, esse uso não é obrigatório. Assim, é muito comum que, na modalidade oral da língua, as falas dos diferentes enunciadores – o narrador e os personagens – apareçam numa sequência linear, sem palavras que as introduzam ou as delimitem. A distinção entre essas falas é feita por outros recursos (entonação, pausa, encenação – “voz fina” versus “voz grossa”, por exemplo). É o que aconteceu, no texto acima, nas passagens sublinhadas (“mais não sai daqui não viu tabom” e “e eu falei com você pra não sai de lá”).

Nas gramáticas tradicionais e nos livros didáticos, esse modo de apresentar a fala do outro na nossa própria fala é comumente chamado de “discurso direto”. Há também o recurso chamado de “discurso indireto”, com o qual apresentamos uma fala não como sendo

exatamente o que o outro disse, mas fazendo uma paráfrase dessa fala encaixada na nossa. No discurso direto, mostramos uma fala como se fosse exatamente as palavras ditas pelo outro; no discurso indireto não mostramos as palavras, mas sim as idéias do outro. Por exemplo:

a) Discurso direto

O filho disse: “Mamãe, eu quero sair daqui”.

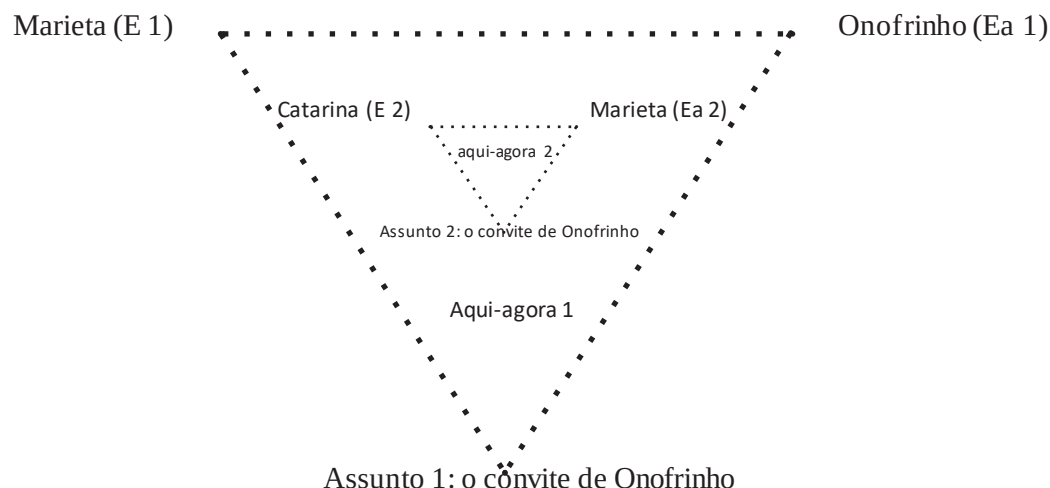
b) Discurso indireto

O filho disse à mãe que queria sair dali.

A rigor, quando trazemos para o nosso texto o discurso do outro, em geral nós **mostramos** esse discurso como se fosse exatamente o que o outro falou ou escreveu, embora nem sempre isso corresponda à verdade. Dificilmente vamos recuperar exatamente as palavras do outro, por impossibilidade de memorização (a gente guarda o conteúdo, a idéia geral, mas se esquece das expressões usadas pelo outro), ou mesmo porque não nos interessa ser fiel ao que o outro disse (se não fosse assim, o que seria dos fofoqueiros e fofoqueiras?...). O fenômeno lingüístico-discursivo importante aqui é que é possível mostrar, no nosso texto, a fala do outro.

Apresentar o discurso do outro no nosso discurso significa criar e articular “espaços de interlocução”, “instâncias de enunciação”. Com o recurso do “discurso direto”, o enunciador instala uma outra instância enunciativa dentro da instância enunciativa que é o seu texto. No seu texto, ele se institui como enunciador, define um enunciatário e, assim, estabelece um aqui-agora. Instalando outra instância enunciativa, o enunciador 1 põe em cena e faz falar um outro enunciador (digamos, o enunciador 2), que institui um outro enunciatário (o enunciatário 2), num outro espaço-tempo de enunciação.

Suponhamos a seguinte situação: Marieta diz a Onofrinho: “No dia da nossa festa de casamento, a Catarina me disse que você a convidou.” Ao se dirigir a Onofrinho, Marieta institui-se como Enunciadora 1 (E1) e institui Onofrinho como o seu Enunciatário 1 (Ea1). Mas, ao introduzir outra conversa em sua fala, Marieta institui Catarina como Enunciadora 2 (E2), passando a referir-se a si mesma como Enunciatária 2 (Ea2), nessa outra conversa. Esse diálogo pode ser representado da seguinte forma:



Quando começam a aprender a escrever, as crianças dominam os conhecimentos sobre a apresentação do discurso do outro que são comuns nas instâncias orais de enunciação. Portanto, é esperável que seus primeiros textos escritos tragam marcas da oralidade quanto a esse aspecto.

A criação e articulação de espaços de interlocução são processos que constituem a competência discursivo-textual dos falantes de qualquer língua e são fatores básicos da apropriação da escrita de textos por parte de qualquer aprendiz. As dificuldades de interpretação do Texto 1, que acabamos de analisar, nos permitem afirmar que os espaços de interlocução são unidades da organização textual que devem, necessariamente, ser representadas na escrita, para que um texto se constitua como “texto escrito”.

Como vimos no Texto 1, a representação escrita de espaços de interlocução pode ser marcada por diferentes indicadores, entre os quais os chamados verbos *dicendi* (“falei”, “falou”), o pronome de 3ª pessoa (“Ele”) e o vocativo (“Ô, leva nós em casa”). No aprendizado da escrita, isso implica a construção, através de ensaio e erro, de habilidades e estratégias específicas.

Partindo desses pressupostos, vejamos, agora, como as crianças, na fase inicial de apropriação da linguagem escrita, representam esses espaços de interlocução e qual o grau de aproximação entre essa representação e a representação escrita convencional. Assim, tomemos outros exemplos de produções escritas por crianças (Textos 2, 3, 4 e 5), a seguir, e examinemos certos índices que revelam os recursos e mecanismos que elas usaram na construção dessa representação.

Texto 2

O que as crianças fazem quando escrevem textos

Situação de produção: texto produzido por um aluno do final do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, a partir de uma seqüência de cenas. Na primeira cena há um menino chupando um picolé e uma menina andando de skate. Na segunda cena, o menino oferece o seu picolé à menina, em troca do skate. Na terceira e última cena, o menino está andando no skate e a menina está sentada em um banco, chupando o picolé.

Era uma ves um menino

Era uma tinha um menino que estáva pasando pelo caminho chupado seu picole
você que picole eu quero e tão você mida o skate para mim fica com ele você mida
sim Não sim e tido prose io picole e so meu so pra mim e o skate e seu você é legal
você e muito bom é muito legal mesmo você é meu na morado ti amo fim

No Texto 2, podemos observar que a criança reproduz marcas típicas do esquema enunciativo instanciado na oralidade. Percebe-se a tentativa da criança de representar duas instâncias enunciativas – a do enunciador narrador, que conta a história (*Era uma ves um menino...*) e a dos enunciadorees personagens, que dialogam (*você que picolé/eu quero...*). Entretanto, as vozes e os espaços enunciativos não são introduzidos por nenhum tipo de marcador que diferencie as duas instanciações representadas. Desse modo, as trocas de turno entre um enunciador/personagem e o outro, isto é, as trocas de papéis em que o enunciador passa a ser enunciatário e vice-versa, não são indicadas por qualquer tipo de marcação, como pontuação (dois-pontos, parágrafo, travessão), verbos *dicendi*, discurso indireto, aspas ou outro tipo de recurso. Verifica-se, assim, que a criança não percebeu ainda que, na escrita, é necessário indicar explicitamente não só as diferentes instâncias enunciativas, como também as trocas de turno que ocorrem numa mesma instância de enunciação.

Verbos *dicendi* são aqueles que, diretamente, referenciam uma elocução, ou seja, indicam uma fala. São exemplos: *falar, dizer, afirmar, garantir, perguntar, responder, retrucar, contar, explicar, relatar, confessar, admitir* etc.

