

IVANILDE MOREIRA DE SOUSA

**ALFABETIZAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA EM
(DES)ENCONTRO**

Uma reflexão sobre a implantação do Ciclo Básico no
Estado de São Paulo

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Campinas

1996

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

2009/01/27

IVANILDE MOREIRA DE SOUSA

**ALFABETIZAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA EM
(DES)ENCONTRO**

Uma reflexão sobre a implantação do Ciclo Básico no
Estado de São Paulo

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do
Instituto de estudos da
Linguagem da UNICAMP -
Universidade Estadual de
Campinas, como requisito
parcial para a obtenção do Grau
de Mestre em Linguística
Aplicada na Área de Ensino-
aprendizagem de Língua
Materna sob a orientação da
Profª Drª Maria Laura Trindade
Mayrink-Sabinson

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
Campinas - 1996

U	BC
DATA:	UNICAMP
	So85a
V.	Ex.
I	BC 28630
F.	663/96
C	<input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
PRET	R\$ 11,00
DATA:	19-09-96
Nº C3	

CM-00092066-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

So85a	Sousa, Ivanilde Moreira de Alfabetização - teoria e prática em (des) encontro - uma reflexão sobre a implantação do ciclo básico no estado de São Paulo / Ivanilde Moreira de Sousa - - Campinas, SP. [s.n.], 1996.
	Orientador: Maria Laura T.M. Sabinson Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
	1. Linguística aplicada 2. Alfabetização 3. Ensino de primeiro grau I. Sabinson Maria Laura T.M. II. Universidade Estadual de Campinas Instituto de Estudos da Linguagem III. Título

COMISSÃO JULGADORA

Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson

Profª Drª Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson - Orientadora

Celene Cruz

Profª Drª Celene Margarida Cruz

Raquel Salek Fiad

Profª Drª Raquel Salek Fiad

Profª Drª Maria Irma Hadler Coudry - Suplente

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por IVANILDE MOREIRA

DE SOUSA

e aprovada pela Comissão Julgadora em

21/08/96.

Profª. Drª. MARIA LAURA TRINDADE
MAYRINK-SABINSON

A meus filhos Júlio, Lahra e
Giovanna, pelos inúmeros momentos
de renúncia à minha atenção

Ao Zé, interlocutor incansável

A minha família, pelo apoio dado

A meus ex-alunos que me levaram à
necessidade de “desconfiar” de
dogmas
construídos

Ao Vinícius Vidali que com 5 anos
de idade, em 1992, me ensinou:
*“Pesquisa é uma coisa que a gente
faz pra saber uma coisa que a gente
ainda não sabe”*

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson, pela dedicação com que acompanhou a elaboração deste trabalho e pela paciência que teve comigo durante os dois anos e meio de convivência.

À Profª Drª Raquel Salek Fiad, pela grande colaboração a este trabalho através das sugestões dadas no Exame de Qualificação.

Aos professores de meu curso de Mestrado que, através de sua postura científica, muito contribuíram para meu desenvolvimento intelectual e conseqüentemente para a elaboração deste trabalho.

Aos ex-colegas de trabalho da E.E.P.S.G. "Alexandre Fleming" (Vargem grande do Sul-SP), que muito contribuíram para o meu desejo de continuar estudando; sou grata pela amizade de todos.

Aos amigos Flávio, Marcia Iared e Célia Ranzani pelo apoio nos momentos difíceis.

À Direção e ex-colegas de trabalho da E.E.P.S.G. "Dr. Francisco Thomáz de Carvalho" e CEFAM (Casa Branca-SP) pelos inúmeros desafios intelectuais levantados durante nossa convivência, especialmente à Rute, Roberto, Gari, Dulce e Elizeu

À colega Iva, pelo "empurrãozinho" inicial, enquanto eu me decidia pelo ingresso no programa de Mestrado. Sou grata por sua amizade.

Às amigas Liliane, Ana Bacca e Flaviana, que me presentearam com a convivência e os questionamentos durante a permanência no programa de Mestrado.

Aos "compadres" Luis e Vanessa, que além das preocupações comigo durante minha permanência em Campinas, ainda dividem seu tempo com "nossa" pequena Giovanna.

Aos meus familiares pela ajuda e compreensão.

Ao pessoal da Escola "INTERAÇÃO" pelos riquíssimos momentos de trabalho e convivência; sou grata à amizade e colaboração de todos.

Aos amigos Luciana, Neto, Célio, Lavínia e Tita pelo constante incentivo.

Ao professor John Schimitz, que me mostrou que é possível ser "Educador" mesmo no ambiente universitário; sou muitíssimo grata por sua dedicação.

Aos amigos Nilo, Armindo, Rodrigo, Sílvio, Carmem, Lúcio, Adelaide, Maria Marcia, Adelphi, Tomáz, Vanessa e Neusa e Ana Maria. Sou grata à atenção e amizade de todos.

Ao Marcos Gonçalves, pela ajuda com o computador.

À amada amiga Maria dos Anjos, companheira de tantas andanças, pela força e colaboração, nos bons e maus momentos.

À Ditinha, por ter me permitido o espaço de observação de seu trabalho e também por sua amizade.

Ao recurso financeiro oferecido pelo povo brasileiro através do CNPq.

Ao pessoal da secretaria de Graduação e Pós-Graduação do IEL pela atenção e colaboração.

Deus, pastor dos homens

*“O senhor é meu pastor, nada me faltará
Em verdes prados ele me faz repousar
Conduz-me junto às águas refrescantes,
Restaura as forças de minha alma
Pelos caminhos retos ele me leva
Por amor do seu nome
Ainda que eu atravesse o vale escuro,
Nada temerei, pois estais comigo,
Vosso bordão e vosso báculo
São o meu amparo
Preparais para mim a mesa
A vista de meus inimigos
Derramais o perfume sobre minha cabeça,
Transborda a minha taça
A vossa bondade e misericórdia hão de seguir-me
Por todos os dias da minha vida,
E habitarei na casa do Senhor
Por longos dias”*

(Salmo 22, 1-6); (Hebreus 23)

ÍNDICE

	Pág.
CAP. 1. INTRODUÇÃO.....	1
CAP. 2. A RESPEITO DOS ISMOS	22
2.1. Comportamentalismo	25
2.2. Cognitivismo	28
CAP. 3. A IMPLANTAÇÃO DO CICLO BÁSICO.....	31
3.1. Ciclo Básico e “construtivismo”	42
3.2. Ciclo Básico e Emília Ferreiro	49
3.2.1. Buscando o “meio termo”	52
3.3. Ciclo Básico e o problema das representações	54
CAP. 4. CONCLUSÃO	66
BIBLIOGRAFIA	74
ANEXO 1	77
ANEXO 2	78
ANEXO 3	79
ANEXO 4	80

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de uma reflexão acerca do que significou nas leituras, nas interpretações e na prática pedagógica dos profissionais envolvidos com a questão da alfabetização no contexto da escola pública, a implantação do Ciclo Básico no Estado de São Paulo.

Para isto, necessária se fez uma volta ao início do período que sucedeu a referida implantação. Utilizando-me de uma análise da bibliografia que fundamentava os profissionais da escola pública naquela época e também da observação da prática de uma professora de Ciclo Básico que orientei naquele período e que trabalha em sintonia com os pressupostos filosóficos/metodológicos do Ciclo Básico, pretendi “unir” teoria/prática.

Para desenvolvimento do estudo (retrospectivo, portanto), foram feitas observações das aulas desta professora, durante os meses de março a junho de 1995. Os dados recolhidos, após transcritos (gravou-se em áudio) e analisados, apresentaram evidências de que a implantação do Ciclo Básico no estado de São Paulo provocou uma série de diferentes interpretações tanto por aqueles que divulgam teorias quanto por aqueles que desenvolvem a prática no âmbito da escola pública, levantando, portanto:

- a) a necessidade de se repensar a maneira como é desenvolvido o processo de capacitação de profissionais do ensino neste âmbito e;
- b) a necessidade de caminharmos para uma ação pedagógica mais reflexiva e menos presa a dogmas pré estabelecidos.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um assunto que ganha relevância no cenário educacional contemporâneo; o analfabetismo (a outra face desta mesma moeda) torna-se o mal do século XX, visto que na sociedade atual (tecnológica e informatizada) não há espaço para aqueles que sequer dominam a modalidade escrita de sua língua materna.

Não estar alfabetizado às portas do terceiro milênio deixa de ser um problema de segunda ordem e torna-se um "desvio" a ser evitado a qualquer preço por aqueles que se dizem responsáveis pelo bem estar social e comprometidos com o "progresso" de seu país.

Neste sentido, medidas são tomadas no âmbito das instituições que zelam pela educação popular no sentido de se retomar o ponto de partida para a democratização do ensino e entre as investidas dadas pelo poder público neste domínio, tem-se a busca de maneiras "eficientes" para combater o problema do analfabetismo.

Afetando a todos os cidadãos diretamente interessados na questão da educação, o analfabetismo passa a constituir-se numa falha imperdoável ocorrida no desenrolar de um processo educacional que visa "corrigir" o grande problema das desigualdades sociais. Afinal como fica a "escola redentora" tão preconizada no início do

século XIX ao nascer dos grandes sistemas nacionais de ensino¹ diante de uma situação tão calamitosa como essa?

A sociedade de maneira geral é convocada para a reflexão a respeito do problema do analfabetismo, principalmente a partir da década de setenta, e "soluções" são propostas.

Com o intuito de resolver o problema do ensino público oferecido às crianças de camadas populares, principalmente o das ingressantes no ensino fundamental, as secretarias de educação de vários estados brasileiros incumbem-se da tarefa de investigar as causas do analfabetismo e a partir delas buscar meios de combate ao problema.

Deste conjunto de medidas e instituições envolvidas, "recorto" a iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo de implantar o Ciclo Básico na rede pública de ensino paulista e convido o leitor para acompanhar-me na análise do que representou (a partir da década de oitenta) esta medida governamental *nas leituras, nas interpretações e principalmente no comportamento pedagógico* dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Embora tenha consciência do risco de generalizar demais (afinal minha análise restringe-se a um determinado grupo de profissionais) peço permissão ao leitor para levantar aqui uma hipótese de que, a partir de tal iniciativa, muitos equívocos foram cometidos tanto por aqueles que divulgam a *teoria* como por aqueles que desenvolvem a *prática* no âmbito da alfabetização.

¹ cf. Saviani (1988) sobre as teorias não críticas em educação

Obviamente que os equívocos fazem parte do percurso; no entanto, quando crianças são envolvidas (principalmente crianças em fase de alfabetização), estes podem trazer consequências desfavoráveis para o seu desenvolvimento. E, se pensarmos ainda no número de pessoas envolvidas nos equívocos, a situação pode se agravar um pouco mais.

“O Ciclo Básico, instituído a partir de 1984, *representou e representa um conjunto de princípios e diretrizes consolidados em propostas fundamentais para a democratização da escola pública. (...) instituído a partir de 1984 somente para os alunos matriculados no que corresponderia às 1ª séries do 1º grau das 5.500 escolas comuns e 11.500 escolas isoladas, urbanas e rurais, envolveu um total de 842.238 alunos e cerca de 30.000 professores. Em 1985, o Ciclo Básico estendeu-se para o segundo ano de escolarização, atingindo as classes correspondentes às primeiras e segundas séries do primeiro grau, num total de 1.547.000 alunos (580.000 ingressantes; 840.000 em continuidade; 137.000 retidos em 1984 na segunda série) e cerca de 50.000 professores”.* (SE/CENP:1990, p. 25) grifos meus

A partir da verificação do número de pessoas envolvidas até 1985 na decisão do governo estadual daquela época de proceder à implantação do Ciclo Básico², não fica difícil de concluir que sob a ótica do discurso da democratização do ensino, estes dados anunciados e divulgados pela CENP³ mostram muita coerência por parte da SE⁴, visto que o número de envolvidos com tal medida é muito significativo e animador.

Entretanto, se pensarmos nos procedimentos e nos modos de operacionalização de objetivos que a SE estava utilizando para alcançar suas metas, notaremos que se faz necessária uma reflexão cuidadosa para escaparmos das ilusões

² Referente às duas 1ª séries do 1º grau

³ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

⁴ Secretaria de Estado da Educação

provocadas pela superficialidade. Assim, os dados oferecidos pela SE na citação acima poderiam ser considerados apenas números se eles não atingissem diretamente professores (como eu) que, naquele contexto, estavam envolvidos com a implantação do Ciclo Básico e um número considerável de crianças ingressantes na escola pública.

Hoje (1996) __ onze anos depois da implantação do Ciclo Básico__ faço uma análise daquilo que representou para mim e para muitos professores da rede pública a referida implantação, uma vez que, após trabalhar durante aproximadamente oito anos caminhando lado a lado com o discurso oficial, pude detectar "problemas" nas medidas adotadas pela Secretaria da Educação na tentativa de melhorar o trabalho dos alfabetizadores e de vencer o desafio dos altos índices de analfabetismo apresentados pelas estatísticas oficiais.

Para explicitar o que estou chamando de "problemas" volto ao começo da minha trajetória de professora alfabetizadora e para tanto utilizo-me de uma narrativa necessária, que espero não seja enfadonha para o leitor.

Em meados da década de oitenta, enquanto se instituía o Ciclo Básico na rede pública oficial de ensino no Estado de São Paulo, eu concluía o curso de segundo grau com habilitação para o magistério (1985), e a partir deste curso passei a me interessar pela alfabetização.

Em 1986 concluí uma graduação em pedagogia, que cursei juntamente com o magistério, uma vez que já tinha anteriormente concluído outro curso de segundo grau. A partir de 1986 iniciei minha carreira de professora, atuando em um grupo de apoio suplementar (curso de acompanhamento para crianças do Ciclo Básico que apresentavam

problemas no aprendizado da leitura e escrita) na mesma escola pública da cidade em que me formei no magistério.

No ano seguinte (1987) continuei a trabalhar com o grupo de apoio suplementar e em 1988 fui eleita pelas professoras desta escola como coordenadora do Ciclo Básico e por três anos consecutivos (1988 a 1990) coordenei o referido Ciclo e simultaneamente ministrei aulas no curso de magistério, tendo oportunidade, portanto, de estabelecer momentos de reflexão entre teoria e prática no âmbito da educação.