Texto 3

Já no Texto 3, a seguir, percebe-se a preocupação da criança em marcar a diferenciação de turnos entre os enunciadorees personagens instanciados no espaço da narrativa.

Situação de produção: este texto também foi produzido por um aluno do final do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, com base na mesma seqüência de cenas já descrita a propósito do Texto 2. Trata-se de um aluno da mesma turma a que pertence o produtor do segundo texto.

O picolé

Henrique estava pasiando no parque. Derepenti Ana chegou com um lindo skate preto com detalhes brancos. Ele falol:

–voce mi enpreta seu skate

Ela falol:

–Sim si você mende seu picole. Sim ele saiu com o skate e Ana xupando o picolé.

É interessante observar que, nesse exemplo, o texto do aluno já apresenta índices que revelam um maior domínio da estrutura convencional da representação escrita das instâncias enunciativas. Percebe-se, por exemplo, a preocupação em marcar, embora excessivamente, a mudança de turnos entre os enunciadores personagens. Assim, o uso do verbo *falar* para introduzir o diálogo entre os enunciadores personagens, num primeiro momento, marca adequadamente a distinção entre o espaço discursivo do enunciator narrador e o dos enunciadores personagens. Mas, no segundo momento, aparece como um recurso redundante, na medida em que apenas a presença de um travessão já seria suficiente para marcar a mudança de turno, ou seja, a fala (resposta) da segunda personagem. Além disso, a ausência de pontuação (travessão e ponto final) no final do texto (*Simele saiu como skate e Ana xupando o picolé*), demonstra ainda um conflito do aluno na marcação da diferenciação entre uma instância de enunciação e outra, e da mudança de turnos entre os personagens.

Vejamos, a seguir, outros exemplos de textos, cujas circunstâncias de produção se diferenciam da situação em que foram produzidos os textos apresentados anteriormente.

Texto 4

Situação de produção: texto produzido por uma aluna do final do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. De acordo com a sugestão da professora, os alunos deveriam produzir um texto a partir do tema: “O homem que tinha olhos nas costas”.

O HOMEM TRISTE

UM HOMEM TINHA O OLHO NAS COSTAS COMO VOU VER AS COISAS QUE ESTAM NA FRETE
EU QUERO FASER COMIDA MAS NÃO TEM JEITO NÃO SOU

UM HOMEM DE VERDADE VOCE É VOCE SÓ NÃO TEM O OLHOS NA FREMTE MAS EU VOU TER
SERA QUE SIM AGORA EU TENHO OLHOS NA FRETE OLHA ESTA ESTORIA FOI LEGAU TIAL
COLEGINHA. TIAL COLEGINHA. TIAL

Texto 5

Situação de produção: produzido por uma aluna do início do 2º Ciclo do Ensino Fundamental. Após uma excursão pelo bairro em que se situa a escola, a professora pediu aos alunos que produzissem um texto, destacando os aspectos positivos e negativos do bairro.

O Bairro Petrovale

Ei eu sou a Dayse e vou contar para você sobre o Bairro.

– Ele é arrumado, mais só que tem asfaltado, tem que ter logiamuito, mas falta
água quando chove a luz acaba e demora para cegar é muito ruim mas é legal eu
gosto muito de morar no Bairro petrovale. Eu acho que todos gostam do Bairro.

Fim. Fim. Fim. Fim.

Tanto no Texto 4 quanto no Texto 5, podemos observar a intenção das crianças de se constituírem como enunciantes narradoras de um discurso, ainda que as marcas utilizadas para representar essa função se mostrem inadequadas. No caso do Texto 4, essa intenção é indiciada pelo enunciado “*Olha esta estória foi legau tial coleginha. Tial*”, que introduz um dado aparentemente ambíguo, pois não fica claro se ele é uma tentativa de estabelecer uma relação direta da criança autora com o leitor coleginha, ou se é uma continuidade do diálogo entre as personagens.

No entanto, essa aparente ambigüidade se desfaz no momento em que se percebe que o enunciado final, com a presença da palavra *estória*, exige que se retome o espaço da narrativa indiciado na introdução do texto (“um homem tinha o olho nas costas”). O enunciado final só faz sentido no espaço enunciativo instanciado entre narrador e leitor e não entre as próprias personagens, ou entre as personagens e o leitor, pois não são as personagens que narram a história. Assim, o enunciado final do texto indica que a criança já percebe que, ao produzir um texto, uma história, deve se instituir como enuncianta de um discurso, mas indica também que ela não consegue ainda representar adequadamente essa percepção no texto escrito. Ela não sabe que, para se constituir como enuncianta, deveria fazê-lo já no início da narrativa, apresentando-se ao leitor como

quem vai contar uma história e, ao longo do texto, marcar a distinção entre a instância enunciativa estabelecida entre os personagens e a instância enunciativa estabelecida entre o enunciador (narrador) e o leitor.

Por sua vez, no Texto 5, a criança consegue representar o espaço discursivo instanciado na relação enunciador/enunciatário, já no início do texto, através do enunciado: *Ei eu sou a Dayse e vou contar para você sobre o Bairro*. No entanto, essa instanciação é interrompida no enunciado seguinte, marcado inadequadamente pelo uso do travessão. Desse modo, a criança produtora do Texto 5, embora perceba a sua função de enunciatória, ainda parece confundir, como a criança autora do Texto 4, a forma como essa função deve ser representada na escrita.

Os textos aqui analisados reforçam, portanto, o pressuposto de que, no processo de apropriação e desenvolvimento do texto escrito, os espaços de interlocução são unidades da organização textual que devem, necessariamente, ser representadas na escrita, para que um texto se constitua como “texto escrito”.

ATIVIDADE 2

Tomando como base a leitura dos textos dos alunos aqui apresentados e os problemas analisados, reflita sobre as questões a seguir e registre por escrito o que você pensou em cada questão.

- Os aspectos analisados nas produções aqui apresentadas também podem ser observados nos textos dos alunos com quem você trabalha? Dê alguns exemplos que justifiquem a sua resposta.
- 🔗 Reúna um conjunto de três textos produzidos por diferentes alunos de sua classe. Tente listar os principais problemas textuais que você percebe e exemplifique-os com trechos desses três textos. Tente selecionar os problemas de acordo com os aspectos que foram destacados na análise que apresentamos anteriormente. Aparecem nos textos diferentes instâncias enunciativas? As estratégias de construção dessas instâncias no texto dos alunos são mais próximas das usadas na linguagem falada ou do padrão escrito? Que tipo de indicadores os alunos utilizam para marcar as diferentes instâncias enunciativas?
- 🔗 Com base nos problemas que você listou, responda: Os problemas que você encontrou podem ser agrupados em categorias? Quais? O que há de comum e de divergente entre os problemas apresentados pelos três alunos? Como você explicaria a existência desses problemas? O que você acha que pode fazer para ajudar os alunos a superar esses problemas?

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM E A PRODUÇÃO TEXTUAL

Nesta seção, apresentaremos a noção de linguagem e de escrita que, acreditamos, deve nortear o trabalho de produção de textos na escola. Várias pesquisas e estudos na área da lingüística têm mostrado que a competência discursiva oral dos falantes, responsável pelo processo de produção e interpretação de textos orais, é construída "naturalmente", na convivência social, o que significa dizer que, ao entrar na escola, a criança já desenvolveu essa competência. A escola é responsável pelas ações e estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem necessárias para que essa criança utilize sua competência discursiva oral na aprendizagem da escrita. Isso porque, ao contrário da fala, a escrita não se desenvolve "naturalmente", tem que ser objeto de ensino. Nesse processo, é importante considerar os encontros e desencontros entre o discurso falado e o discurso escrito, ou seja: **O que existe na fala e é representado na escrita? O que não existe na fala e é representado na escrita? O que existe na fala e não é representado na escrita?**

O Caderno "A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita", que faz parte deste Módulo, aprofunda a discussão sobre as funções do ensino escolar da escrita.

Nessa perspectiva, apropriar-se da linguagem escrita supõe, no caso do português, que adota um sistema de escrita basicamente alfabético, construir um sistema de representação da fala. Portanto, representar a fala não é, como ainda se pensa, representar apenas elementos da cadeia sonora (as unidades constituintes da sílaba, da palavra, das frases, etc.). É, também, representar aspectos importantes do **processo** de produção de textos, como, por exemplo, a criação e a articulação de diferentes instâncias enunciativas. Por isso, ao planejar as atividades de ensino e de aprendizagem da escrita, o professor deve considerar que, de um lado, há o processo de produção de textos orais e, de outro, o processo de produção de textos escritos. Cada um deles tem

suas especificidades e cabe ao professor o papel de desenvolver com os alunos uma reflexão sobre esses dois processos, com o objetivo de levar as crianças a identificar e utilizar adequadamente os mecanismos e estratégias lingüístico-discursivos que caracterizam o processo de produção textual na modalidade oral e na modalidade escrita. Cabe a ele, também, criar situações que exijam a estruturação do texto a ser produzido em função de sua adequação à situação de comunicação. Nos itens a seguir, veremos alguns aspectos conceituais que definem e caracterizam a noção de linguagem e de texto que estamos adotando.

2.1. SOBRE A LINGUAGEM

Como já afirmamos, neste Caderno estamos adotando uma visão de linguagem como atividade sócio-interativa, como forma de ação, como lugar de interação entre sujeitos, dentro de um determinado contexto social de comunicação, e para um determinado fim. A linguagem é, portanto, entendida aqui como espaço de interação, e é nesse espaço e através dele que nos situamos no mundo, buscamos compreendê-lo e nos constituímos como sujeitos, construindo imagens e representações sobre os outros sujeitos com os quais nos relacionamos. Destaca-se, nessa abordagem, a compreensão da linguagem como expressão de uma competência discursiva que possibilita a interação social.

Essas questões são tratadas no Caderno "Língua, texto e interação", que faz parte deste Módulo do seu Programa de Formação Continuada.

Nessa perspectiva, entendemos o processo de produção textual como uma atividade que visa à construção de sentidos na relação que se estabelece entre o enunciador (o "eu") e o enunciatário (o "tu"). Essa relação se dá entre indivíduos que se constituem sócio-culturalmente, nas interações discursivas de que participam. Isso significa, em primeiro lugar, que os indivíduos são o que são porque fazem parte de uma determinada sociedade, de uma determinada cultura. Em segundo lugar, isso quer dizer que é nas práticas sociais de linguagem - construídas na história de sua comunidade - que os indivíduos aprendem como usar a linguagem em diferentes situações discursivas.

A propósito dessa discussão, veja o Caderno "A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita", neste mesmo Módulo.

O processo de produção textual é, portanto, uma atividade que se dá entre interlocutores: de um lado, o sujeito produtor, que fala ou escreve; de outro lado, o sujeito

interpretador, que ouve ou lê. Essa atividade se realiza em uma instância enunciativa determinada e o seu resultado é o texto/discurso que os interlocutores produzem no momento da interação. Cada um dos sujeitos que dela participa traz consigo suas intenções, objetivos, pontos de vista, conhecimentos, e todos esses aspectos condicionam o produto dessa interação lingüística – o texto/discurso.

Assim, o produto lingüístico da interação – o texto – deve ser analisado no interior de seu processo de produção, a partir das marcas que a situação discursiva nele imprime. Texto, portanto, é o objeto material (escrito ou falado) construído na e pela situação de interação. Todo texto, necessariamente, mostra, na sua organização material, os fatores constitutivos de suas condições de produção e interpretação. É através do texto que se torna possível identificar e analisar as representações sócio-cognitivas com que os sujeitos operam em sua produção ou interpretação. É primordialmente por meio do texto que se torna possível entender suas *condições de produção*, em outras palavras, entender como se dá o funcionamento do discurso.

Vamos explicar, a partir de exemplos, as afirmações do último parágrafo, sobre as relações entre a organização material do texto e a situação discursiva em que ele ocorre. Na época da disputa presidencial entre Lula e Collor, toda a propaganda eleitoral do último usou como símbolo os dois "l" do seu sobrenome, pintando sempre um de verde, outro de amarelo. Surgiu, então, entre os simpatizantes da candidatura de Lula a idéia de contra-atacar utilizando o mesmo símbolo: circularam por todo o País adesivos e out-doors com os dizeres "**Nelle não!**", com um "l" verde e o outro amarelo. A letra dobrada e colorida usada nesse slogan - um slogan é um texto - é uma marca visível da situação discursiva na organização material do texto. A situação discursiva diz respeito não apenas ao contexto histórico, social e político em que o texto "acontece", mas, sobretudo, à representação mental que os interlocutores fazem desse contexto. Quem vivenciou esse período da história do Brasil, ou tem conhecimento dele, reconhece no texto as marcas da disputa política, mas alguém que desconheça esse episódio histórico pode considerar erro de ortografia a presença de dois "l" na palavra *nele*, ou achar bonitinho as duas letras pintadas de verde e amarelo, ou atribuir ao slogan qualquer outra significação.

Os elementos fundamentais da situação discursiva são os próprios interlocutores, com as imagens mentais que eles fazem de si mesmos e dos outros, com relação a seus objetivos, expectativas, conhecimentos, status social, poderes e obrigações, gostos e preferências. A partir dessas imagens, quem fala ou escreve define o que inclui no texto e quem ouve ou lê interpreta o que está presente (e até o que está ausente) no texto. Ou seja, os dois interlocutores lidam com a materialidade lingüística do texto levando em conta suas relações com a situação discursiva. Por exemplo, no caso do Texto 1, já

analisado, podemos tomar a expressão "nos láia", da primeira linha, também como marca visível da situação discursiva. Quem escreveu esse texto foi um aluno da 5ª série de uma escola pública do interior de Minas. A expressão presente no texto corresponde à maneira de falar de grande parte da população mineira. "Eu lá ia, ocê lá ia, nós lá ia, eles lá ia" - é assim que muita gente boa das Minas Gerais conjuga o verbo *ir* no pretérito imperfeito (paralelamente, conjuga-se o verbo "*envir*": "eu envinha, ocê envinha, nós envinha, eles envinha"). A marca dialetal presente no texto do aluno mostra muita coisa sobre sua origem regional e social, seus conhecimentos lingüísticos e discursivos, seu aprendizado da escrita. Do mesmo modo, a completude e a inteligibilidade de seu texto (apesar dos problemas de ortografia e pontuação, é um texto que os leitores compreendem com facilidade), bem como a presença de detalhes no enredo da sua narrativa, mostram sua disposição de efetivamente se comunicar através da escrita, de se fazer entender e de envolver seus leitores, ou seja, mostram seu investimento na criação de uma interlocução efetiva entre ele, que se coloca na posição de narrador, e seus futuros leitores.

2.2. SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

A palavra *texto* tem a mesma origem que a palavra *tecido*. Podemos, então, criar a metáfora de que produzir um texto é justamente tecer e entremear certos fios, com o objetivo de produzir um tecido. Assim, o tecelão seleciona os tipos de fios que deseja utilizar, suas cores, sua espessura e define a forma como irá entrelaçá-los. O resultado desse trabalho, ou seja, o tecido final, vai depender das opções feitas pelo tecelão. Desse modo, se o tecelão deseja produzir um tecido mais leve, deverá escolher fios como os de seda, por exemplo. Já, se os fios escolhidos forem de lã, o resultado final será um tecido mais encorpado, mais pesado, mais denso. Além disso, tudo dependerá também do tipo de trama que o tecelão deseja obter, dos instrumentos que vai utilizar para produzir essa trama (agulhas de tricô, máquinas industriais, teares, etc.) e do uso que pretende dar ao tecido final (para a produção de cobertores, roupas de inverno ou de verão, etc.).

Um processo semelhante acontece, quando produzimos um texto, ou seja: a quem esse texto será destinado, que objetivos pretendemos atingir com esse texto, o meio através do qual esse texto será veiculado vão orientar a seleção do vocabulário, do estilo de linguagem, etc. Todos esses fatores irão determinar o gênero de texto que será produzido e o processo de sua produção/interpretação. Além disso, obviamente, um tecelão não desejaria que o tecido produzido por ele não fosse utilizado, transformado.

Ao produzir o tecido, ele espera que este sirva para alguma coisa, que alguém vá cortá-lo, costurá-lo, até que desse processo surja uma peça de roupa, uma boneca de pano, uma toalha, etc.