Em 1991, deixei o cargo de coordenadora e continuei a atuar apenas no curso de magistério, pois havia decidido estudar um pouco mais e fazer cursos de especialização; neste sentido, matriculei-me num curso de pós-graduação “Latu Sensu” na área de metodologia do ensino superior com a duração de um ano letivo, curso este que conclui no mesmo ano. Através das leituras obrigatórias que eu tinha que fazer durante este curso, deparei-me com outros referenciais teóricos, diferentes daqueles que eu havia visto no curso de segundo grau (magistério) e na graduação em pedagogia. Pude, então, conhecer e compreender que existem outros fatores que cercam o processo educacional, pois até então apenas os fatores psicológicos como maturidade, prontidão e as maneiras de se adquirir conhecimento guiavam minha prática enquanto professora e coordenadora de alfabetização. Nesse sentido, a preocupação com o desempenho dos alunos passava sempre pela questão da aprendizagem, pela concepção de um aluno idealizado pelas teorias adquiridas em cursos de formação e reciclagem, enfim, a alfabetização bem como a educação de maneira geral, até aquele momento, eram vistos como fenômenos em si mesmos que independiam dos condicionantes sociais; assim, tudo o que cercava o trabalho com a educação era

possível de ser resolvido com métodos modernos e adequados que deveriam estar em sintonia com as teorias recentes acerca da explicação da aquisição de conhecimentos.

Ao entrar em contato com diferentes referenciais (marxismo, psicanálise, psicologia humanista, entre outros) tive a oportunidade de sair de uma visão exclusivamente epistemológica (necessária, mas não suficiente) para uma ampliação filosófica e política, enfim, mais abrangente sobre o fenômeno educacional.

Em 1992 por ocasião de minha aprovação em concurso público, fui obrigada a deixar o trabalho com o segundo grau no curso de magistério e a assumir uma sala de aula de segunda série do Ciclo Básico; foi então que li Vygotsky pela primeira vez, quando participei de um curso sobre alfabetização promovido pela FDE/SP . Em 1993 assumi uma classe de Ciclo básico (primeira série) e várias dúvidas surgiram a partir de minha atuação em sala de aula. Estas questões foram anotadas e posteriormente organizadas em forma de projeto, pois decidi me candidatar a uma vaga no curso de mestrado em Linguística Aplicada na UNICAMP (IEL) para aprofundar meus estudos e tentar soluções para questões que se colocaram a partir de meu trabalho como professora de primeira série. Senti a necessidade de conhecer um pouco a área dos estudos da linguagem e examinar a questão da alfabetização à luz destes estudos visando compreender aspectos inerentes à aquisição da leitura e escrita.

Iniciei o curso de mestrado em 1994 e as questões referidas acima passam a ser apontadas a seguir.

Durante a minha formação, interessei-me particularmente pela questão da alfabetização. Meu interesse pelo assunto foi imediato, a ponto de, ao longo do curso de magistério desenvolver uma certa autonomia em relação às leituras nesta área.

Sempre achei fascinante o fato de alguém sair de um estado de “analfabetismo inicial” e chegar à produção de textos bem elaborados e ao desempenho de leitura fluente. Essa capacidade do ser humano atraiu meu interesse desde os primeiros contatos que mantive com a área da educação. Dado o conteúdo que o curso de magistério oferecera, o que nos foi passado, enquanto alunos, foi a visão tradicional de ensino de leitura e escrita, isto é, a alfabetização era considerada como uma questão de métodos, ora analíticos, ora sintéticos ou mesmo ecléticos.

Somente no último ano do curso de magistério tomei conhecimento dos argumentos de Ferreiro e Teberosky: foi quando a diretora da escola em que eu estudava convidou alunos de minha classe para fazer estágio numa sala onde estava sendo implantado um novο projeto de alfabetização. Tratava-se de um trabalho dirigido por uma pesquisadora da UNICAMP, que mantinha contato com alguns diretores de escolas públicas do interior de São Paulo, no sentido de se por em prática os primeiros resultados metodológicos derivados das interpretações dadas aos estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky.

Lembro-me que, naquela época, falar em alfabetização sem cartilhas (que era o que esse pessoal envolvido no referido projeto vinha propondo) era algo que chamava muito a atenção das pessoas envolvidas com a educação e foi isso que aconteceu comigo. Ainda na condição de aluna interessei-me em fazer o estágio proposto pela diretora para me inteirar da situação e passei a ter contato diário com as crianças e a professora envolvidas naquela “classe piloto”.

Pude então notar que algo de muito estranho acontecia ali, mas a minha condição de estudante ainda não permitia entender por completo a situação. A única coisa

que conclui com certeza é que aquelas crianças estavam sendo usadas como cobaias de algum experimento, pois a aula daquela professora era muito diferente da convencional e o resultado também. No final daquele ano letivo a classe toda foi considerada não alfabetizada.

Fiquei preocupada com a situação e, em conversa com a diretora, foi-me indicada a leitura dos livros *Psicogênese da língua Escrita* e *Reflexões sobre alfabetização* que passei a ler avidamente para tentar compreender os porquês do resultado negativo daquele trabalho.

Foi aí que, mesmo lamentando o futuro daqueles alunos, pude intuir que algo de muito bom poderia acontecer com uma classe que tivesse um professor sério e que estudasse de fato aquela teoria. Compreendi que Ferreiro e Teberosky estavam propondo uma *revolução conceitual* na área da alfabetização e que, se os educadores se engajassem seriamente em um trabalho que tivesse inspiração no estudo desenvolvido por elas, sem dúvida, as crianças do futuro teriam muito a ganhar em termos de aprendizagem da leitura e escrita. Acreditava que naquele momento o trabalho não funcionara porque houve falhas na maneira como foi desenvolvido, isto é, o professor escolhido, apesar de inicialmente entusiasmado, faltava às aulas e não parecia levar o trabalho muito a sério. A diretora ia, uma vez ou duas por mês, à Campinas para conversar com a pesquisadora e trazia as informações, já processadas por ela, para a professora titular da classe, funcionando assim, como uma mediadora entre a teoria e a prática. Enfim, várias foram as circunstâncias que não favoreceram o êxito do trabalho.

O importante a se considerar para o desenvolvimento desta dissertação é que o referencial ferreriano passou a marcar definitivamente minha prática de alfabetizadora,

prática esta que se iniciou no ano seguinte quando assumi uma sala de aula pela primeira vez (grupo de apoio suplementar), com um trabalho junto a crianças de classes do Ciclo Básico que não apresentavam um bom aproveitamento no aprendizado da leitura e escrita.

A exigência feita pela diretora da escola era a de que nós, professores do grupo de apoio suplementar, preparássemos as aulas de acordo com os princípios da proposta do Ciclo Básico que eram fundamentados nos argumentos ferrerianos; isto é, não poderíamos usar cartilhas nem material impresso que fosse similar a elas. Tínhamos, portanto, que nos inteirar do discurso oficial e usar a criatividade na elaboração de aulas “diferentes”. Durante aquele período, eu já frequentava a faculdade de pedagogia, porém a temática do curso era voltada para aspectos da administração escolar, não sendo reservados nele momentos para se tratar de questões relativas à prática de alfabetização, ou seja, em termos dos questionamentos inerentes à minha prática de professora iniciante, posso afirmar que a graduação em pedagogia não me acrescentava nada.

Os professores do Ciclo Básico, que tinham alunos frequentando minhas aulas de grupo de apoio, gostaram de meu trabalho, pois segundo eles os alunos passaram a apresentar melhoras no aprendizado da leitura e da escrita e por isso, a pedido deles, passei a coordenar o Ciclo Básico. Assim, durante um período de três anos trabalhei como coordenadora orientando os professores e tendo uma prática indireta com crianças em fase de alfabetização.

Embora essa minha trajetória na área da educação seja um pouco incomum, já que geralmente um professor primário dá aula vários anos em seguida para posteriormente poder atuar como coordenador ou assumir cargo de especialista, iniciei muito cedo meu trabalho de orientadora de professores, creio que devido ao entusiasmo

que eu apresentava em relação ao referencial teórico ferreriano e ao meu envolvimento com o trabalho de alfabetização. Obviamente a burocracia exigia que um cargo destes fosse ocupado por alguém graduado no terceiro grau, requisito que eu preenchia como graduada em pedagogia.

Quero deixar explícito que falo em "minha prática", mas outras pessoas participam dela: considere-se, primeiro, o professor que fui (e que não sou mais); considere-se, ainda, os professores que eu coordenava e, finalmente, considere-se as crianças (aproximadamente 800) que foram submetidas a essa prática como sujeitos participantes dessa história.

Durante o período de três anos em que coordenei o Ciclo Básico, minha (nossa) meta era a de proporcionar àqueles alunos uma alfabetização de "boa qualidade"; alfabetização, então, entendida como um processo, isto é, como o desenvolvimento de um período que se caracteriza por fases distintas; um trabalho que se voltasse para o aspecto cognitivo, acreditando-se que a base para o sucesso e desempenho da criança durante o período da alfabetização fosse a sua inteligência melhor desenvolvida. Para tanto, esse trabalho, deveria envolver entre outras coisas:

“a) a compreensão do sistema de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético de escrita;

b) a compreensão das funções sociais da escrita, que determinam as diferenças na organização da escrita;

c) a leitura compreensiva de textos que correspondem a diferentes registros da língua escrita (textos narrativos, textos informativos, jornais, instruções, cartas, recados, listas, etc.), enfatizando a leitura silenciosa mais do que a leitura convencional em voz alta;

d). a produção de textos respeitando os modos de organização da língua escrita, que correspondem aos diferentes registros;

e). uma atitude de curiosidade e falta de temor frente à língua escrita" (Ferreiro:1989 apud SE/CENP 1990).

Inspirada, portanto, nessa fala de Ferreiro, passei a propor aos professores que eu coordenava, um trabalho voltado para o aspecto conceitual (cognitivo) da alfabetização, isto é, centrado no desenvolvimento das hipóteses detectadas por Ferreiro (1985), que foi por ela distribuído em três grandes períodos:

a) distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;

b) a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);

c) a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético);

Naquele momento, naquele contexto, portanto, eu não me permitia pensar na questão da produção de textos, isto é, eu não tinha maior domínio, melhor conhecimento, sobre as circunstâncias que envolvem a produção de textos.

Imaginava que propondo um trabalho em que a criança tivesse sua inteligência respeitada, isto é, em que a mesma fosse vista como um sujeito cognoscente, **“aquele que busca**

adquirir conhecimento, que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e, trata de resolver as interrogações que este mundo provoca" (Ferreiro & Teberosky:1985:26), a ela estaria garantido um sucesso em seu processo de alfabetização. Por "respeitar" a inteligência da criança, eu entendia ser meu papel (ou o do professor) "colocá-la em contato com a escrita" e aguardar sua reação à esse objeto, tentando entender/inferir as "hipóteses" que a criança formulava, respeitando-as.

Tratava-se, portanto, de uma visão extremamente individualizada/psicologizada do processo de aquisição de leitura e escrita e, como consequência do trabalho realizado com as crianças, esperávamos ter um aluno alfabetizado, entendendo por isso alguém capaz de ler e produzir textos.

Mas, que tipo de alfabetização era essa? Que espécie de leitor se poderia formar a partir do trabalho feito inicialmente com palavras isoladas, listas de palavras, enfim, um trabalho em que a preocupação com a produção de textos não existia, desde o início do processo de alfabetização?

Estas perguntas até então, não existiam para mim, pois, por volta do terceiro bimestre do ano letivo, os professores me apresentavam os primeiros textos das crianças (produções sobre temas propostos) e nada de anormal eu notava nestes textos, isto é tínhamos chegado com sucesso ao produto da alfabetização que era um "bom texto" produzido por aquelas crianças.

Só que, que tipo de texto era esse? Em quais circunstâncias eles eram produzidos? Que desempenho essas crianças apresentavam em leitura?

Estas questões jamais foram colocadas para nós (coordenador e professores) até o momento em que deixei o papel de coordenadora e passei ao papel de professora. Isso se deu, como já disse, em 1993 com uma classe de primeira série do primeiro grau que assumi após me efetivar em concurso público.

Nesse contexto, portanto, levo para minha prática de professora, toda essa minha história de coordenadora de alfabetização, isto é, o referencial ferreriano (ou a interpretação que fazíamos dele) estava lá, guiando os passos de meu trabalho.

Surgiram, então, a partir daí, várias dúvidas, decorrentes de minha atuação em sala de aula; selecionei alguns casos que comentarei aqui a título de ilustração.

Em maio de 1993, três alunos de minha sala (Nágila, Júlio César e Leandro) apresentavam uma escrita com características da " hipótese alfabética" (op.cit:213). Hipótese essa consistente , a meu ver.

Minha expectativa e quase certeza era a de que essas crianças passariam a ler com a maior desenvoltura, isto é, sem apresentarem uma leitura "silabada". Eu acreditava, que teriam desenvolvido uma boa capacidade de produção e interpretação de textos, porque a maneira como os "introduzi" no mundo da escrita era bem diferente dos modos como os métodos tradicionais o fazem. Desde o início de meu trabalho procurei fazer com que as crianças tivessem acesso às mais variadas formas de textos, como por exemplo os contos de fadas, as fábulas, que eu lia para elas e as receitas culinárias, as bulas de remédios, o jornal, a revista, os rótulos de produtos comerciais, trazidos para a sala de aula para que os alunos manipulassem esses "objetos" e formulassem suas "hipóteses" sobre eles.

Minha hipótese, naquele momento, era que não expondo a criança a um método que valorizasse uma leitura entendida como decifração e que não fosse também reduzida sua exposição a textos pobres em sentido conseqüentemente não encontrariam maiores dificuldades em seu processo de compreensão do sistema alfabético de nossa escrita, uma vez que, desde o início do ano letivo, eu tivera o cuidado de respeitar e incentivar seu nível de conceitualização sobre a escrita.

Mas, qual não foi minha surpresa ao perceber que a questão não era tão simples assim! Certo dia, distribuí textos, um para cada aluno e pedi que lessem e depois me explicassem o que entenderam. Júlio César leu o texto "Futebol" (anexo 1); Nágila leu "A história do sorvete" (anexo 2) e Leandro uma parlenda, um tipo de quadrinha ritmada (anexo 3).

Júlio César tinha sido um dos primeiros da sala a atingir a "hipótese alfabética" (op.cit:213) e eu esperava como fato que considerava óbvio, que ele seria capaz de me contar o que havia lido sem qualquer dificuldade. Só que... não foi isso o que aconteceu.. Ao iniciar a explicação, Júlio César começou a olhar para o texto tentando explicá-lo sem desprender os olhos do mesmo, isto é, passou a tentar ler e explicar simultaneamente, não conseguindo fazer nem uma coisa nem outra. Conversei com ele sobre o conteúdo do texto e constatei que ele não o havia entendido.

Chamei Nágila, já preocupada com o desfecho do episódio. A menina então, passou a me contar o que havia entendido sem olhar para o texto, mas fazendo um esforço enorme para não me desapontar. Tentou várias vezes reiniciar a explicação, mas percebi que ela não havia compreendido o conteúdo da leitura. Arrumou até um "giló" que não

existia no texto que, suponho, reflita sua leitura da palavra “gelo” presente várias vezes no texto.

Chamei Leandro e pedi que ele me contasse o que havia lido e sinceramente, depois do episódio com Júlio e Nágila, imaginava que ele também não conseguiria ler; só que... mais uma vez fui pega de surpresa, pois a criança conseguiu me explicar perfeitamente o conteúdo do texto que eu havia lhe entregue. Achei o fato muito confuso na ocasião porque Leandro, diferentemente de Nágila e Júlio César, era uma criança que não havia sido exposta à escrita antes de chegar na 1ª série, pois morava na zona rural e segundo sua mãe, ele não tinha feito pré-escola, fatores, creio, não serem facilitadores para o desempenho de uma criança em leitura.

Fatos como esses e também outros semelhantes que foram surgindo ao longo daquele ano letivo, passaram a me incomodar profundamente, e pensei então que deveria registrar por escrito essas constatações; e foi o que fiz, me possibilitando posteriormente a reflexão sobre alguns pontos, entre eles:

1) Por que a leitura com significado não vem como consequência e com mais facilidade para alguém que foi alfabetizado tendo contato, desde o início do processo de alfabetização, com os mais variados tipos de textos?

2) Se tenho crianças que estão numa “hipótese alfabética” na escrita, sendo em relação ao modelo ferreriano idênticos, por que não o são em situações de leitura com desenvoltura e significado, bem como em situações de produção de textos? Existiria aí uma individualidade, uma singularidade que não tem relação alguma com as hipóteses detectadas por Ferreiro e Teberosky?

Essas questões que emergiram de minha prática com a alfabetização, motivaram-me a voltar essa história ao começo e tentar encontrar, naquele espaço onde iniciei minha carreira como alfabetizadora, a compreensão dos fatores que a envolviam almejando a revisão de alguns pontos que poderiam eventualmente elucidar as minhas dúvidas.

Considerando-se portanto:

- 1) Os momentos iniciais de minha carreira como professora alfabetizadora;
- 2) As mudanças radicais que se propunham para o trabalho de alfabetização a partir do momento em que as pesquisas de Ferreiro e colaboradores influenciavam os integrantes da SE/CENP;
- 3) Meu trabalho posterior de coordenadora de Ciclo Básico e
- 4) A leitura que faço do referencial ferreiriano atualmente (onze anos depois), tenho dois objetivos principais:
 - a) desenvolver um trabalho de análise sobre o que significou a implantação do Ciclo Básico na rede paulista oficial de ensino e qual a repercussão de tal implantação na ação didática cotidiana do professor alfabetizador, utilizando para isso a observação da prática de uma professora de 1ª série de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, professora essa que segue a orientação da SE/CENP desde o período em que eu atuava diretamente com ela no papel de coordenadora do Ciclo Básico.
 - b) apresentar uma reflexão sobre a bibliografia que embasava minha prática como coordenadora de Ciclo Básico e como professora de classes de alfabetização

(incluindo-se aqui textos de Ferreiro e colaboradores e as publicações da SE/CENP relativas ao Ciclo Básico), buscando entender as interpretações de então de como realizar essas propostas em sala de aula, incluindo-se aqui as minhas próprias interpretações e ações enquanto professora e coordenadora de Ciclo Básico.

Para desenvolver o meu primeiro objetivo, observei a sala de aula de uma professora de primeira série, orientada por mim no período de 1988 a 1990. A metodologia de coleta dos dados utilizados foi a longitudinal devido ao meu interesse de acompanhar o processo de alfabetização dos alunos da sala investigada.

O corpus deste trabalho se constituiu a partir de observações efetuadas durante o primeiro semestre do ano letivo de 1995, numa classe de primeira série do primeiro grau de uma escola pública de um município do interior de São Paulo.

A coleta de dados foi feita com base nos seguintes instrumentos de pesquisa:

a) observação das aulas, registradas através de notas de campo. A periodicidade dessas observações foi de uma vez por semana, no decorrer do primeiro semestre do ano letivo de 1995.

b) gravação em áudio de diálogos entre professora e crianças enquanto realizavam atividades de escrita. Estas gravações ocorriam de maneira contínua, durante o período de aulas que antecedia o recreio das crianças.

Durante o período em que frequentei como observadora as aulas desta professora tive a oportunidade de gravar diferentes tipos de atividades:

- diálogos entre professora e a turma a respeito de algum assunto que se pretenda como motivador de uma futura produção escrita;

- criação de histórias conjuntas entre professora e crianças;

- atendimento individual para correção de produções escritas das crianças, por parte da professora;

- diálogo entre criança-criança durante as produções de texto;

As transcrições das situações dialógicas gravadas em áudio foram realizadas após as fitas serem ouvidas várias vezes, com o intuito de ser o mais fiel possível a cada situação vivenciada.

c) reprodução em xerox do material escrito pelas crianças;

d) entrevistas não estruturadas com a professora, que possibilitaram um conhecimento mais amplo de seus pressupostos teórico-práticos propiciando maior entendimento de sua prática.

Os materiais em anexo, bem como outras anotações, estão sendo apresentados com o intuito de contextualizar o máximo possível as condições de produção do presente trabalho.

Durante o período da coleta (primeiro semestre de 1995) o registro das aulas observadas foi feito da seguinte maneira:

a) as observações começaram a ser feitas após a primeira semana de aula que se iniciou no dia 13/02/95, isto é, a partir de 20/02/95, pois o período inicial do ano

letivo, geralmente é um pouco conturbado devido a alguns fatores como adaptação das crianças, listas de alunos que nem sempre são reais, pois existem alunos que são transferidos de uma escola para outra ou mesmo de uma sala para outra devido a algumas condições como problema com transporte, idade, entre outros.

b) tentou-se, na medida do possível, fixar o intervalo das aulas observadas em uma ou duas vezes por semana, ou seja, as observações ocorreram de acordo com a possibilidade de transporte da investigadora para o local escolhido, pois a escola se situava em cidade diferente da residência desta e ainda a mesma cursava disciplinas obrigatórias do curso de Mestrado, acumulando às vezes, compromissos na Universidade como encontros de orientação ou apresentação de trabalhos para os professores do programa.

c) com relação aos instrumentos utilizados para o registro dos dados, grande parte deles foram registrados através de gravações em áudio-tape; uma pequena parte, que se referia a registro de entrevistas não estruturadas com a professora ou mesmo de anotações de materiais escritos disposto pela sala de aula, foram feitos através de anotações em diário.

Ao todo foram 16 aulas gravadas (25 horas) nas quais foram realizadas 24 atividades de escrita de palavras e 7 atividades envolvendo produção de texto, totalizando 31 atividades realizadas. De todas estas 31 atividades realizadas, 28 foram registradas em áudio-tape e 03 em diário. O quadro apresentado a seguir apresenta a distribuição destas atividades. Com ele pretendo mostrar que, durante o período que vai de 20/02/95 até 17/03/95, a professora não criou oportunidades para as crianças produzirem textos “espontâneos” (no sentido de escreverem livremente, sem a interferência do adulto), predominando aí, portanto, atividades de escrita de palavras. Embora no dia 20/02/95 apareçam duas atividades de

escrita de texto, é bom esclarecer que essa "produção" foi feita em conjunto pelo professor e aluno no sentido de que quem escrevia era a professora, a partir do relato oral do aluno que nada mais tinha a fazer do que "contar" a sequência dos fatos que, de algum modo, pareciam já estar presentes no pensamento da professora; ou seja, a estrutura que ela desejava que o texto assumisse já teria sido formulada por ela. Assim, à medida em que ela escrevia na lousa aquilo que o aluno dizia, ia aparecendo, tomando forma, um texto essencialmente "oral", isto é, parecia que o professor "escrevia com a boca dos alunos", apresentando como resultado um texto muito mais próximo da modalidade oral do que da modalidade escrita, ou seja, o professor não aproveitava estes momentos para acrescentar um vocabulário mais próximo da norma culta; ao contrário, simplificava ao máximo a linguagem escrita. (Fig.1)

A BORBOLETA”

**Uma borboleta põe seus ovos numa
folha.Do ovo sai uma lagarta.**

Ela é muito comilona.

**Depois de comer muito ela fica de
cabeça para baixo, não se mexe mais e pára de
comer.**

**Aí ela faz seu casulo e um dia ela vira borboleta
e sai voando.**

(Fig. 1)

Outro ponto também esclarecedor a respeito desta questão é o que diz respeito à predominância de atividades de escrita de palavras, durante o período acima referido. Nota-se, por exemplo, que durante este período, vinte e quatro atividades desta natureza foram propostas (ocupando cerca de vinte horas/aula) e que logo após as atividades de "produção" de textos serem iniciadas, estas predominaram, constando de cinco a partir de 18/05/95, enquanto nenhuma de escrita de palavras foi apresentada.

Esclareço ainda que, mesmo chamando as atividades com textos de "produção", estas consistiam de sobreposição de frases que a criança era obrigada a fazer devido à exigência da professora. O único trabalho de produção que os alunos desenvolveram de maneira quase que livre da interferência da professora foi o do dia 28/06/95, quando deveriam escrever um "textinho" (fala da professora) sobre a figura de um gato que tentava pegar um peixe que estava dentro de um aquário (anexo 4).

AULA OBSERVADA GRAVADA DATA	NÚMEROS DE HORAS	ATIVIDADES DE ESCRITA	
		<u>PALAVRAS</u> FORMA DE COLETA	<u>TEXTOS</u> FORMA DE COLETA
Aula I 20-02-95	em torno de 2:00 h	3 atividades áudio - tape diário	2 atividades diário
Aula II 15-03-95	em torno de 2:00 h	1 atividade áudio - tape diário	
Aula III 16-03-95	em torno de 1:30 h	1 atividade áudio - tape diário	
Aula IV 17-03-95	em torno de 1:30 h	3 atividades áudio - tape diário	
Aula V 23-03-95	em torno de 2:00 h	1 atividade áudio - tape diário	
Aula VI 24-03-95	em torno de 2:00 h	3 atividades áudio - tape diário	
Aula VII 30-03-95	em torno de 2:00 h	1 atividade áudio - tape diário	
Aula VIII 12-04-95	em torno de 2:00 h	3 atividades áudio - tape diário	
Aula IX 20-04-95	em torno de 2:00 h	2 atividades áudio - tape diário	1 atividade diário
Aula X 25-04-95	em torno de 1:00 h	2 atividades áudio - tape diário	
Aula XI 03-05-95	em torno de 2:00 h	2 atividades áudio - tape diário	
Aula XII 17-05-95	em torno de 1:00 h	2 atividades áudio - tape diário	1 atividade áudio - tape diário
Aula XIII 18-05-95	em torno de 1:00 h		1 atividade áudio - tape diário
Aula XIV 25-05-95	em torno de 1:00 h		1 atividade áudio - tape diário
Aula XV 14-06-95	em torno de 1:00 h		1 atividade áudio - tape diário
Aula XVI 28-06-95	em torno de 1:00 h		1 atividade áudio - tape diário
TOTAL	em torno de 25:00 h	24 atividades	7 atividades 4 áudio - tape 3 diário

CAPÍTULO 2

A RESPEITO DOS “ISMOS”

Para proceder à análise do que representou a implantação do Ciclo Básico no estado de São Paulo, inicialmente busco, nos próprios argumentos da SE/CENP, as pistas que justifiquem a iniciativa tomada por estes órgãos estaduais e mesmo o caminho seguido por eles na tentativa de resolver o problema do fracasso na alfabetização das crianças de camadas populares.

Os textos oficiais parecem indicar uma certa tomada de consciência por parte dos integrantes da SE/CENP de que a causa do fracasso no trabalho com a alfabetização estava, até aquele momento (1983), no paradigma adotado pelos profissionais do ensino. Vejamos o que a CENP diz:

“A teoria do conhecimento que dava suporte a tudo o que se fazia e o que se pensava sobre alfabetização era o modelo associacionista (...) não era contestado, pelo contrário, havia uma aplicação radical desse modelo que chegava a funcionar como um paradigma” (CENP: 1990:26)

Ou ainda:

“Coerentemente com esse modelo, o treinamento de professores e os materiais produzidos para sua formação e aperfeiçoamento seguiam a mesma orientação” (op.cit:27)

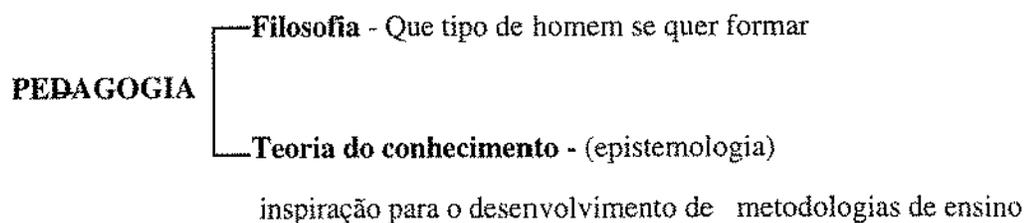
É possível notar que o “ismo” (associacionismo) adotado até aquele momento no trabalho com a alfabetização não vinha sendo suficiente e adequado para se alcançar o êxito necessário; ao apresentar tal justificativa, a CENP assumia que existem

teorias que dão suporte ao trabalho do professor; neste sentido, necessária se faz uma análise e reflexão sobre o significado destes termos para que se possa compreender melhor as mudanças propostas no trabalho com a alfabetização no estado de São Paulo.

O termo acima referido insere-se no campo da Pedagogia; esta por sua vez, tem como objeto de preocupação a educação sendo que a educação é, antes de tudo, uma prática educativa, prática esta que não é neutra em relação a princípios filosóficos e pressupostos teóricos; embora haja muitas divergências neste ponto, a exemplo de Saviani (1983:59), que afirma ser a Pedagogia uma teoria geral da educação, isto é uma sistematização “a posteriori” da educação, prefiro afirmar que, do meu ponto de vista, a Pedagogia herda, das diferentes áreas do conhecimento humano (filosofia, psicologia, sociologia, história, economia, entre outras), influências que marcam e determinam a prática de pessoas e instituições envolvidas com o ato educativo.