Da mesma forma, podemos pensar o processo de produção de textos. O produtor (falando ou escrevendo) seleciona o assunto de que seu texto vai tratar, escolhe a forma como vai organizá-lo, o vocabulário mais adequado à situação de comunicação, em função do ouvinte/leitor que deseja atingir. Além disso, tal qual o tecelão que, ao produzir seu tecido, considera as necessidades do mercado têxtil e de seus clientes, as tendências da moda, o clima e outros fatores, o produtor de textos também deve levar em conta e tentar prever as necessidades de seu leitor. Assim como na produção têxtil, a produção textual se orienta em função da representação, da imagem que o autor constrói sobre o leitor de seu texto.

As *condições de produção* de um texto escrito, portanto, se constituem não propriamente pela situação física, material, mas sim por aquilo que o autor do texto pensa sobre a situação de escrita e de leitura de seu texto, isto é, por aquilo que o autor tem em mente sobre: os objetivos que deve cumprir, o leitor a quem destina o texto (do que o leitor sabe, do que ele gosta, que expectativas e disposições ele tem), em que suporte o texto vai chegar ao leitor (papel de carta, mural, jornal, livro, computador/internet, etc.), com que apoios o leitor poderá contar durante a leitura (ilustrações, fotos, tabelas, mapas, etc.). É a partir desses fatores que quem escreve define as informações que vão entrar no seu texto, como as informações serão ordenadas e organizadas, de que gênero será o texto, o tipo de linguagem que será usado (linguagem formal e respeitosa, gíria, linguagem coloquial, etc.), o tamanho que o texto vai ter, etc.

Chamamos *gêneros de texto* aos padrões textuais que têm seu uso consagrado nas diferentes situações sociais de interação falada ou escrita, como, por exemplo, o recado, a conversa telefônica, a fofoca, a letra de música, o bilhete, a notícia de jornal, a lei, o extrato bancário, a sentença judicial, o conto de fadas, o soneto, o salmo bíblico, etc.

O Caderno "Leitura em Processo", deste Módulo, trata da noção de gênero e de sua importância para o aprendizado da leitura.

2.2.1. SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

Você já parou para pensar por que escrever uma carta ou um bilhete para um amigo é uma tarefa bem mais fácil do que produzir uma redação na escola? Por que, quando propomos aos alunos que produzam um texto sobre algum tema, a resistência a essa tarefa e a indisposição dos alunos é tão visível e presente? Por que a prática da escrita na escola se diferencia tanto das situações em que usamos a escrita no dia-a-dia? Por que os exercícios de redação escolar nos parecem tão artificiais? Será que quando propomos um tema para que o aluno escreva, pensamos se ele tem realmente algo a dizer e sabe claramente para quem escreve e com qual objetivo? Ou, justamente pelo fato de ele não escrever para ninguém, ou apenas para o professor, sem saber para que, ele escreve simplesmente para cumprir uma tarefa escolar?

Como vimos no item anterior, o processo de produção textual envolve uma série de aspectos e fatores que, necessariamente, devem ser considerados e planejados. Produzir um texto não é uma tarefa fácil, não basta que apresentemos aos alunos um tema para que eles, num passe de mágica, consigam escrever algo que realmente possa ser considerado um texto - um efetivo exercício de criação de espaço de interlocução. Isso porque a opção pela escrita como forma de interlocução não ocorre por acaso, mas acontece em função de determinadas situações, condições e objetivos: escrevemos quando queremos nos comunicar com alguém que está longe; escrevemos para organizar nossas idéias e expressamos nossas opiniões; escrevemos para registrar algo de que não podemos nos esquecer; enfim, escrevemos quando temos algo a dizer, para quem dizer e com algum objetivo: para convencer alguém, para defender um ponto de vista, uma proposição ou tema, cuja defesa ou comprovação constituam o objetivo da interlocução estabelecida; para instruir, para informar, para relatar um fato ou acontecimento; para dar instruções precisas a alguém na realização de uma tarefa que envolve uma seqüência ordenada de ações, procedimentos e decisões; etc.

No entanto, o que acontece muitas vezes é que a produção textual tende a ser tratada de forma simplista na escola, como se o ato de escrever se resumisse apenas a dois requisitos: ter algo a dizer e dizê-lo. Assim, nas situações de escrita propostas em sala de aula, o "algo a dizer" normalmente é "sugerido" (ou imposto) pelo professor: "Hoje vocês vão escrever uma redação sobre a morte do Papa João Paulo II, porque isso é um assunto muito sério, que está presente na mídia, etc., etc., etc.". O problema é que, nem sempre — ou quase nunca — temos algo a dizer sobre um tema só porque esse tema seja atual, importante. Talvez a gente até nem tenha nada a dizer sobre "a morte do Papa".

O que se percebe nesse tipo de tarefa de escrita é que ela não possibilita ao autor escolher nem os fios, nem a maneira de entremeá-los, nem mesmo para que leitor deverá dirigir o seu texto ("tecido"). Ao final disso tudo, o resultado é um amontoado de fios soltos e a insatisfação dos professores e dos alunos.

Ao propormos uma atividade de produção de textos, na escola, precisamos levar em consideração justamente aquilo que já sabemos quando escrevemos a tal carta ou bilhete para um amigo. Ou seja, quando escrevemos uma carta, sabemos bem quem é esse amigo, de que coisas ele gosta ou não, o que ele sabe sobre nós, se devemos escrever a carta numa folha de caderno, ou em um papel mais sofisticado, se devemos caprichar na letra, se podemos usargírias (e até palavrões) ou não, se nos despedimos com um abraço, um tchau, um beijo, ou simplesmente assinamos nosso nome. Enfim, todos esses aspectos – longe de serem meros detalhes na produção textual – interferem, condicionam e orientam o processo de escrita de um texto. Assim, vejamos, a seguir, uma síntese desses fatores que, necessariamente, condicionam o processo de produção de um texto e, portanto, devem ser considerados no planejamento de uma atividade de produção escrita.

- u **Quem escreve:** nem sempre o autor empírico – isto é, o indivíduo de "carne e osso", baixinho, carioca, do signo de gêmeos, torcedor do Flamengo, por exemplo – coincide com aquele que vai produzir o texto, o *enunciador*, o *autor virtual*. Ou seja, *enunciador*, ou *autor virtual*, é o termo que utilizamos para nos referirmos ao sujeito da enunciação, da interação que acontece na e pela linguagem. É uma entidade lingüística que enuncia um determinado texto/discurso. Podemos comparar o enunciador a um ator de teatro, ou a um compositor musical. Por exemplo, quando vemos o ator Tarcísio Meira representando um vampiro em uma novela, sabemos que aquilo é apenas uma encenação, sabemos que o ator se coloca na pele do personagem vampiro, mas, na vida real, o homem Tarcísio Meira não sai por aí mordendo o pescoço de outras pessoas para sugar o seu sangue. Da mesma forma, quando ouvimos Chico Buarque interpretando uma de suas canções, como, por exemplo, *Folhetim*, em que uma mulher diz: "se acaso me quiseres, sou dessas mulheres que só dizem sim...", sabemos que o compositor não está falando de si mesmo, mas interpretando o papel de uma mulher, dando voz a uma personagem feminina. Ao escutarmos essa canção, não pensamos que Chico Buarque virou mulher, ou qualquer coisa do tipo. Na verdade, o que acontece é que o autor empírico, aquele "de carne e osso", empresta sua voz ao personagem, quem está dizendo o texto realmente é o enunciador, o autor virtual. Assim, numa tarefa de produção de texto, pode-se pedir ao aluno (autor empírico), numa circunstância específica, que "finja" ser algo que não é, com o objetivo de produzir um determinado texto. Por exemplo, podemos pedir ao aluno que se coloque na pele do presidente de uma Associação Comunitária, produza uma carta para as autoridades policiais reivindicando policiament

para a região. Para que esse aluno consiga realizar a tarefa proposta, é preciso que ele construa o seu texto utilizando-se de uma linguagem coerente com o discurso que é próprio de um líder comunitário. Nessa linguagem deve estar refletida a forma, o vocabulário, o modo de dizer, etc. de quem está ficcionalmente (virtualmente) escrevendo.