Assim, talvez até por ser pedagoga por formação, prefiro assumir que toda prática pedagógica de maneira geral, está diretamente comprometida com uma visão de mundo, entendida como uma filosofia de educação e simultaneamente com uma teoria que explica (ou tenta explicar) de que maneira se dá o conhecimento na vida do ser humano.

Essa premissa poderia ser assim esquematizada:



A prática pedagógica, portanto, por mais ingênua que possa parecer, está a meu ver, calcada neste pressuposto, pois a educação acontece no campo das relações humanas sendo este constituído de diferentes indivíduos que trazem para este espaço, por

consequência, as mais diversas e divergentes formas de pensar o mundo e a origem do conhecimento.

Nas palavras de Watzlavick,

“A história da filosofia é uma confusão de ismos. Idealismo, racionalismo, nominalismo, realismo, ceticismo, e dúzias mais de ismos disputaram entre si, ininterrupta e inflamadamente, durante vinte e cinco séculos, ou seja, desde que apareceram os primeiros vestígios do pensamento ocidental”

(Watzlavick:1994:6)⁵

Estas diferentes visões que o homem constrói sobre o mundo, e diferentes formas de pensar o conhecimento, determinam a busca dos mais divergentes meios que o mesmo julga adequados para o alcance dos objetivos que traça em termos educacionais; nascem portanto, a partir daí, os diferentes modelos de ensino-aprendizagem traduzidos em forma de métodos.

No caso específico deste trabalho, ou seja, a análise do que representou a implantação do Ciclo Básico no Estado de São Paulo, é possível notar que os representantes dos órgãos oficiais como a SE/CENP apoiavam-se, antes da sua implantação, num procedimento *associacionista* de aprendizagem para proceder à orientação dos professores da rede.

A equipe estadual utilizava-se de argumentos que mostram claramente, que havia falhas no modelo de ensino-aprendizagem adotado até o momento, a ponto de assumir que esta falha era a responsável pelos altos índices de evasão e repetência ocorridos na escola pública paulista até o início dos anos oitenta. Assim, passaram a partir de 1985 para a adoção de um novo paradigma no trabalho com a alfabetização: tratava-se

⁵ Estou utilizando a versão portuguesa de 1994

do *construtivismo piagetiano* que era assumido pela equipe estadual, com base nos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky:

“As pesquisas de E. Ferreiro são de natureza científica, experimental e psicológica; não são de natureza pedagógica. A utilização das descobertas dessas pesquisas (seu construtivismo) em uma situação escolar demanda transformações para as quais os professores devem se preparar. Essa perspectiva exige uma total revisão das formas como a criança vem sendo introduzida na língua escrita”
(CENP:1990:26)

Nota-se portanto, que de um “ismo” passa-se para outro (construtivismo), como se, na realidade, isso fosse possível de se dar de maneira tranquila e natural. Assim, se as divergências aparecem no campo filosófico, como aponta Watzlavick, desde que apareceram os primeiros vestígios do pensamento ocidental e se tais divergências repercutem no contexto da sala de aula, no momento em que educadores desenvolvem diferentes metodologias de ensino, “recortarei” deste conjunto de “ismos”, dois modos de se conceber a origem do conhecimento, que de certa forma, nos últimos vinte e cinco anos têm marcado o pensamento daqueles que se dispõem a desenvolver métodos no âmbito do sistema educacional.

Trata-se do **associacionismo ou comportamentalismo** e do **cognitivismo ou construtivismo** que serão apresentados e analisados aqui no contexto da alfabetização e não no da educação em geral.

2.1. Comportamentalismo

"Esta abordagem se caracteriza pelo primado do objeto (empirismo)" (Mizukami:1986:19); filósofos empiristas, como Locke, por exemplo, acreditavam que o conhecimento provém dos sentidos e que o homem ao nascer, não passa de uma "tábua rasa", sendo que todo conteúdo que vai enchendo sua mente é oriundo de impressões ambientais trazidas pelos órgãos dos sentidos.

No campo da Psicologia, essa maneira de ver o mundo e o conhecimento, está concretizada no trabalho dos behavioristas que inspirou educadores e alfabetizadores de maneira geral.

Privilegiando a questão dos métodos, o ensino de leitura e escrita nesta abordagem, caracteriza-se como um processo mecânico de associação entre estímulos visuais e respostas sonoras; para os behavioristas associacionistas, ler e escrever são comportamentos complexos, que podem ser subdivididos em uma cadeia de comportamentos simples; através do controle das respostas obtidas a partir dos estímulos apresentados progressivamente, acreditavam estes alfabetizadores que a criança seria capaz de ler e escrever.

Nesta perspectiva, aprendizagem é vista como mudança de comportamento, observável e passível de ser medida, dependente das conexões E-R (estímulo - resposta) e resultante de um condicionamento progressivo.

Não é difícil de se encontrar estes pressupostos condutistas nos manuais do professor oferecidos pelos autores de algumas cartilhas de alfabetização; em sua justificativa didática, Lima (1982) por exemplo, coloca que

"visando ao objetivo maior que é levar a criança a ler e interpretar, num *treino* intensivo, de pensamento e linguagem (...) tivemos a preocupação fundamental de escolher temas vivenciados por ela (...) (p.4).

De acordo com esta metodologia, o êxito no aprendizado da escrita, depende basicamente de:

- "controle dos pequenos músculos (mãos e dedos);
- lateralidade definida (esquerda e direita);
- desenvolvimento da memória cinestésica necessária à reprodução dos movimentos da escrita" (op. cit. 8).

E para isso, o ponto de partida neste tipo de abordagem é o período preparatório (aquisição de pré-requisitos para a alfabetização). A obra aqui citada é adepta do método analítico-sintético, mas existem outras que se utilizam do método analítico puramente e outras ainda que fazem um trabalho unicamente fundamentado em princípios sintéticos, mas mesmo havendo uma variação no tipo de método adotado, alguns elementos comuns podem ser encontrados nas cartilhas, conforme mostra a SE/CENP:

- "presença de palavra - chave associada à ilustração;
- predominância de exercícios de cópia;
- descartabilidade do exemplar do aluno;
- existência de manual de orientação para o professor, que se propõe a explicitar o método em que se baseia e seus fundamentos, além, de esclarecer os procedimentos a serem adotados no decorrer das lições (...):
- presença de baralho de sílabas (em quase todas);
- existência de material complementar, como cartazes e carimbos" (SE/CENP:1988:109)

Essa abordagem enfatiza a organização dos conteúdos do currículo escolar; será essa organização que conduzirá o aluno por um percurso adequado (que deve ser percorrido) para que o mesmo atinja o comportamento final esperado, ou seja, os objetivos previamente traçados pelo professor.

Em relação a este tipo de orientação, a própria CENP se questiona em 1990:

Os documentos produzidos e veiculados pela Secretaria da Educação, através da CENP, especialmente da área de alfabetização (*), tinham a característica de manuais para o professor, verdadeiros “receituários” controlando o docente na distribuição do conteúdo, dos tempos, da avaliação, na medida em que apresentavam até as palavras que o professor deveria usar”. (SE/CENP:1990:27)

Essa foi a abordagem que me foi passada durante o curso de magistério.

2.2. Cognitivismo

À mesma época que Locke, o filósofo Descartes, afirmava que a diferença fundamental entre o homem e o animal, é que o homem é dotado de razão (inteligência) e que é dela que provém o conhecimento. Na Psicologia cognitivista atual, este modo de pensar a origem do conhecimento, concretiza-se em linhas como a Gestalt (Alemanha), o trabalho de Jerome Bruner (USA) e a Epistemologia Genética de Jean Piaget (Suíça).

Será, no entanto, focalizada aqui, apenas a abordagem piagetiana, por ter sido amplamente difundida nos últimos anos e também por ter se constituído ponto de partida para as pesquisas de Ferreiro e colaboradores (1979), sendo que estas determinaram mudanças no trabalho com a alfabetização a partir da década de oitenta, mudanças estas “propostas” pela SE/CENP no estado de São Paulo.

(*) SÃO PAULO (Estado)/SE/CENP, 1977/1981

A contribuição trazida pelos estudos piagetianos para a área da educação é a que estabelece distinção entre métodos de ensino e processos de aprendizagem; ou seja, antes de Piaget, o centro do processo educacional era a sociedade sendo que seus valores deveriam ser transmitidos aos alunos através dos mestres detentores do saber. A partir de Piaget, os educadores passaram a refletir sobre o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Princípios pedagógicos como:

- a importância do professor conhecer o estágio de desenvolvimento em que se encontra o aluno;
- a necessidade de se criar, na escola, um ambiente rico e farto em termos de materiais que propiciem sua manipulação pelo aluno, possibilitando uma ação reflexiva do mesmo sobre o objeto que está tentando conhecer;
- a frequência de colocação de situações problema que desafiem constantemente a inteligência do aluno.

Tudo isto se faz necessário a nível de intervenção pedagógica porque de acordo com Piaget, a inteligência se desenvolve por assimilações e acomodações; cada conhecimento novo é assimilado e modifica o sujeito, enriquecendo sua vivência. No entanto, é na acomodação que se constata a aprendizagem, pois aquela é uma alteração na própria estrutura mental.

No contexto da abordagem piagetiana, surgem investigações centralizadas na questão da leitura e da escrita na atualidade. Uma dessas contribuições é a *Psicogênese da Língua Escrita* de Ferreiro e Teberosky. Estas pesquisadoras, partindo do pressuposto de que o referencial piagetiano fornece elementos para a compreensão do processo de aquisição de leitura e escrita e adotando o mesmo princípio de Piaget que se refere à gênese das funções psicológicas mais complexas, concebem a escrita como objeto de conhecimento da criança e estudam sistematicamente a evolução das concepções infantis sobre a língua escrita.

Investigando, desde os fins da década de setenta, as noções que a criança tem sobre a escrita antes mesmo de entrar para a escola formal; buscando entender a natureza do pensamento infantil, identificando processos cognitivos subjacentes à aquisição do sistema para analisar os problemas conceituais que a criança se coloca e deve superar para alcançar a exata

compreensão do sistema alfabético de escrita, as pesquisadoras acabam constatando que há uma distância enorme entre os métodos de ensino utilizados pela escola para ensinar a criança a ler e escrever e as hipóteses que a mesma elabora sobre o sistema de escrita.

Finalizando esta parte de minha análise, temos que, inspirando-se nos pressupostos teóricos supra citados, a CENP justificava-se no mesmo ano de 1990:

“A nova proposta representou um momento de ruptura, desencadeou alterações no que se tem feito até então na sala de aula” (CENP:1990:28) grifos meus

Mais à frente, no capítulo 3, apresentarei com maiores detalhes o processo de implantação do Ciclo Básico (que passou por estes dois tipos de “ismos”) e algumas de suas consequências para o trabalho com a alfabetização.

CAPÍTULO 3

A IMPLANTAÇÃO DO CICLO BÁSICO

Criado pelo Decreto nº 21833 de 18/12/83, o Ciclo Básico veio propor uma “saída” para o problema do fracasso escolar ocorrido nas séries iniciais do primeiro grau; caracterizou-se como sendo uma oportunidade de se dilatar o espaço de tempo destinado à alfabetização das crianças da escola pública. Naquele ano, a Secretaria da Educação deste Estado, justificava tal medida, da seguinte maneira:

“Um ano letivo tem se mostrado insuficiente para que a maioria dos alunos consiga chegar ao que se espera no final da primeira série; critérios pouco realistas, muitas vezes provenientes de *expectativas ideais*, fazem com que uma alta porcentagem dos alunos tenha o seu processo de escolarização interrompido e reiniciado, comprometendo seriamente a visão de aprendizagem como processo numa continuidade curricular e *obrigando o estado a carregar o ônus econômico das repetências* ⁶. O ganho em termos de aprendizagem de muitos alunos que repetem as primeiras séries é quase nulo.”
(SE/CENP:1986:12) grifos meus

Ou ainda

⁶ cf. FREITAG (1980) a respeito dos modelos clássicos da economia da educação.

“Quando uma criança fracassa na aprendizagem, a escola lhe dá uma segunda oportunidade: recomeçar o processo de aprendizagem. Será essa a solução? Reiterar uma experiência de fracasso, em idênticas condições, não é obrigar a criança a repetir seu fracasso? Quantas vezes um sujeito pode repetir seus erros? Supomos que tantas vezes quantas sejam necessárias até que abandone seu projeto”⁷ (op.cit:12)

Implantado, sem maiores esclarecimentos para os professores do ensino fundamental, estava o Ciclo Básico; a eles restava apenas o papel de ter que, de uma hora para outra, colocar em prática as normas fixadas pela SE/CENP, não tendo tempo de se adaptarem à mudança e nem sequer de fazer uma leitura crítica da situação antes de procederem à prática que estava sendo “proposta”.

Conforme já mencionado anteriormente, a pedagogia não é neutra, mas sim detentora de valores filosóficos e epistemológicos; portanto, de acordo com esta afirmativa, o professor que desconhece tal fundamento, fica vulnerável às determinações do sistema educacional, passando a fazer parte (ingenuamente, às vezes) do conjunto de interesses que está implícito nas entrelinhas do discurso oficial.

O processo de construção de tal noção deveria ser possibilitado de maneira clara para o indivíduo ingressante no curso de formação de professores, fato que sabemos não ocorre adequadamente em nosso país, pois:

⁷ A SE/CENP afirma que esta fala é de Ferreira, mas não aponta a bibliografia

“(…) os próprios professores, com raras exceções não apresentam o hábito de ler, devido a lacunas no trajeto de sua formação profissional e/ou a restrições de acesso ao livro. Com isto, as metodologias para o ensino de leitura nas escolas surgem em função da imitação de velhos professores e não do conhecimento crítico/bem fundamentado de teorias da leitura”(Silva: 1991: 81)

Assim, ao professor “desavisado” só restam duas alternativas:

- a) seguir `a risca as determinações do sistema educacional não sendo capaz de lê-las criticamente, ou
- b) repetir velhas ou novas fórmulas ensinadas (ditadas) pelo autor do livro didático.

Portanto, essa falta de conhecimento (consciência) não permite que os professores se apropriem da leitura (re) descobrindo a sua necessidade e conseqüentemente não conseguem criá-la também nos alunos; no caso dos professores que atuam nos cursos de formação, isto torna-se um círculo vicioso, pois os futuros professores também não conseguem ver na leitura uma necessidade e por conseqüência não conseguem formar crianças leitoras.

Assim, o que resta aos que pertencem a este conjunto é a opção de ter que acompanhar o fluxo das imposições vindas de “cima” (órgãos oficiais) ou seguir a moda dos métodos vendida pelos livros.

Nesse sentido, como não poderia deixar de ser, a implantação do Ciclo Básico desencadeou nos professores diferentes reações, surgindo a partir daí uma série de estilos na maneira de lidar com o discurso oficial;

Alguns não tomaram conhecimento do referido discurso, isto é, em sala de aula continuaram a desenvolver sua prática diária de alfabetizadores como sempre o fizeram, utilizando o mesmo método. Alegavam que estavam cansados de ver reformas que na verdade nunca deram certo. Na hora da avaliação, preenchiam as fichas descritivas⁸, colocando os mesmos parâmetros de sempre, utilizando-se apenas de uma linguagem diferente, pois a referida ficha não permitia denominações do tipo “aluno fraco, médio ou forte”, que na verdade era o vocabulário que esse tipo de professor estava acostumado a utilizar.

Outros professores nem resistentes, nem adeptos dos pressupostos filosóficos da equipe da SE/CENP simplesmente “ficaram em cima do muro,” isto é, faziam tudo direitinho do jeito que o diretor e coordenador mandavam e não questionavam, pois achavam que não valia a pena discutir, uma vez que o salário não compensa! Em relação à ficha de avaliação, copiavam modelos oferecidos pelo coordenador ou por colegas, seguindo categorias como “alunos pré-silábicos, silábicos ou silábico-alfabéticos”⁹ tentando posteriormente encaixar tais categorias em meio a tantos artigos e parágrafos contidos no texto da ficha descritiva.

Finalmente havia um outro tipo de professor que concordava plenamente com o discurso oficial; aquele que se deixara levar pelas linhas do discurso e não foi capaz

⁸ Documento destinado à avaliação do aluno do Ciclo Básico.

⁹ Níveis de conceitualização detectados nos sujeitos investigados por Ferreira e Colaboradores.

de analisar as entrelinhas com cuidado e crítica; em relação às fichas, esforçava-se para preenchê-las exatamente como a legislação do Ciclo Básico determinava.

A sistemática de avaliação do aluno de Ciclo Básico apareceu em forma de Deliberações, Pareceres, Resoluções, enfim em forma de documentos jurídicos¹⁰, todos numerados e contendo vários artigos; até nisso como se pode observar, nota-se a “imposição” do Ciclo Básico e não a “implantação da proposta pedagógica do Ciclo Básico”, conforme pregou o discurso oficial. Assim, mesmo para o professor que relutava em aderir aos princípios de tal “proposta”, ficava difícil “driblar” tantos artigos e parágrafos.

Como era tudo muito novo para os professores como também o era para o pessoal da SE/CENP (visto que seus integrantes mantinham contato apenas com a teoria e ainda desconheciam uma prática fundamentada nestes moldes), o que restava para os professores era a alternativa de ter que buscar, na própria literatura enviada por estes órgãos oficiais às escolas, os indícios, as pistas, um ponto de partida para o “novo trabalho” que deveria ser iniciado com os alunos do Ciclo Básico, no contexto da alfabetização.

No início não foi difícil para os mesmos encontrarem um ponto de partida, pois a SE estava buscando referências nas idéias de Esther Pillar Grossi do GEEMPA, no Rio Grande do Sul. Este grupo gaúcho vinha se apropriando dos estudos de Ferreiro e Teberosky e, com o embasamento teórico destas pesquisadoras, vinha desenvolvendo uma didática para facilitar ao professor a aplicação dos princípios da *Psicogênese da língua escrita*. O material organizado por Grossi e colaboradores era apresentado em forma de apostilas (onde era dado ênfase aos níveis de conceitualização que os sujeitos estudados

¹⁰ cf. Ciclo Básico - Legislação e Normas Básicas. Volume Único (1988).

por Ferreiro e Teberosky apresentavam) que eram encaminhadas às escolas públicas do estado de São Paulo, no sentido de mostrar a seus professores o como fazer.

Assim, a idéia principal era a de que ao professor que conhecesse os níveis, detectados por estas pesquisadoras, não ficaria difícil criar aulas que atendessem às características do pensamento infantil em relação à escrita; sendo enfim, que a teoria era suficiente por si mesma para resolver o problema do aprendizado da leitura e escrita.

Transcrevo aqui o trabalho a que me refiro, para que o leitor possa conhecê-lo e para que eu possa prosseguir a análise e comentários acerca da conduta da SE/CENP

“ Didática do nível Pré-Silábico: ¹¹

PALAVRAS: associação palavra x objeto (imagem)
memorização global de palavras significativas análise da
constituição das palavras quanto à sua inicial, sua letra final,
número de letras, ordem das letras e natureza das letras;

LETRAS: Análise dos aspectos gráficos-topológicos, de
forma, de posição - em dois tipos de letras, cujo o objetivo é
atingir a invariança de suas formas introdução dos
aspectos sonoros através das iniciais de palavras
significativas distinção entre letras e números

TEXTO: ASPECTOS SEMÂNTICOS - vinculação
discurso oral (**FRASES**) com texto escrito distinção entre
imagem escrita reconhecimento dos suportes diferentes de
textos distintos

¹¹ Itens retirados na íntegra do material da CENP/1986

ASPECTOS GRÁFICOS - reconhecimento das letras como constituintes do texto análise das distribuição espacial do texto e da orientação da frase

Didática do nível Silábico

PALAVRAS: ênfase sobre a análise da primeira letra no contexto da primeira sílaba. Contraste entre palavras memorizadas globalmente e a hipótese silábica: contagem do número de letras, desmembramento oral de sílabas e hipóteses de repartição de palavras escritas.

LETRAS: Reconhecimento do som das letras pela análise da primeira sílaba de palavras. Prosseguimento do estudo das formas e da posição das letras em seus dois tipos - cursivo e de imprensa maiúscula.

TEXTOS: Uso preferencial de textos cujo conteúdo já está memorizado de antemão para leitura. Pesquisa de qualquer palavra no texto, incluindo verbos e partículas pequena como artigos, preposições, etc”.

“ Didática do nível alfabético¹²

LETRAS: reconhecimento dos sons

SÍLABAS: organização das sílabas simples e complexas; famílias silábicas, momento de apresentá-las de forma sistemática porém de maneira lúdica e interessante para o aluno

¹² Retirado na íntegra do material do GEEMPA/1986

TEXTOS: a produção e a leitura de textos são atividades complementares, porém não necessariamente simultâneas”

As atividades propostas para os níveis da Psicogênese, de acordo com a equipe pedagógica do GEEMPA, deveria consistir basicamente de:

- * **atividades didáticas sobre a letra inicial de palavras**
- * **análise do número de letras em palavras**
- * **entrega de alfabetos variados individuais**
- * **bingo de letras isoladas**
 - * **troca oral do lugar das sílabas nas palavras**
- * **bingo de iniciais de palavras**
- * **fichas para completar os alfabetos correlacionando os dois tipos de**
- * **letras**
- * **desmembramento oral de palavras**
- * **análise oral do número de sílabas**
- * **atividades com o nome próprio do aluno**
- * **bingo de palavras**
- * **baralhos com letras**
- * **leitura de histórias**
- * **completar com as letras que faltam**
- * **forma e posição das letras**
- * **som das letras**
- * **ditado de letras iniciais**

- * **texto ou frase com os nomes de cada aluno do grupo**
- * **correspondeência entre livros e crianças**
- * **dominó de nomes e de suas sílabas**
- * **alfabeto concreto**
- * **loto leitura (Grow)**
- * **sequências lógicas**
- * **dominó de frases**
- * **vocábulos**

Após trabalhar com materiais dessa natureza, como era sugerido pelo grupo gaúcho, ficava mais claro para a equipe da CENP, em termos de criatividade, que tipo de trabalho poderia ser desenvolvido a nível de prática de alfabetização e isto lhe autorizava a enviar apostilas contendo tais “sugestões” para os professores da rede pública do Estado de São Paulo.

Aproximadamente, do ano de 1988 a 1990, a CENP passou a não diversificar e nem a encaminhar materiais desta natureza aos professores e também a não oferecer mais nada em termos de sugestões para o trabalho em sala de aula. Os documentos (encartes) enviados à rede após este período restringiam-se a uma montagem feita com materiais enviados anteriormente, que não traziam nenhuma colaboração efetiva para o trabalho com a alfabetização.

Durante este período, a SE, via FDE, passou a enviar encartes, onde se reuniam depoimentos de professores que por muito tempo utilizaram o método tradicional e que a partir de 1985 passaram a seguir os princípios da “nova proposta” exaltando os êxitos por eles alcançados. Tratava-se de relatos de experiências isoladas, que na verdade não acrescentavam quase nada ao trabalho do professor, não conseguindo atender às suas

necessidades, pois este continuava sofrendo a pressão de ter que trabalhar de acordo com as normas estabelecidas pelos órgãos superiores, sem saber exatamente como deveria ser feito o trabalho com a alfabetização dali em diante e muito menos qual era claramente o seu papel em relação à criança que precisava ser alfabetizada.

Unanimidade apresentada em todos os encartes preparados pela CENP e FDE eram os fundamentos teóricos de Ferreiro e colaboradores como que querendo dizer aos professores: *“Vocês estiveram equivocados até hoje sobre o que seja alfabetização; agora aprendam tudo sobre ela com a teoria de Emília Ferreiro”*.

E o material criticado, também por unanimidade, pela equipe da SE/CENP/FDE, eram as cartilhas de alfabetização preconizadas pelos métodos tradicionais; assim, o discurso oficial levou os professores a estabelecerem as seguintes relações:

“alfabetização tradicional = cartilha

cartilha = fracasso escolar”;

E a propor a seguinte fórmula para o “sucesso” :

“alfabetização construtivista = ausência de cartilha

ausência de cartilha = saída para o problema do analfabetismo”.

Por mais estranhas que possam parecer essas “fórmulas”, foi exatamente isso o que ficou como saldo para professores como eu que estavam, naquele momento, envolvidos com a questão do alfabetização no contexto da escola pública.

Gostaria de chamar a atenção do leitor para o fato de que o trabalho com a alfabetização, da maneira como era proposto, ressaltava a importância de se trabalhar com letras, palavras, frases e pouquíssima ou quase nenhuma possibilidade de trabalho com

textos. E que, embora isso tudo possa ser questionado, o que apresento aqui é o resultado de interpretações da teoria de Ferreiro e colaboradores que eram enviados pela SE/CENP, a nós, professores da escola pública, isto é, constitui-se num conjunto de interpretações dadas por este grupo de pessoas, ao trabalho de pesquisa daqueles pesquisadores. Não significa, portanto, o único caminho metodológico existente na época para professores que se dispunham a trabalhar a alfabetização no contexto de tal teoria.

E em decorrência de tantos desencontros na comunicação e nas interpretações, ressalto que a leitura que fazíamos naquela época era, na verdade, uma leitura renovada do trabalho cartilhesco, pois se formos analisar desde o material da CENP inicialmente enviado a nós, professores da época, até o trabalho final apresentado pela professora que coordenei, cujas aulas gravei durante o primeiro semestre do ano de 1995, verificaremos que a proposta seguia a seguinte ordem: letras - sílabas - palavras - frases - textos.

Prestando mais atenção ao material do GEEMPA, (compilado pela SE/CENP), notamos que propunha, durante o nível silábico, uma prática pedagógica a partir do uso de textos, chamando estes de “frase”, isto é, na verdade não era para se propor atividades às crianças a partir de textos, mas sim a partir de frases.

Ainda sobre a referida proposta, notamos que o trabalho com o nível silábico referia-se a textos memorizados previamente; estes “textos” eram produzidos em sala de aula em conjunto pelo professor e aluno, comumente chamados na época de “textos coletivos”.

Portanto, averia perguntar aqui se o professor construtivista (conforme a CENP queria que se denominassem os profissionais alfabetizadores) era aquele que

simplesmente abandonava a cartilha e adotava a sugestão de trabalhar com outros materiais. O que era, afinal, o “construtivismo” proposto pelos representantes dos órgãos oficiais?

Como era interpretado o construtivismo, de que maneira chegava até o professor e conseqüentemente como era representado enquanto discurso e legitimado através da prática do mesmo em sala de aula?

3.1. Ciclo Básico e "construtivismo"

Embora, sem sombra de dúvida tenha ocorrido uma modificação na conduta do professorado em geral em relação à maneira de ver a interação da criança com a escrita após a divulgação dos estudos ferrerianos, o lamentável é que houve um grande desencontro de informações entre aqueles que promovem a articulação da teoria com a prática, pois:

“(...) no âmbito da escola (...) (não há) momentos utilizados com exercícios de reflexão (...) nem resultados aparentes de uma verdadeira reflexão pessoal. Algumas idéias já sistematizadas pelo ideário pedagógico (fazem) parte do discurso (do professor) (por exemplo, quando expõe as formas como as crianças aprendem: brincando, devagar e a partir do concreto); porém, sua prática (revela) quanto tais idéias (estão) ou mal assimiladas ou pouco trabalhadas, vis-à-vis à sua própria prática”
(Penim:1992:171)

Assim, o que notamos é que entre o discurso dos órgãos oficiais e a prática do professor, existe uma rede de comunicações desarticulada, principalmente quando o

processo de treinamento deste passa pelo tipo de orientação dado pelos órgãos estaduais; ou seja, o professor interpreta os ideais de educação do estado sob a ótica dos seus representantes (referidos órgãos) E o que notamos é que quando estas idéias chegam transformadas em prática na sala de aula, muitas distorções aparecem acerca dos próprios princípios filosóficos e teóricos que a fundamentam.

Para explicitar melhor este ponto de vista, analisemos por exemplo, uma entrevista não estruturada que fiz com a professora da classe observada; o que motivou a entrevista foram observações como a que segue descrita abaixo:

(P.,C., 23/02/95, AT, GD)¹³

((Contexto: a professora havia proposto a escrita de palavras no caderno, ou seja, ela havia determinado aos alunos que tentassem escrever algumas palavras que ela ditara. Em seguida chamava um por um na lousa para escrever a palavra em questão))

1. P: (...) Agora nós vamos fazer outra letrinha. Agora eu quero “sapato”. Vai começar com que?

2. C: “sa”!

3. P: e quem é o “sa”?

4. C: “s”...

5. P: o “s”... então coloca a letrinha do “sapato” aí!

6. (xxx)

7. C: a letrinha do “sapato”...

8. P: o “s”! vai lá e coloca o “s”!

9. C: mas qual que é o “s”?

10. (xxx)

11. P: coloca “s”de “sapato”!

12. C: tia, eu não sei!

¹³ P: professora; C: criança; INV: investigadora; AT: áudio-tape; D: diário; t: turno; GD: gravação divulgada; [] sobreposição de vozes; () pausas ou silêncio; (()) comentários da investigadora; --- silabação; ? tom de pergunta; (xxx) segmento ininteligível; /.../ eliminação de falas irrelevantes; ! exclamação

13. P: pensa! pensa com sua cabeça!

/.../

Algumas crianças não sabiam escrever a palavra e mesmo assim ela insistia, pois queria que eles aprendessem pela observação e reflexão.