- u **Para quem se escreve** (quem é o leitor?): ao produzir um texto, seu autor deve ter uma idéia de quem vai lê-lo. Conhecendo, mais ou menos, os interesses e os conhecimentos prévios de seu leitor, torna-se mais fácil, para o autor, planejar aquilo que pretende dizer e dizê-lo de forma mais adequada e com maior possibilidade de ser compreendido. Assim, se o objetivo do texto é, por exemplo, explicar a uma criança de 6 ou 7 anos o que é uma baleia-azul, talvez seja inútil tentar dizer a ela que se trata de um mamífero cetáceo, pertencente à família dos *balenopterídeos*, de dimensões avultadas, que pode atingir 30m de comprimento e pesar mais de 120 toneladas, que possui um corpo alongado, de coloração azul-acinzentada, com grande quantidade de sulcos longitudinais na região *anteroventral*, blá, blá, blá... Provavelmente, esse tipo de explicação em nada satisfaria à curiosidade da criança; ao contrário, apenas a deixaria mais intrigada. Nesse caso, para adequar o "algo a dizer" (explicar o que é uma baleia-azul) ao leitor (criança de 6 ou 7 anos) a quem o texto se destina, talvez fosse mais conveniente, ou mais fácil, escolher um texto mais simples, recorrendo a elementos conhecidos que lhe sirvam de base para processar as informações novas que o texto vai lhe trazer. Poderia ser útil também ilustrar o texto com uma foto ou um desenho de uma baleia-azul.
- u **Para que se escreve** (qual o objetivo do texto?): quando precisamos ou desejamos produzir um texto, é de fundamental importância que saibamos para que queremos fazê-lo. Voltemos àquele exemplo da carta que escrevemos para um amigo. Vários poderiam ser os motivos para que a escrevêssemos: poderíamos escrevê-la para pedir um favor, para contar uma novidade, para dizer que estamos com saudades... Ou seja, ao produzirmos um texto, uma condição fundamental é a definição dos objetivos que vão direcionar a produção.
- u **Sobre o que se escreve** (o "algo a dizer"): quando escrevemos um texto, o tema ou o assunto não pode, por si só, ser considerado como suficiente para a produção textual. O assunto de que o texto tratará deve estar adequado ao leitor e ao suporte que escolhemos para veicular o texto. Além disso, devemos ter em mente que a "idéia", o tema, ou o assunto deve ser algo que o autor domine. Por exemplo, talvez um aluno de 2º Ciclo do Ensino Fundamental não conheça suficientemente bem os mecanismos e processos envolvidos na criação de cães de raça, a ponto de sentir-se à vontade para escrever um texto sobre o assunto. Isso porque, a "idéia", ou o "algo a dizer" não surge do nada; mas depende de quem escreve, para quem se escreve, em que suporte se escreve, com que objetivo se escreve; etc. Por outro lado, é preciso considerar que o assunto escolhido e o tipo de enfoque que se dá a esse assunto podem eliminar de antemão vários segmentos de leitores. Por exemplo, se o objetivo de uma

determinada produção textual for discutir o "aspecto técnico" da fabricação de carros na década de 1990, ou seja, os mecanismos de produção, o tipo de material, a variação de modelos, etc., essa escolha poderia excluir leitores como donas de casa, padres, filósofos, jogadores de xadrez, por exemplo. Além disso, também precisamos pensar que não é qualquer pessoa que estaria apta a escrever sobre esse tema.

- u **Onde se escreve** (em que tipo de suporte o texto será veiculado?): o autor de um texto deve conhecer o suporte em que seu texto será veiculado, bem como o contexto em que aquilo que produziu estará inserido. Vejamos o seguinte texto: *Ela disse: ou eu ou a bicicleta. Tenho saudades dela.* Esse texto, lido numa camiseta de um namorado apaixonado que está de braços dados com seu par, produz um efeito de sentido distinto daquele que poderia ser produzido por um leitor caso lesse esse mesmo texto em um cartaz colado em uma oficina de bicicletas, por exemplo. No primeiro caso, poderíamos interpretar que, na frase *tenho saudades dela*, o pronome *dela* estaria se referindo à palavra *bicicleta* e não ao pronome *ela*, já que o rapaz está acompanhado de sua namorada e sem a bicicleta. Já no segundo caso, na mesma frase, o pronome *dela* se refere à palavra *bicicleta*, dado o contexto em que se encontra o cartaz: uma oficina de bicicletas. Podemos constatar, assim, que o sentido não é intrínseco, inerente ao texto, pois a relação com o contexto que o circunda e com o suporte em que é veiculado é um fator determinante tanto na produção quanto na leitura e compreensão de textos.
- u **Como se escreve**: nem sempre escrever utilizando a linguagem formal é a maneira mais adequada para se dizer algo. Imagine que você tem que escrever um texto como se fosse uma escrava do século XIX, narrando suas memórias na época em que vivia no cativeiro e você, como autor, resolve fazer uso de um português dito "culto". Certamente, essa não seria uma boa escolha, a linguagem não combinaria com o tipo de situação proposta. Da mesma forma, mandar um telegrama de pêsames para um amigo que perdeu o pai e nele escrever algo como: "Pô, Pedrão, fiquei danado da vida quando soube que o Sr. Chico abotoou o paletó", poderia deixar o amigo que perdeu o pai, no mínimo, constrangido, pois esse tipo de linguagem não é adequado ao padrão que rege um telegrama de pêsames. Mas não é só a variedade lingüística que reflete o "modo de dizer", a forma de linguagem de uma produção textual. O estilo a ser utilizado, o tipo de letra, o uso de imagens, gráficos e tabelas, o gênero textual, tudo isso diz respeito ao modo como se pretende produzir um texto e ao efeito de sentido que o autor deseja produzir no leitor. Retomando a metáfora do tecelão, podemos ter a seguinte situação: com um mesmo novelo de lã, mas usando pontos e instrumentos diferentes, o tecelão pode produzir peças bastante distintas, pois a forma de entremear os fios do mesmo novelo determinará o tipo de tecido que será produzido.

ATIVIDADE 3

Até aqui, refletimos um pouco sobre os aspectos e fatores que orientam e condicionam o processo de produção textual. Com base nessa reflexão, pense nas atividades de produção de textos que você costuma propor a seus alunos e responda, por escrito, as questões abaixo:

1. Com que frequência seus alunos produzem textos?
2. Sobre o que eles escrevem (tema, assunto, "algo a dizer")?
3. Que textos eles escrevem (história, carta, aviso, receita culinária, convite, etc.)?
4. Para quem eles mais escrevem (o professor, os colegas, alguém da família, pessoas da comunidade, etc.)?
5. Para que eles escrevem (objetivos)?
6. As atividades de produção textual que você propõe possibilitam que seus alunos se coloquem como enunciadorees diferentes (como se fossem uma professora, ou um juiz de futebol, ou um motorista de ônibus, etc.)?
7. Quais são as principais queixas e dificuldades dos alunos quando são propostas atividades de produção de textos?
8. Quais são as principais dificuldades que você, professor, encontra no trabalho com produção de textos?
9. Quando é que o aluno apresenta interesse em escrever? Por quê?

3 Sobre a escrita cOmO sistema de representaçãO dO textO faLadO

Como um sistema de representação (e não de codificação), a escrita inclui e exclui algumas das propriedades do objeto que representa – a fala. Exclui, por exemplo, a entonação, o ritmo, a gestualidade, as expressões faciais, entre outros elementos, mas, em contrapartida, apresenta alguns elementos que não existem no objeto representado, como os sinais de pontuação, os recursos gráficos como grifo, tamanho e tipos de letras, o uso de títulos, as aspas, e outros.

Sobre a distinção entre sistema de codificação e sistema de representação, veja o Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, que integra este Módulo.

A linguagem escrita, portanto, tem uma série de aspectos que a diferenciam da fala e traduzem uma tecnologia bastante específica, em que é necessário explicitar: a representação do enunciatário, o leitor, como distante; a representação de aspectos relativos à construção do enunciador, o autor virtual (seu modo de dizer, através de indicações sobre o tom, as intenções, os gestos, as atitudes, etc.). Além disso, é preciso descrever algumas circunstâncias da produção do texto, como lugares, tempos, etc., que, na fala, se instanciam por si, pois estão ao alcance de nossos sentidos. Há ainda especificidades que dizem respeito à representação de gêneros textuais que só existem na escrita (bulas de remédio, lista de compras, telegramas, outdoors, etc.). No que se refere à aprendizagem do texto escrito nas séries iniciais do Ensino Fundamental, interessa-nos, principalmente, a “tecnologia da escrita” envolvida na representação de instâncias de enunciação, como o uso de verbos *dicendi*, discurso direto e indireto, aspas, dois-pontos e travessão, interrogação, etc.