Havia momentos, como este, que incomodavam muito quem observava, pois a criança ficava em frente à lousa numa situação constrangedora, sem saber escrever a palavra sugerida, sendo censurada pela professora a dizer que ela precisava "estudar mais".

Foi num destes dias que resolvi conversar com a professora, pois verifiquei que ela ficava exausta após dar uma aula desta natureza e que a criança ficava muito triste e quieta após uma situação como a descrita acima;

(P., Inv., 30/03/95, AT, GD)

1. Inv: (...) mas uma criança (vamos supor) fala 'to'; ela não sabe, você sabe que ela não sabe!

2. D: então...

3. Inv: então por que é que você não fala pra ela, por que é que você não fala?

4. D: **você acha que eu devo falar?**

5. **Inv: não! eu não tô falando pra você, eu não tô sugerindo nada, eu tô te perguntando por que é que você tem dúvida se você deve ou não falar.**

6. D: **eu acho que eu não devo...**

7. Inv: mas por que você acha que você não deve falar?

8. D: **porque eu quero que eles descubram!**

9. Inv: ah! você quer que eles descubram...

10. (xxx) eles descubram... na hora que ele descobrir ele não vai errar nunca mais, né? Agora vamos supor ele falou pra mim que é 'to', eu pergunto, pergunto, pergunto... ele não sabe e aí então eu pergunto pra classe: "o que que é o 'to'?" aí a classe responde que é o 't' e o 'o', né? Aí ele vai por o 't', aqui não vai? Mas amanhã, vamos

supor que eu vou tomar a lição do 'to' dele... será que ele vai lembrar o 'to'? você vai ver como ele não lembra!

11. Inv: ()

12. D: (xxx) **será que se eu falar resolve? ah! seria tão fácil pra mim falar. Já teria acabado isso aqui a uma hora. (xxx) eu sofro tanto pra tirar deles, eu sofro tanto, fico com dor de cabeça, me dá sede. Sabia que me dá sede?**

13. Inv: **mas quem é que te falou que você tem que sofrer pra tirar deles?**

14. D: **ninguém falou... eu é que acho...**

15. Inv: **onde é que você arrumou isso?**

16. D: **é que eu acho que eu tenho que sofrer, porque já (xxx) vai até (xxx) sabe; eu tô tranquila, pra chegar o ano que vem, aí (xxx) na outra escola (xxx) era da N. e de outras escolas que vieram aí. Aí o (xxx) porque ele era além (xxx) acho que começou a apertar, aí a mãe sentiu e pôs ele em outra escola. Aí a (xxx) conversou com a (xxx) que os alunos adiantados (xxx) então depois que eu ouvi isso, eu cheguei à conclusão (xxx) o que sobrou? Sobrou nada. Eu acho os alunos (xxx) você viu, um mês de aula, você viu a história, não viu? (...)aquela menina, Rafaela, por exemplo, foi minha aluna; ela chegou de Campinas e não sabia nada. De repente a Rafaela foi descobrindo (xxx) e no final do ano ela (xxx) eles ficam criativos, eles imaginam, eles erram muito pouco (xxx) você pode ver, eles não erram. Então que dá resultado, dá! mas pra fazer mágica num (xxx) mas só que depois (xxx) eu tô feliz da vida, eu acho que ele descobriu o resto. É por isso que eu sofro, eu quero que ele fala, entendeu? Eu quero, eu quero, eu quero... e ele não fala! E ele não sabe! Eu quero morrer se ele não falar! Tá bom, mas só que chega uma hora que eu canso tanto, eu canso tanto que aí eu acabo pedindo ajuda pra classe. (grifos meus)**

/.../

Na verdade, quando a professora diz que se ela esperar o aluno descobrir por ele mesmo a solução dos problemas que se colocam para ele, ele não errará mais, ela está indo ao encontro de uma das idéias básicas da epistemologia genética de Piaget, ou seja, à idéia de que o conhecimento lógico-matemático deve ser construído pelo próprio

sujeito e que uma vez construído jamais será esquecido, ao contrário do conhecimento social que por ser transmitido por alguém, isto é, inculcado no sujeito de fora para dentro, está mais vulnerável ao esquecimento.

Esclareço que a fala da professora, no turno 16, embora confusa para quem a lê, refere-se à justificativa que a professora dava à investigadora a respeito do porquê não responder as questões da criança acerca da escrita. Nesta ocasião, conforme mostrado logo no início do referido turno, a professora cita o nome de uma colega de trabalho (N.) que alfabetiza seus alunos numa perspectiva behaviorista/condutista, alegando que o resultado do trabalho da mesma é mais rápido do que o dela, só que os alunos aprendem e esquecem. Diz inclusive que tinha uma aluna que veio de uma outra cidade, que era alfabetizada pelo método tradicional e que apresentava muita dificuldade, mas que depois que veio para a sua sala de aula conseguiu em pouco tempo deslanchar em relação à escrita. Alega ainda que seria mais fácil seguir o outro método, mas que ela não o faz porque quer que a criança **descubra** pois, assim sendo, ela acredita que a criança **errará** menos e não esquecerá **nunca mais** o que aprendeu. Quanto à história a que ela se refere pouco abaixo do mesmo turno, diz respeito a alguns textos aos quais ela teve acesso, através da atual coordenadora do Ciclo Básico de sua escola, produzidos pelos alunos da mesma professora anteriormente citada por ela. Dirige-se à investigadora dizendo "você viu"? porque um dia antes ela havia ficado incomodada com os textos produzidos pelas crianças por dois motivos:

Primeiro, porque o resultado do trabalho da colega se tornara visível antes do que seu próprio trabalho, pois estávamos em março e seus alunos mal escreviam palavras isoladas, ao passo que os da colega já produziam "textos". Ao mesmo tempo, D., com toda razão, considera os textos "pobres" em relação à informação e criatividade, ou seja, estes "textos" apresentavam uma estrutura do tipo,

"A casa é bonita.

A casa é da vovó.

A casa é amarela", faltando-lhes "textualidade" (coesão/coerência).

A professora, portanto, incomodava-se com o trabalho da colega, mas na verdade o criticava e esta crítica era capaz de fortalecê-la na convicção de que o trabalho que ela própria vinha desenvolvendo há alguns anos (construtivismo?) era mais eficiente, pois segundo ela, seus alunos **nunca mais** iriam esquecer o que aprenderam.

Intuitivamente, a professora em questão sabia onde estava a diferença entre o produto de seu trabalho e o de sua colega, pois ela já havia trabalhado quase vinte anos numa perspectiva behaviorista, ou seja, pela própria experiência do vivido ela intuía que algo de diferente acontecia com uma criança que tinha espaço para refletir sobre a escrita, que era mais ou menos o procedimento que ela vinha desenvolvendo mais recentemente.

Ou seja, o professor intui apenas, mas não ultrapassa o limite da intuição, não trazendo portanto contribuição para o avanço do entendimento dos fatores que cercam a relação professor-aluno, nem a relação teoria/prática. O professor precisaria ultrapassar o limite da intuição para que avançasse na compreensão do funcionamento do processo educacional e conseqüentemente crescesse mais enquanto profissional e assim procedendo, pudesse contribuir também, no contexto de seu campo de atuação, para o avanço na compreensão das questões que cercam o processo de ensino aprendizagem. O que significa exatamente sair do estado de intuição é o fato de que o professor precisaria estudar por ele mesmo o assunto com que lida em seu cotidiano, ou seja, no caso específico aqui tratado - a alfabetização. Sabemos que, infelizmente, isto nem sempre acontece em nosso meio educacional, pois as condições de trabalho do professor não são muito favoráveis a que ele se informe e construa uma reflexão própria sobre o processo educacional, seja comprando livros ou fazendo cursos de atualização, restando a ele muitas vezes a opção de mergulhar no mar de interpretações feitas por outros.

A respeito da professora que foi por mim observada, pergunto: o que estaria por trás das suas convicções?

Por que **sofrer tanto** para ensinar alguém a ler e escrever?

Por que não informar a criança na hora certa quando esta solicitava sua intervenção?

Em relação a esta última questão, analisemos o seguinte episódio:

(P.,C.,16/03/95,AT,GD)

((Contexto: A professora problematizava com a classe a escrita correta da palavra "milho"))).

1.P: quem que sabe quem que é o `lho'?

2.C: é o `l' e o `o'.

3.P: o `l' e o `o' o que que é?

4.C: `lo'

5.P: mas eu falo `milo'?

6.C: Não!

7.P: como é que fala?

8.C: `milho'!

9.C: é o `l' com `i'

10.P: ó, ela falou que é o `i' ó...

11.C: `milho' ...

12.P: então ó! `mi' `li' `o' é `MILIO` que fala?

13.C: não!

14.P: então como é que é? Quem será que é o `lho'?

15.C: (xxx)

16.C: MAS VOCÊ SABE! POR QUE VOCÊ PERGUNTA PRA GENTE?

Não fica difícil de perceber aqui que a criança espera que o professor lhe ensine, pois em nossa cultura a criança é preparada, no lar, para ver no professor a figura de alguém que sempre tem alguma coisa para ensinar; portanto, a criança ali naquele momento, (30/03/95) bem como a do dia 25/02/95, esperava que o professor fizesse a sua parte, ou seja, que lhe ensinasse a escrever.

Aí está um ponto sério para se discutir e analisar com cuidado; a criança, que está lá na escola, esperando aprender alguma coisa, como será que **ela** vê essa questão do "construir" o próprio saber?

Notamos, portanto, o quanto de interpretações diferenciadas sobre o *construtivismo* enquanto metodologia de ensino, foram tiradas de todo esse processo de implantação do Ciclo Básico no Estado de São Paulo.

Mas, de onde viriam os espaços para essas diferentes interpretações?

3.2. Ciclo Básico e Emília Ferreiro

Para que possamos analisar com cuidado os diálogos estabelecidos entre professora e investigadora para possivelmente encontrarmos as respostas para as questões aqui levantadas, é preciso que conheçamos um pouco mais sobre a fonte inspiradora de toda esta problemática apontada, ou seja, a Psicogênese da língua escrita desenvolvida por Ferreiro e colaboradores. Talvez nela possamos encontrar informações que elucidem este quadro de diferentes interpretações acerca do processo de aquisição de linguagem escrita por parte do criança.

Ferreiro se inspirou no referencial piagetiano para desenvolver seus estudos sobre aquisição de leitura e escrita assumindo a idéia de sujeito epistêmico, ou seja aquele que constrói o próprio conhecimento em interação com o meio de acordo com os estímulos que este lhe coloca.

Em suas considerações iniciais sobre o processo de aprendizagem da escrita, esta pesquisadora aponta que:

“Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem”
(Ferreiro:1987:9)

Em seus estudos, Ferreiro procurou evidenciar sua preocupação com a natureza do objeto em questão, ou seja, a natureza da linguagem escrita; dessa maneira, procurou deixar claro durante sua reflexão sobre o assunto que, de acordo com seu ponto de vista, seria necessário ocorrer mudanças dentro da escola na maneira de se encarar a alfabetização, propondo que

“(…) as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos (particularmente novos livros de leitura) (op.cit: 40) grifos meus

Pergunto: resolve-se com o que, afinal?

E ela “responde” em seguida :

“Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-lo a respeito da alfabetização.

(op.cit.41)

Durante sua argumentação Ferreiro afirma que, a questão da alfabetização vinha sendo vista até o momento em que ela iniciou suas pesquisas com base em dois pólos:

- a) o dos métodos adequados a serem utilizados pelo professor no trabalho com a alfabetização e;
- b) o da prontidão da criança para receber informações específicas sobre a leitura e escrita.

De acordo com a autora, algo que ela procurou em vão ao analisar a bibliografia que cuida da questão da alfabetização foi o papel da criança, ou seja, sua capacidade cognitiva, afirmando que os estudiosos do assunto negligenciam completamente este aspecto.

Assim, acredita a pesquisadora que é chegado o momento de se avançar mais nesta questão considerando a necessidade de se mudar o foco de atenção do **COMO SE ENSINA PARA O COMO SE APRENDE.**

Ao transferir posteriormente esta posição para as implicações pedagógicas (pp 60-63) Ferreiro tenta mostrar que, embora não negligencie o papel da escola, ela crê que:

(...) este não deveria ser o de dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabético, mas o de criar condições para que a criança as descubra por si mesma” (op. cit. 60)

Em suas considerações sobre o papel da pedagogia, a autora aponta que a escola não deve **subestimar** nem **superestimar** o papel da criança no processo de aquisição (construção) da escrita, não propondo nada que vá além disso e também não avançando mais nesta discussão.

3.2.1 Buscando o “meio termo”

Ferreiro afirma que busca, em vão, na bibliografia uma referência sobre o papel do sujeito da aprendizagem, ou seja, o sujeito cognoscente, e afirma que não o encontra; por outro lado afirmo que busco em vão em suas pesquisas publicadas, o papel do professor, tentando compreender qual é sua função dentro deste contexto teórico e também não o encontro; ou seja, não encontro resposta a uma questão que diga respeito a que tipo de professor é preciso se “construir” para efetivamente se realizar um trabalho próximo ao ideal que é proposto a partir dos resultados da pesquisa de Ferreiro e colaboradores

Não é tarefa fácil discernirmos o ponto de equilíbrio entre o “**subestimar e o superestimar**” apontado. Numa tentativa, talvez, destas pesquisadoras em fazer tal distinção, encontramos:

“Foi Ana Teberosky, em Barcelona, a primeira a se atrever a fazer uma experiência pedagógica baseada, a meu ver, em três idéias simples mas fundamentais: a) deixar entrar e sair para buscar informações extra-escolar disponível, com todas as consequências disso; b) o professor não é mais o único que sabe ler e escrever na sala de aula; todos podem ler e escrever, cada um ao seu nível; c) as crianças que ainda não estão alfabetizadas podem contribuir com proveito na própria alfabetização e na dos seus companheiros, quando a discussão a respeito da representação escrita da linguagem se torna prática escolar (op. cit. pp 39-40).