Estamos chamando de “tecnologia da escrita” o conjunto de conhecimentos necessários ao uso da escrita naquilo que ela tem de específico, que a torna diferente da fala.

Afinal, a escrita tem um modo próprio, específico, de representar o processo de interação lingüística, em seus diferentes níveis de realização. Embora possam se influenciar mutuamente, fala e escrita são modalidades distintas de produção de textos, com convenções, regras de organização, processamentos, usos e modos de expressão específicos e variáveis segundo a situação social, histórica, geográfica e cultural em que se insere o usuário da língua. São, portanto, duas modalidades de realização da língua, que se manifestam em unidades textuais diferenciadas em função da natureza da situação de interação lingüística. Sendo assim, a escrita não representa apenas o texto falado, mas também vários fatores constituintes de suas condições de produção.

Essas questões são discutidas mais detalhadamente no Caderno “Língua, texto e interação”, deste Módulo.

Com base nessas considerações, vejamos um exemplo que nos ajude a visualizar o que a escrita representa e o que ela não representa do processamento discursivo instanciado na fala. Para isso, tomemos uma crônica de Luís Fernando Veríssimo, que integra um conjunto de textos publicados no livro *O Santinho*, do mesmo autor, pela editora L&PM. O livro é uma coletânea de contos e crônicas que abordam, principalmente, temáticas relativas ao universo escolar e tem como público-alvo principal crianças e jovens estudantes.

VITOR E SEU IRMÃO

Não era prevenção. A professora tinha o cuidado de tratar todos os seus alunos da mesma maneira. Pelo menos, se esforçava para isto. Mas, com o Vitor, ela sempre estava com um pé atrás. O Vitinho era um caso à parte.

- Qual é a população do Brasil?

Um aluno levantou a mão e leu a resposta que estava no livro.

- Cento e vinte milhões.

O Vitor levantou a mão. A professora sentiu um vazio na barriga. Lá vinha ele.

- O que é, Vitinho?

- Cento e vinte e um milhões?

- Por que, Vitinho?

- Minha mãe teve um filho esta semana.

Uma risadinha correu pela sala, mas Vitor ficou sério. Estava sempre sério.

- Quantos filhos a sua mãe teve, Vitor?

- Até agora?

- Não, desta vez.

- Um. Mas dos grandes.

Outra risadinha, como marola na superfície de um lago.

- Então não são cento e vinte e um milhões. São cento e vinte milhões e um.

E a professora escreveu o número no quadro-negro. Depois apontou para o um no fim do número e disse:

- Este aqui é o seu irmãozinho, Vitor.

Depois, antes mesmo do Vitor falar, ela se deu conta de como aquele um parecia solitário, no fim de tantos zeros.

- Coitadinho do meu irmão.

- Irmão, Vitor. É claro que este número não é exato. Tem gente nascendo e morrendo todo momento...

- Lá no hospital tava cheio de crianças. Será que já contaram?

- Não sei, Vitor, eu...

- Bota mais uns dois ou três pra acompanhar meu irmão, tia.

Ela teve que rir junto com os outros.

- Você, hein, Vitinho? Com você eu tenho que ficar sempre com um pé atrás.

- Cuidado pra não caí pra frente, tia.

- Chega, Vitor!

Outro caso era o da Alicinha, que se espantava com tudo. Era só a professora dizer, por exemplo, que a capital do Brasil era Brasília e a Alicinha arregalava os olhos e exclamava:

- Brasília?!

- É, Alice. Por quê?

- Nada.

Depois ficava com aquela cara de que só ela era certa num mundo de loucos, onde se viu a capital do Brasil ser Brasília, mas era melhor deixar pra lá.

Um dia a professora disse que o Brasil tinha 8.000 km de costa marinha e ficou esperando a reação da Alicinha.

Nada.

- O Brasil é banhado pelo oceano Atlântico.

- Atlântico?!

- É, Alice.

- Desde quando?

- Desde sempre, Alice.

- Eu, hein?

"Eu, hein" era mortal. "Eu, hein" era de matar, mas a professora precisava se controlar. Entre o Vitinho e a Alicinha ainda acabaria louca.

Veríssimo, Luís Fernando. *O santinho*. Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 5-7.

Como se pode perceber, trata-se de um texto que ilustra, com bastante clareza, a noção de escrita que estamos adotando neste Caderno. A fim de visualizarmos melhor os aspectos da “tecnologia da escrita” envolvidos na representação da fala, propomos, a seguir, uma leitura legendada do texto. Para facilitar a percepção dos fatores envolvidos na representação escrita, dividimos o texto em duas colunas: na primeira coluna, mantivemos toda a estrutura “cenográfica” que indicia e introduz os diálogos presentes no texto e representa os aspectos e fatores que, não estando presentes na fala, precisam ser, necessariamente, descritos na escrita; na segunda coluna, apresentamos somente os diálogos entre os personagens do texto. Explicando com outros termos, na primeira coluna colocamos os elementos do texto que dão informações sobre o que acontece na cena discursiva (quem fala, de onde, com que intenção, fazendo que gestos, pensando ou sentindo o que, etc.).

VITOR E SEU IRMÃO

Não era prevenção. A professora tinha o cuidado de tratar todos os seus alunos da mesma maneira. Pelo menos, se esforçava para isto. Mas, com o Vitor, ela sempre estava com um pé atrás. O Vitinho era um caso à

Um aluno levantou a mão e leu a resposta que no livro.

O Vitor levantou a mão. A professora sentiu um vazio na barriga. Lá vinha ele.

Uma risadinha correu pela sala, Vitor ficou sério. mas Estava sempre sério.

Outra risadinha, como marola na superfície de um lago.

E a professora o número no quadro- Depois apontou para o um no fim do número e disse:

Depois, antes mesmo do Vitor falar, ela se deu conta de como aquele um parecia solitário, no fim de tantos zeros.

Ela teve que rir junto com os outros.

Outro caso era o da Alicinha, que se espantava com tudo.

Era só a professora dizer,

Brasil era Brasília e a Alicinha arregalava os olhos e exclamava:

mava:

Depois ficava com aquela cara de que só ela era num mundo de loucos, onde se via a capital do Brasil ser

Brasília, mas era melhor deixar pra lá.

Um dia a professora disse que o Brasil tinha 8.000 Km de costa marinha e ficou esperando a reação da Alicinha.

Nada.

“Eu, hein” era mortal. “Eu, hein” era de matar, mas a professora precisava se controlar. Entre o Vitinho e a Alicinha ainda acabaria louca.

- Qual é a população do Brasil?

- Cento e vinte milhões.

- O que é, Vitinho?

- Cento e vinte e um milhões?

- Por que, Vitinho?

- Minha mãe teve um filho esta semana.

- Quantos filhos a sua mãe teve, Vitor?

- Até agora?

- Não, desta vez.

- Um. Mas dos grandes.

- Então não são cento e vinte e um milhões. São cento e vinte milhões e um.

- Este aqui é o seu irmãozinho, Vitor.

- Coitadinho do meu irmão.

- Irmão, Vitor. E é claro que este número não é exato.

Tem gente nascendo e morrendo a todo momento...

- Lá no hospital tava cheio de crianças. Será que já contaram?

- Não sei, Vitor, eu...

- Bota mais uns dois ou três pra acompanhar meu irmão, tia.

- Você, hein, Vitinho? Com você eu tenho que ficar sempre com um pé atrás.

- Cuidado pra não cair pra frente, tia.

- Chega, Vitor!

- Brasília?!

- É, Alice. Por quê?

- Nada.

- O Brasil é banhado pelo oceano Atlântico.

- Atlântico?!

- É, Alice.

- Desde quando?

- Desde sempre, Alice.

- Eu, hein?