Notamos, portanto, que não fica muito claro para o leitor qual é o papel do professor e qual é o papel do aluno nesta abordagem. Aliás fala-se em “revolução conceitual” entendendo-se por isso que mudar o foco de atenção do como se ensina para o como se aprende significa assumir (do ponto de vista da referida pesquisadora) que o problema do analfabetismo será minimizado a partir daí.

Finalmente, creio estar aí a origem das convicções da professora cujo trabalho observei, pois para mim fica claro que, para ela, não estava suficientemente explicitado qual seria o limite de sua atuação e qual seria o limite de aprendizagem do aluno. Parece-me que esta mudança de foco, detectada e apontada por Ferreiro e colaboradores, foi a grande responsável pela diversidade de interpretações feitas em torno do processo de aquisição de linguagem escrita por parte do sujeito alfabetizando.

Além disso, parece estar suficientemente claro, também, o fato de que a interpretação feita pela professora observada não era fruto de suas próprias reflexões, mas sim constituía-se como um entendimento “atravessado”, que era provocado inicialmente pelo conhecimento dos argumentos desenvolvidos e apresentados pela SE/CENP. A impressão que fica é a de que o professor se apropria da forma de um determinado discurso e a partir desta ele próprio constrói uma representação, não saindo portanto dos

limites da intuição, fato que só seria possível no momento em que o mesmo se apropriasse do teor da obra original, vencendo assim as interpretações “atravessadas” e construindo a sua própria interpretação da obra em questão.

O leitor poderá aqui perguntar: Mas, o professor escaparia assim da questão da interpretação? Resposta: Não!! Pois sua leitura mesmo da obra original desencadearia uma interpretação; só que a mesma seria sua e não dependeria de interpretações já dadas por outros e, conseqüentemente, os caminhos por ele seguidos a partir daí poderiam ser diferentes daqueles seguidos pela professora por mim observada. Basta que retomemos a questão do “sofrimento” que D. julgava ser necessário para que procedesse ao ensino de seus alunos, fato este apontado por mim a pouco.

3.3 Ciclo Básico e o problema das representações

Ao analisar as circunstâncias de implantação do Ciclo Básico na rede pública de ensino do estado de São Paulo e verificar que ela se justificou devido à necessidade de se mudar o paradigma até então adotado para o trabalho com a alfabetização, é inevitável questionarmos a imediata tentativa de transposição de princípios teóricos coletados em protocolos de pesquisas para a sala de aula, de maneira quase automática e aparentemente impensada.

No caso dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky, vemos que estes estudos foram transferidos para a prática do professor de uma hora para outra, ou melhor, houve uma tentativa de se fazer isso, partindo tal iniciativa dos representantes do Estado. Ao analisar os documentos, os encartes, as orientações e sugestões dadas ao professor pela equipe estadual, percebo que houve uma certa “ordem” seguida na tentativa de se legitimar o discurso oficial:

a) num primeiro momento (início da década de oitenta), o discurso de implantação veio de forma rígida e autoritária, em que se percebe muita ênfase no uso de artigos, parágrafos, enfim, na estrutura de texto jurídico;

b) Em seguida tentou-se subsidiar o enriquecimento curricular no CB, havendo muitas sugestões de atividades articuladas com as diferentes áreas do currículo (1988);

c) Continuou-se oferecendo idéias aos professores, porém agora com farta referência bibliográfica, fato que antes não ocorria, pois os textos vinham referendados simplesmente pela “equipe de matemática”, “equipe de Língua Portuguesa”, etc, não fazendo menção aos autores responsáveis pelas publicações. A partir desse terceiro momento os nomes dos autores eram dados e eram acompanhados de referências às suas universidades de origem; (1990)

d) Tentou-se finalmente articular a idéia de encontro da teoria com a prática, valendo-se aí de vários depoimentos de professores de várias partes do Estado a partir de 1990.

Neste momento (1990), aparecem muitas “supostas”¹⁴ falas de Ferreiro e colaboradores, deixando idéias muito vagas quanto ao procedimento adequado a ser adotado em sala de aula, bem como afirmações que dão margem a interpretações dúbias por parte de quem as lê, dando-se a perceber claramente que não houve uma correta delimitação dos campos da pedagogia e da pesquisa.

Neste sentido, vale uma reflexão sobre o fato de que a pedagogia precisa ser cuidadosa ao tomar como verdades incontestáveis os resultados de pesquisas acadêmicas. Esse cuidado parece não ter sido tomado pelos integrantes dos órgãos estaduais no momento em que divulgavam os princípios do novo trabalho que pretendiam desenvolver através da ação dos professores do ensino público.

¹⁴ Digo “supostas” porque não aparece a bibliografia de origem

Um dos riscos que se corre com tal atitude é o de se ter que assumir que uma teoria que às vezes até oferece explicações interessantes sobre determinado fenômeno, pode trazer consequências desfavoráveis para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem se for reduzida a métodos de ensinar.

O pedagogia não pode ignorar os resultados de pesquisas, mas também não deve levar seus princípios diretamente para a aplicação em prática de sala de aula.

Por todas estas razões, parece que tanto a SE/CENP quanto as próprias pesquisadoras em questão contribuíram para os equívocos surgidos no contexto da sala de aula, após a divulgação dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita.

Basta que se analise alguns textos oficiais, os encartes enviados à rede através da CENP, para verificar que trechos deles, apresentados como citações que justificariam uma necessidade de mudança, não apresentam a fonte de origem dos argumentos; por exemplo "**Ciclo Básico em jornada única**"(1990) vol. II, páginas 24, 34, 108 e "**Alfabetização em classes populares**" (Grossi, 1985) entre outros, onde não encontramos as referências bibliográficas. Fica evidente que textos como estes eram escritos pelos próprios integrantes da CENP/GEEMPA para justificar as razões das "mudanças", mostrando, portanto, que há uma certa lógica no trabalho de sua editoração, qual seja:

(...) **uma adaptação dupla que tem por fim controlar os textos, submetendo-os às exigências (...) pretendendo torná-los mais facilmente decifráveis por parte de leitores inábeis**" (Chartier: 1990:130)

Não estou querendo dizer com isso que os representantes da SE/CENP não tenham competência teórica para orientar os professores da rede pública, mas sim que têm competência suficiente para desarticular princípios teóricos consistentes e articulá-los

à sua maneira para forjar condutas e resultados que lhes interessem. Estou tentando mostrar que é na maneira como procedem ao entendimento das mudanças que o Estado precisa efetivar e das leituras das teorias subjacentes à essa necessidade de mudança (o modelo ferreriano, aqui no caso) que residem os desencontros e os "desentendimentos" apontados por este trabalho.

No modo de ver dos professores, em geral, que lidavam com o trabalho de alfabetização no contexto da década de 80, o que seria este Ciclo Básico, este "**novo método**" pregado pelos órgãos oficiais?

Para o professor, **representante** da instituição escolar, cuja função clara e determinada dentro da sociedade é a de ensinar/alfabetizar os alunos que lhe são confiados, como fica a questão de ter de agir "dentro" de novos procedimentos?

O como proceder em sala de aula a partir da implantação do Ciclo Básico não estava explicitado para o professor na época dessa implantação (e parece que não está até hoje!). O que ele tinha naquele momento, eram informações veiculadas por seus superiores que deixavam claro que ele deveria, a partir daquela década implantar uma nova maneira de agir em sua prática pedagógica. E como ele sabia disso? A partir dos resultados das **leituras** feitas por seus superiores que lhes eram apresentadas em reuniões de planejamento; isto é, os representantes do discurso oficial tentavam legitimar um posicionamento do professor frente ao novo paradigma proposto para a alfabetização a partir do momento em que davam "vida" aos textos de Ferreiro e Teberosky. Estas **leituras** eram feitas pelos integrantes da SE/CENP, que a rigor dispunham de tempo e disponibilidade para acompanhar o movimento do processo de "democratização do ensino". Assim, a eles era possível **preparo teórico**, ao passo que ao professor, que nem sempre dispõe de condições idênticas, ficava difícil tal preparo, visto que, no imaginário

deste, o tempo disponível serve unicamente para planejar, executar e avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos.

Percebe-se, portanto, que órgãos estaduais e professores andam em sentidos opostos, pois um lê teoria enquanto o outro executa a prática. Neste sentido, ao professor que é convocado a participar de reuniões promovidas por delegacias de ensino municipais e regionais é delegada a responsabilidade de apropriar-se de um discurso pronto, sendo que este inevitavelmente é atravessado pela capacidade de compreensão de vários elementos integrantes das equipes responsáveis pelo ensino público.

Chartier (1990) em sua sociologia histórica das práticas de leitura, que

" tem como objetivo identificar, para cada época e para cada meio, as modalidades partilhadas do ler ___ as quais dão formas e sentidos aos gestos individuais ___ e, que coloca no centro de sua interrogação os processos pelos quais, face a um texto, é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação" (op. cit:121)

aponta que a compreensão que um leitor tem de um texto, depende diretamente da maneira como o texto chega até ele. Assim, de acordo com esta afirmativa, podemos estabelecer uma relação entre alguns fatos ocorridos na escola com outros que acontecem nos gabinetes dos órgãos oficiais; para implantar reformas educacionais fundamentadas em modelos teóricos que contém em seu cerne a imagem modelo de um sujeito idealizado, os dirigentes de tais órgãos, apropriam-se destas teorias e divulgam-nas já transformadas por seus modos de compreensão; e ao fazê-lo, provocam nos professores uma certa interpretação (representação) daquilo que seria o real conteúdo da referida

teoria com o intuito de alcançarem os objetivos pretendidos junto à rede pública de ensino.

Isto pode ser verificado na colocação de Leite (1980) ao afirmar que, de acordo com as normas, o processo de planejamento e desenvolvimento de projetos educacionais no Estado de São Paulo deve ocorrer da seguinte maneira:

“Os programas ou implementações curriculares planejadas pela CENP são transmitidos, através de *treinamento*, aos assessores técnicos das DRE, que por sua vez devem treinar os coordenadores pedagógicos das escolas, que finalmente devem encarregar-se de transmitir o treinamento aos professores (p.10).

Mais adiante, o autor mostra ainda que

“porém, na prática, os assessores técnicos estão subordinados aos chefes das DRE e são sobrecarregados com medidas administrativas, sendo que a CENP não tem poder de decisão sobre suas funções. Além disso, esses cargos intermediários (assessor técnico e supervisor educacional) geralmente são preenchidos por elementos despreparados para atuar a nível pedagógico, e que na realidade ocupam-se com funções burocráticas” (op.cit.11); grifos meus

Como percebemos aqui, são muitos os elementos envolvidos no processo de *treinamento* dos professores da rede pública e isto complica-se um pouco mais se formos pensar que entre aquele que está lá no gabinete da SE, o acessor técnico, e aquele que

recebe os encartes enviados pelo Estado, o professor, existe uma rede de interpretações que inevitavelmente leva a diversos tipos de representações daquilo que se está querendo dizer.

No caso específico da alfabetização, no contexto da implantação do Ciclo Básico (ou seja, da teoria ferreriana), presume-se que, quem lê, no âmbito da SE/CENP, as obras dos autores que dão respaldo teórico ao Ciclo Básico, fá-lo diretamente da fonte. Ou seja, percebe-se que os integrantes da SE/CENP lêem os *livros* de Ferreiro e colaboradores e, por pressuporem que os professores são muito ocupados, ou mesmo que realmente não sabem ler como eles, passam a traduzir ou simplificar os enunciados no intuito de facilitar a compreensão dos mesmos.

Na tentativa de forjar uma interpretação simplificada da teoria ferreriana e conquistar respostas imediatistas para a "melhoria" dos resultados advindos do trabalho com a alfabetização, os integrantes da SE/CENP fazem uma adaptação dos textos ferrerianos orientando-se pela representação que eles têm "das competências e expectativas culturais de leitores para quem o livro (teórico) não é algo familiar" (Chartier:1990:129), os grifos são meus.

Embora Chartier refira-se a leitores existentes em outro contexto cultural e separados de nós no espaço e tempo, este seu argumento elucida a atitude do pessoal da SE/CENP em relação às leituras e à divulgação feita por eles dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky.

Para justificar o sistema de difusão e treinamento dos professores da rede pública, a CENP (1990) se vale de argumentos que chegam às vezes a mostrar incoerências imperdoáveis; analisemos por exemplo:

"A grande tacada do Ciclo Básico foi ter propiciado e *quase obrigado* a formação da equipe de trabalho (...) toda nova proposta determina ações que se concretizam a partir do *pensar, agir e repensar juntos*"(SE/CENP:1990:26) grifos meus.

Destaco o "**pensar, agir e repensar juntos**" para mostrar a incoerência referida, pois pouco antes a CENP fala em "quase obrigado" para posteriormente propor o lema "a união faz a força".

Agora vejamos:

"Todos sabemos que as possibilidades concretas de uma intervenção pedagógica, que tem como suporte esses princípios (contribuições de campos como a psicolinguística e a sociolinguística) são inúmeras. Isso não significa dizer que os professores estão capacitados para trabalhar de forma congruente com esses princípios *do dia para a noite*"(op.cit.26) grifos meus

Esta não parece ser a mesma CENP do início do processo de implantação do Ciclo Básico, visto que, naquele período (início da década de 80), os textos enviados para a rede eram autoritários e inflexíveis quanto à possibilidade de discussão da viabilidade de uma prática pedagógica inspirada no referencial ferreriano; daí a incoerência citada acima.

Quer dizer, a CENP precisou de quatro anos para perceber que a imposição (o Ciclo Básico foi decretado!) não havia sido um bom caminho para uma mudança (necessária) na postura do professor em relação ao trabalho com a alfabetização e portanto, passou, a partir de 1990, a apresentar um outro tipo de adaptação/modificação dos textos ferrerianos para encaminhamento posterior aos professores da rede pública.