- 1) Representação do enunciador (narrador) como distante: **preto**.
 - 2) Representação de aspectos relativos à construção de enunciadores personagens, sob o ponto de vista do enunciador narrador – seu modo de dizer, através de indicações sobre o tom, as intenções etc.: **cinza escuro**.
 - 3) Descrição de gestos e atitudes: **cinza médio**.
 - 5) Descrição de circunstâncias de produção do texto que, na fala, se instanciam por si: lugares, tempos, etc.: **cinza claro**.
 - 6) “Tecnologia da escrita” envolvida na articulação de instâncias de enunciação: verbos *dicendi*, discurso direto, discurso indireto, aspas, dois-pontos e travessão, interrogação, etc.: dentro do retângulo.
- (Não assinalamos com retângulo os travessões para não sobrecarregar a diagramação do texto)**

Com base na legenda, podemos observar, com mais clareza, que a representação escrita da fala ultrapassa o nível do enunciado (isto é, o nível do que é dito), como já afirmamos nesta seção. Como um sistema de representação do processo de interação lingüística, a escrita toma a situação de interação instanciada na fala como o fator constituinte básico de sua construção. Assim, no caso do texto analisado, o autor institui-se como um enunciador – um narrador – que referencia uma história para um enunciatário – o leitor. Esse aspecto é sinalizado com as marcações em **preto**, que indiciam o distanciamento do trabalho do enunciador narrador na construção dos personagens e na contextualização do cenário em que os diálogos e temas são referenciados. Além disso, esse distanciamento também é manifestado pelos índices que revelam a construção dos enunciadores personagens dentro do texto, como podemos ver nos trechos marcados em **cinza escuro**.

A cena composta, detalhada na primeira coluna, corresponderia, assim, a um tipo de cenário, que marca as coordenadas de tempo, espaço e os modos de dizer necessários à introdução das falas e ações dos personagens que nela atuam. Esse processo é semelhante ao que ocorre numa representação teatral, em que o roteiro cumpre o mesmo tipo de função: contextualiza as cenas que integrarão as ações, gestos, atitudes, comportamentos e modos de ser e de agir dos personagens que serão interpretados ou incorporados pelos atores.

Vários aspectos poderiam ser aqui destacados como características que aproximam a crônica analisada e o roteiro de uma peça teatral. Por exemplo: as indicações de lugar e tempo em que os acontecimentos e falas se inserem devem, necessariamente, ser descritas, como demonstram os trechos marcados em **cinza médio** e **cinza claro**.

Vejamos alguns casos:

- a) Um aluno levantou a mão e leu a resposta que estava no livro.
- b) O Vitor levantou a mão. A professora sentiu um vazio na barriga.
- c) E a professora escreveu o número no quadro-negro. Depois apontou para o um no fim do número e disse:
- d) Um dia a professora disse que o Brasil tinha 8.000 km de costa marinha...

Poderíamos citar, ainda, outros exemplos do texto que ilustram como a escrita representa o processo de textualização da fala. No entanto, um aspecto, especificamente, merece ser analisado com maior cuidado: os diálogos presentes no texto que, isoladamente, podem possibilitar a construção, pelo leitor de um outro cenário diferente daquele que foi criado pelo autor da crônica, como se pode ver na segunda coluna do quadro. Isso é mais uma evidência de que fala e escrita são modalidades diferentes da mesma língua.

Na escrita, necessariamente, precisamos representar através de vários recursos, como já exemplificamos na legenda, todo o contexto de produção da fala: quem são e onde estão os interlocutores, como agem, falam, pensam e se manifestam. Um exercício interessante para evidenciar este distanciamento seria tentar escrever um outro texto, apenas a partir dos diálogos. Certamente, obteríamos um texto bastante diferenciado, se considerássemos que o seu produtor não teria acesso ao texto original.

ATIVIDADE 4

A partir do que foi discutido nesta seção, identifique nas produções textuais de seus alunos, os aspectos da “tecnologia da escrita” que eles já dominam e os aspectos que eles ainda não dominam, ou que estão mais próximos da fala. No quadro abaixo, registre os exemplos identificados e tente descrevê-los, como fizemos na legenda do texto de Veríssimo:

Aspectos da tecnologia escrita que os alunos dominam		Aspectos da tecnologia escrita que os alunos não dominam	
Exemplo	Descrição	Exemplo	Descrição

4 O TEXTO ORAL OU ESCRITO COMO UNIDADE DE ENSINO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como vimos nas seções anteriores deste Caderno, a construção do conhecimento sobre a escrita é essencialmente **mediada pela competência discursiva** do aprendiz e envolve os princípios e mecanismos responsáveis pela **criação e articulação de espaços de interlocução** que, como condição do processamento textual, devem, necessariamente, ser indicados na materialidade do texto escrito.

Assim, é importante especificar, aqui, as operações relativas à competência discursiva que precisam ser utilizadas pelo aprendiz, na produção de seus textos, no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita. Nesse processo, o aluno deverá:

- a) colocar-se numa *situação de linguagem*, instituindo-se como um enunciador (autor) em face de um enunciatário (leitor), o que implica levar em conta as condições externas de produção e interpretação de texto que lhe são oferecidas ou determinadas pelo professor (para quem irá escrever, sobre o que irá escrever, com que objetivo irá escrever, etc.);
- b) em função da *situação de linguagem*, escolher os recursos lingüístico-discursivos necessários à composição do texto (modos de dizer, vocabulário, estruturas sintáticas, etc.);
- c) utilizar-se de recursos da “tecnologia da escrita”, adequando-os às condições de produção determinadas pela situação de linguagem.

Sendo assim, um projeto de ensino que vise à apropriação e ao desenvolvimento das habilidades de interação pela escrita, num determinado contexto social e cultural, deve, necessariamente, criar oportunidades adequadas para que os alunos descubram a escrita como forma de interação social, como atividade discursiva. Partindo dessa concepção, é possível desenvolver a autonomia dos alunos na produção de textos, trabalhando o

processo de apropriação do sistema de representação escrita e buscando inseri-lo no seu contexto de uso social e cultural. Logicamente, isso implica tomar o texto oral ou escrito como unidade de ensino, e como mediador do processo de interlocução, na programação e implementação de atividades de escrita que possibilitem o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Assim, as atividades de escrita de textos devem ser programadas de modo a propiciar situações reais de envolvimento dos alunos com a escrita, a partir de uma rotina de trabalho que possibilite reflexão constante sobre o que é escrever e sobre as especificidades dessa modalidade de linguagem. Cada situação de produção escrita deve ser pensada, pois, com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre os aspectos inerentes ao processo de produção escrita: Para quem estou escrevendo? Para que estou lhe escrevendo? Onde está meu futuro leitor? Será que esse leitor vai entender o meu texto? Sobre o que eu quero lhe escrever? Como eu posso lhe escrever?

No entanto, para que esse tipo de trabalho aconteça de forma adequada e sistematizada, é necessário que os próprios professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem procurem desenvolver suas habilidades e competências textuais e também reflitam sobre a sua própria relação com a escrita, ao mesmo tempo em que orientam seus alunos para a reflexão no processo de produção dos textos.

Na organização das atividades de escrita, é importante seguir uma rotina de trabalho que transforme a sala de aula em ambientes de aprendizagem organizados, consistentes e previsíveis, possibilitando aos alunos o compartilhamento de idéias, o acesso a diferentes tipos de textos, a pesquisa de conteúdos relacionados aos textos que irão produzir. É importante, principalmente, que a rotina de trabalho crie as condições necessárias ao desenvolvimento da autonomia dos alunos no seu processo de construção do conhecimento sobre a escrita.

Um exemplo de proposta que possibilita a interação social através da escrita é a elaboração, pelas próprias crianças, dos bilhetes e avisos enviados pela escola aos pais e/ou responsáveis, pois esse tipo de atividade contribui para que o aluno desenvolva a consciência da função interativa da escrita, uma vez que ele mesmo redige o seu bilhete para um interlocutor real (pai, mãe, avó, tio, irmão, colega, etc.), com um objetivo também real, enfim, numa situação real de uso da escrita.

No entanto, somente a proposição desse tipo de atividade não garante que seu objetivo seja atingido. É necessário levar a criança a uma reflexão constante sobre as escritas produzidas, utilizando, por exemplo, a reescrita como metodologia de trabalho, uma

vez que, através dela, o aluno tem a oportunidade de, ao ler e reler suas próprias produções, pensar sobre os seus erros e acertos, e aprimorar sua habilidade de ler e escrever.

Considerando que a construção do conhecimento sobre texto escrito pela criança é mediada pela sua competência em produzir textos orais, é importante criar situações sistemáticas de aprendizagem que auxiliem o aluno no desenvolvimento de habilidades específicas da modalidade oral, focalizando as suas especificidades e as características que identificam e definem essa modalidade. Assim, é necessário criar situações que façam com que as crianças atuem com textos orais em diferentes situações de comunicação: jornal falado, apresentação de poesia e peças teatrais para as demais turmas, no auditório da escola; transmissão de recados e avisos; reconto oral de histórias lidas, entrevistas com familiares e moradores da comunidade, debates, relatos de experiências, seminários, gincanas com a comunidade, feiras de cultura, excursões dirigidas, etc.

Além disso, sempre que possível, é importante comparar as situações vivenciadas nas produções escritas e nas produções orais, apresentando questões que focalizem as diferenças entre as duas modalidades da linguagem, como, por exemplo: se esse texto fosse falado, precisaríamos explicar do mesmo jeito? Por quê? Qual a diferença entre falar e escrever um texto? É importante propor atividades que exijam do aluno o planejamento e a estruturação do texto a ser produzido em função de sua adequação à situação de comunicação – falada ou escrita. Esse tipo de trabalho pode ajudar o aluno a identificar e utilizar adequadamente mecanismos e estratégias lingüístico-discursivas que caracterizam o processamento discursivo em cada uma das modalidades da linguagem.

Em síntese, o aspecto mais importante a ser enfatizado é que todo o processo de ensino e aprendizagem do texto escrito deve ser fundamentado no pressuposto de que a construção do conhecimento da escrita e sobre a escrita se dá a partir do conhecimento lingüístico do aluno. Nessa perspectiva, avaliar as competências e/ou habilidades de escrita construídas pela criança em seu processo de aprendizagem implica, necessariamente, tomar o texto escrito em função de suas condições de produção. Isso significa levar em conta os conhecimentos lingüísticos com que a criança opera no processo de desenvolvimento da escrita e considerar o texto por ela escrito como manifestação desses conhecimentos. Enfim, a avaliação de suas produções deve ser orientada por questões como: O que as crianças fazem quando escrevem? Que estratégias e/ou procedimentos elas utilizam na construção do texto escrito? Que hipóteses elas constroem no processo de apropriação da escrita?

ATIVIDADE 5

Leia o texto abaixo e depois responda, por escrito, às questões propostas no roteiro.

Prezados colegas mim desculpi pelo modo que eu vol fala mais não tem jeito ficar na pio. Porque todo Dia nós Limpamos a sala mais vocês não ajuda. eu sou aluno vou dá uma opinião para vocês jogar o lixo na lixeira porque eu não vou ficar para e vocês sujando tudo. Estou falando numa boa não deixa eu i Fala com vocês Porque si não eu vou dá um puchão de oreia em vocês.

Ass. Goleiro do Bairro e da celeção da sala.

Esse texto foi produzido por um aluno do final do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, de uma escola pública. Após a discussão sobre o problema da sujeira na sala de aula e na escola, foram sugeridas, pelos alunos, algumas alternativas no sentido de resolver a situação. Dentre elas, os alunos decidiram escrever uma carta aos colegas dos demais turnos, reivindicando mais atenção e cuidado em relação ao problema.

1. Relacione todos os problemas que você identificou no texto, registre-os e classifique-os.
2. Estabeleça uma nota (1 a 10) para o texto e justifique-a, apresentando os critérios que você tomou como base.
3. Aponte as estratégias de intervenção que você utilizaria para tentar solucionar os problemas identificados.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES PROPOSTAS NO CADERNO

De um modo geral, por terem como principal objetivo a reflexão sobre as práticas de produção de textos na escola, as questões propostas nas atividades 1 a 4 poderão ter respostas bastante variadas, uma vez que as práticas vivenciadas pelos professores se diferenciam de acordo com seu perfil profissional, com as características e peculiaridades de suas turmas de alunos, etc. No entanto, cabe enfatizar que em todas as atividades é importante que o professor volte ao texto e aos exemplos apresentados, de modo a não perder de vista o objetivo de cada questão.

No caso específico da segunda parte da Atividade 5, a ser realizada após a elaboração do texto coletivo, sugerimos, no quadro a seguir, alguns aspectos que devem constar do quadro-síntese a ser elaborado pelos professores. No entanto, lembramos que esses aspectos destacados são apenas algumas possibilidades. É importante que o quadro seja ampliado e enriquecido com outras sugestões e, mais do que isso, que possibilite aos professores sintetizar os conceitos e explicações discutidos ao longo do Caderno.

No trabalho com produção de textos, é importante lembrarmos sempre de:

- 1) Fornecer informações e instruções, sobretudo quanto às “condições de produção”, ao tema, ao gênero, para que o aluno produza o seu texto.
- 2) Possibilitar situações de planejamento, revisão e reelaboração dos textos pelos alunos, intervindo e apoiando sempre que necessário, fazendo-os pensar sobre o que escreveram e o que poderiam fazer para melhorar seus textos.

- 3) Trocar, sempre que possível, os leitores dos textos dos alunos. A troca de textos entre os alunos facilita o trabalho de compreensão e ajuda o aluno a perceber o que precisa ser melhorado.
- 4) Trabalhar em grupo todos os dias. A troca de conhecimentos entre os colegas pode ajudar muito no processo de aprendizagem.
- 5) Possibilitar o máximo de situações de escrita dentro de sala e variar as atividades e gêneros de textos a serem produzidos, sempre levando em conta os interesses dos alunos e as habilidades a serem desenvolvidas.
- 6) Trabalhar, a todo momento, as diferenças entre a oralidade e a escrita, não somente nos aspectos ortográficos, mas também, e principalmente, nos aspectos textuais dessas duas modalidades da linguagem.
- 7) Desenvolver situações em que o aluno perceba que o texto que ele escreve será lido por outro e não apenas por ele mesmo.
- 8) Deixar sempre à disposição dos alunos uma caixa de atividades, como cruzadinhas, caça-palavras, baralho de letras e palavras, bingo, dominó, etc., para que os “apressadinhos” não interfiram no trabalho dos outros que ainda não terminaram as atividades propostas.
- 9) Criar espaços para discutir e avaliar as produções dos alunos coletivamente.

u | Referências

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral I*. 2ª ed. Campinas, Pontes-Editora da UNICAMP, 1988.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas, Pontes-Editora da UNICAMP, 1989.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *O Santinho*. Porto Alegre: L&PM, 1991.

VIEIRA, Martha Lourenço. *O papel da cena enunciativa no processo de aquisição do texto escrito*. (Tese de doutoramento). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2004.

u | Sugestões bibliográficas para o professor

ABAURE, Maria Bernadete *et al.* *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ABAURE, Maria Bernadete *et al.* *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas: Editora da UNICAMP e Komedi, 2003.

ALENCAR, Eunice Soriano (Org.). *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.

CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CHARTIER, Anne-Marie, *et al.* *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHIAPPINI, Ligia. (Coord. Geral). *Coleção Aprender e ensinar com textos*. v. 1 a 10. São Paulo: Cortez, 1997.

COSCARELLI, Carla Viana. *Livro de receitas do professor de Português*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA VAL, M. Graça. A interação lingüística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 16, dez. 1992, p. 23-30.

COSTA VAL, M. Graça. O que é produção de texto na escola? *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão. v. 4, n. 20, mar./abr. 1998. p. 83-87.

COSTA VAL, M. Graça. O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? *Veredas – Revista de Estudos Lingüísticos*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, v. 5, n. 1, jan./jul. 2001. p. 83-104.

COSTA VAL, M. Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5a a 8a séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto G. *Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.

COSTA VAL, M. Graça; ROCHA, Gladys. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2003.

COSTA VAL, M. Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. (Org.). *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-124.

EVANGELISTA, Aracy et al. *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. *Intermédio – Cadernos CEALE*. Belo Horizonte: Formato/CEALE (FAE- UFMG), vol. III, ano II, out. 1998.

FIAD, Raquel. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. Helena (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1993.

FRANCHI, Eglê Pontes. *E as crianças eram difíceis... a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FRANCHI, Eglê Pontes. *Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. Helena (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1993.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. São Paulo: Ática, 1997 (primeira edição: 1983).

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

JOLIBERT, Josette *et al.* *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, Mary A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.

MATENCIO, Maria de Lourdes. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

ROCHA, Gladys. *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. São Paulo: Papyrus, 1999.

ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo/Campinas: EDUC/Mercado de Letras, 2000.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SMOLKA, Ana Luíza B.; GÓES, M. Cecília R. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1993.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ZACCUR, Edwiges. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.



gepemdecc-formacampo.com.br



formacampouesb@gmail.com