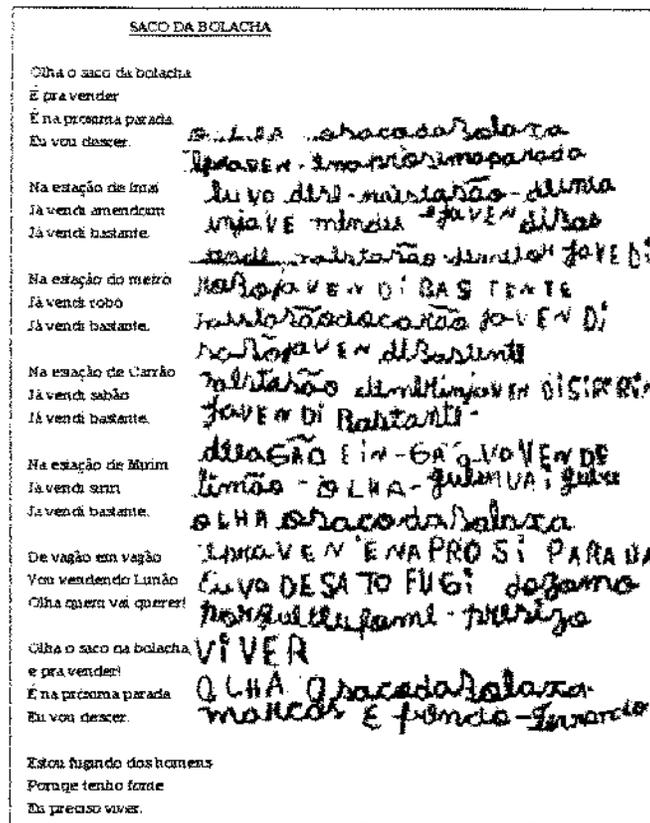
Assim, após reconhecer e admitir que existia uma dificuldade real e geral entre os professores no sentido de entender as pretensões da secretaria da educação em relação à adoção de uma nova postura (ferreriana) no trabalho com a alfabetização, a CENP embora continuando na sua tentativa de legitimar o discurso oficial, passa a partir deste momento a se utilizar de outras estratégias.

Parece que a tentativa neste período era a de "ficar ao lado" do professor, reconhecendo e concordando com ele que, de fato, a dificuldade existia, mas que seria possível a tentativa de mudança; nesse sentido, nos encartes enviados após estas constatações é possível encontrarmos argumentos como :

"Podemos contudo afirmar, que o professor que consegue trabalhar com a nova proposta mesmo sem ter alcançado um alto grau de formação, consegue resultados muito interessantes com sua classe. A simples introdução de algumas orientações gerais __ como a de favorecer a produção espontânea de escrita e propiciar o contato das crianças com todo tipo de material escrito__ parece ser suficiente para que as crianças se apropriem de alguns aspectos do trabalho e, num certo sentido, se convertam em agentes capacitadores dos professores" (op.cit.31) grifos meus

Quais seriam os "produtos" desta tentativa da CENP, isto é, que tipo de reações e comportamentos poderiam ser desencadeados entre os professores da rede pública a partir de leituras de materiais desta natureza? Como um professor, que até o momento em que se implantou o Ciclo Básico vinha trabalhando num procedimento condutista/associacionista, poderia reagir diante do seguinte material impresso que

apresenta um texto espontâneo com todas as características típicas de escrita espontânea (hiposegmentações, hipóteses de escrita, ausência de preocupação ortográfica, etc)?



Que conclusões ele poderia tirar diante de uma publicação desta natureza?

Ou seja, a partir de um trabalho como o anteriormente desenvolvido por ele, cuja essência residia em controlar passo a passo a aprendizagem do aluno, como reagiria o professor diante de um trabalho que aparentemente fugia a tudo aquilo que ele tinha construído como imagem de aluno alfabetizado?

Fica difícil não pensar que, a este professor, não restava senão a alternativa de acreditar que o pessoal da CENP havia enlouquecido. Ao professor, que não conhece a teoria subjacente ao trabalho apresentado, e que não tem dados suficientes nem no contexto de sua prática para compreender uma idéia que se está tentando veicular, circular a partir de tais publicações, o que resta a fazer, a não ser resistir?

Por outro lado, os mesmos enunciados colocados pela CENP em seus encartes, podem provocar um outro tipo de comportamento inverso à resistência que seria a postura acrítica de professores que entenderam a proposta da SE como um "deixar acontecer", isto é, delegaram ao aluno a competência de auto alfabetizar-se.

A questão, portanto, reside no fato de haver muitas informações desconstruídas ao longo de todo esse processo de implantação do Círculo Básico. As inúmeras interpretações de leituras feitas pelos representantes da SE e pelos professores são singulares, dependendo da maneira como cada um se apropria dos materiais impressos presentes nesse contexto.

De acordo com Chartier,

"O ato de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são o objeto fundamental da história cultural."

(Chartier:1990;pp 136-137) grifos meus

Nesse sentido é possível pressupor que os representantes dos órgãos oficiais agem como se estivessem "alinhando idéias" que, uma vez agrupadas em conjunto, podem trazer na prática os resultados esperados pelo Estado em termos de melhoria para o quadro do analfabetismo e conseqüentemente para o fortalecimento do discurso falacioso da democratização do ensino.

Não fica difícil imaginar e mesmo concluir o porquê de tantos desencontros ocorridos em nosso sistema educacional; reformas como esta referente à

implantação do Ciclo Básico em nosso Estado deixam muito claro que as mudanças vêm sempre de maneira atravessada, confusa onde um julga compreender a essência o trabalho do outro e isto o autoriza a ditar regras e a impor mudanças.

CAPÍTULO 4

CONCLUSÃO

“Procuro-me no passado e “outrem” me vejo; não encontro a que fui, encontro alguém que a que sou vai reconstruindo, com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora. Esforço-me para recuperá-lo tal como realmente e objetivamente foi, deve ter sido (...), mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado” (Soares, pp 37-38)

Conforme apontamentos colocados na introdução deste trabalho, ao longo dos últimos onze anos, em decorrência de minha prática como alfabetizadora, algumas questões apareceram; estas, num primeiro momento, só surgiram devido à minha atuação direta e indireta com professores e crianças no contexto da alfabetização.

De 1993 até os dias atuais, muita coisa aconteceu, tanto no espaço em que atuei como no cenário nacional, em relação ao trabalho com a “alfabetização”. Conforme relatei durante todo o desenvolvimento deste texto, inicialmente prendi-me ao modelo ferreriano de explicação da aquisição de escrita e esta “prisão” se deu devido à interferência da SE/CENP que determinava aos professores quais os procedimentos

adequados e quais os procedimentos a serem evitados durante o trabalho com a alfabetização no contexto filosófico do Ciclo Básico.

Em decorrência da imposição de modelo de trabalho que atribuía ao sujeito da aprendizagem uma certa “onipotência” (Ferreira Lopes:1996)¹⁵, passei a visualizar a alfabetização somente sob a ótica da psicologia. Dessa maneira, portanto, não havia modos de encontrar respostas para as indagações que posteriormente surgiram, pois eu estava presa a concepções de ensino/aprendizagem que não trazem em si elementos suficientes que permitam elucidar dúvidas a respeito do processo de alfabetização, visto que esta diz respeito também à área da linguagem e não apenas à área da psicologia, conforme estes departamentos da esfera estadual queriam que acreditássemos na época de implantação do Ciclo Básico.

À medida em que avanço nas leituras através de cursos feitos posteriormente é que vou me dando conta de que a questão da alfabetização não é possível de ser resolvida apenas com modelos teóricos que tentam explicar o funcionamento da inteligência do sujeito “ideal”. Nesse sentido, as disciplinas que frequentei ao longo da pós graduação em nível de mestrado muito contribuíram para a reflexão acerca do fenômeno - linguagem - e dos problemas inerentes ao trabalho com a alfabetização.

Assim, volto às dúvidas levantadas nas justificativas deste trabalho e passo a reconsiderá-las, tentando mostrar ao leitor como se me apresentam as mesmas à partir de agora. No capítulo reservado à introdução deste trabalho, aponte perguntas que me fazia em 1993 e que refletiam o meu modo de conceber um modelo de explicação do funcionamento do pensamento infantil; por ter construído uma idéia, uma representação

¹⁵ Trabalho de dissertação de mestrado em andamento

daquilo que seria um modelo de trabalho coerente com os princípios filosóficos do Ciclo Básico é que não me permitia vislumbrar outras possibilidades tanto para mim como para as professoras e crianças com as quais eu atuava no contexto da alfabetização.

O que ocorria comigo até então é o mesmo que ocorre com D. (a professora observada) até os dias de hoje. A diferença entre nós duas é que eu pude me libertar dos dogmas inicialmente estabelecidos e buscar melhor entendimento das questões que cercam o processo de aquisição de linguagem escrita por parte da criança.

Creio ter saído do campo da intuição, coisa que parece não ter ocorrido com D. até agora, visto que até o momento final de minha observação (junho/95) a professora trabalhava sob a determinação dos órgãos estaduais (SE/CENP/FDE) e conforme apresentado ao longo deste trabalho, D. ainda é “prisioneira” desta cadeia de práticas e representações.

Após tantas leituras e reflexões, arrisco-me a afirmar que tanto a SE/CENP como o GEEMPA através de Grossi (1986) erraram no momento em que tentaram transferir para a sala de aula, uma teoria psicológica de aquisição de escrita, pois é ilusório pensar que teorias psicológicas podem ser transpostas diretamente para a pedagogia. É nesse sentido que sinto-me autorizada a afirmar que o quarteto SE/CENP/FDE/GEEMPA cometeu um grave equívoco a partir da década de oitenta, no momento em que tentou forjar uma prática pedagógica que o mesmo acreditava ser a imagem e semelhança da teoria que o inspirou .

Vejamos por exemplo, as denominações dadas aos exercícios propostos por este órgãos oficiais aos trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula a partir do momento em que divulgou-se os estudos de Ferreiro e colaboradores: **“DIDÁTICA DO**

NÍVEL PRÉ SILÁBICO, DIDÁTICA DO NÍVEL SILÁBICO E DIDÁTICA DO NÍVEL ALFABÉTICO". Entre aqueles que hoje em dia lidam com a questão da alfabetização, é sabido que estes termos dizem respeito aos níveis da *Psicogênese da Língua Escrita* estudado e descrito por Ferreiro e Teberosky; assim, o que fez o referido quarteto? Passou a idealizar uma prática a partir destes pressupostos e "criar" aulas de acordo com os argumentos apresentados pelas pesquisadoras em cada um destes níveis. Nesse sentido, a prática com a alfabetização a partir dali restringia-se ao pressuposto de que, ao professor que conhecesse os referidos níveis, bastava planejar aulas de maneira a LEVAR a criança de um nível para outro, desde que o mesmo conhecesse as características de cada um destes níveis.

Foi exatamente isto o que fizeram Grossi e os elementos da equipe CENP/FDE a partir daquele momento; só que, o problema existente neste ponto é o fato de que o professor não teve tempo, por ele mesmo, de ter contato com a referida teoria. E por saber disso, na tentativa de "facilitar" as coisas, estes órgãos estaduais passaram a interpretar e traduzir os argumentos de Ferreiro e colaboradores de maneira bem simplificada, fazendo circular em seguida, no contexto da escola pública", os resultados desta rede de leituras e interpretações praticamente já transformados em "receitas pedagógicas".

Ao analisar o material enviado à rede naquele momento, não fica difícil de perceber que os órgãos estaduais entenderam a alfabetização a partir dali como uma brincadeira pedagógica, visto que o ato de ler/escrever tornou-se um conjunto de atividades lúdicas, pois não é difícil de encontrar nas "receitas", sugestões de atividades como **bingos, baralhos, quebra-cabeças, dominós, "alfabeto concreto"**, entre outros.

Além disso, o trabalho com a alfabetização passou a ser entendido como uma forma de “vir a ser”, visto que não havia nas sugestões “estaduais” a impressão de um trabalho consistente, que contivesse em seu bojo um corpo sólido que mostrasse ao professor onde ele chegaria ao final da “brincadeira com a alfabetização”. Basta que analisemos os procedimentos sugeridos por Grossi em 1986 (aceitos sem censura pela SE/CENP) para que possamos indagar se os textos apontados e mostrados no encarte da CENP/FDE em 1990 (*Ciclo Básico em Jornada Única*, volume dois), poderiam surgir de bingos, baralhos, dominós; ou seja, será que os referidos textos representavam com certeza, o resultado de um trabalho sério que a própria CENP julgava existir entre os professores da escola pública a partir dos procedimentos pedagógicos eventualmente adotados a partir do conhecimento das “receitas” sugeridas pelo grupo gaúcho?¹⁶

Parece-me haver alguns equívocos em relação a estes procedimentos pedagógicos sugeridos, e embora reconheça que qualificá-los como equívocos, seja em si, atitude discutível, alguns motivos me levam a fazer isso. O primeiro deles diz respeito ao número de pessoas que a SE envolveu com a implantação do Ciclo Básico e o segundo refere-se aos absurdos cometidos no âmbito da escola em nome de um paradigma adotado pelos responsáveis pelo trabalho com a alfabetização no Estado de São Paulo. Mesmo sabendo que estes dois argumentos estão em si relacionados, gostaria de esclarecer que:

a) a partir do momento que se veiculou na rede estadual paulista a idéia do sujeito “onipotente” (Ferreira Lopes:1996:3) muitos professores passaram a acreditar que o conhecimento sobre a escrita surge da interação da criança com a escrita, sem que

¹⁶ cf. o item “Ciclo Básico e o problema das representações” apresentado neste trabalho

professor precise interferir, isto é, nasceu um espontaneísmo que deu margem ao fracasso de muitas crianças no âmbito das escolas, principalmente das escolas públicas; melhor dizendo, muitas crianças foram vítimas de um grande mal entendido, porque não se alfabetizaram, pois seus professores entenderam que elas deveriam por conta própria “construir” conhecimento sobre o funcionamento da escrita. E em nome desta interpretação, sentiram-se aliviados em relação ao compromisso de ter que alfabetizar em curto espaço de tempo, visto que o Ciclo Básico prevê um período de dois anos para a alfabetização do aluno. Esclareço que refiro-me a “muitas crianças” porque estou expondo neste trabalho uma experiência profissional que vivida na época e posso dizer que em nossa região, era muito comum ver professores completamente perdidos em relação ao que fazer com as crianças a partir da implantação do Ciclo Básico. Além disso, tive oportunidade de conhecer outras escolas, vários professores e muitas crianças durante o espaço de tempo em que permaneci atuando no Ciclo Básico, chegando inclusive a ministrar cursos para professores a pedido da Delegacia de Ensino a qual pertencia a escola em que eu atuava. Além disso, creio que o primeiro exemplo citado neste trabalho, (o caso da diretora que seguia a orientação da pesquisadora da UNICAMP) mostra claramente como isso se deu;

b) a partir também da divulgação e circulação dos materiais da CENP/FDE (encartes oficiais) muitos professores que caminhavam para uma “abertura”, uma “crítica” em relação aos métodos e cartilhas que usavam, (pressupostos behavioristas) assustaram-se com o discurso oficial, divulgador da psicogênese, construindo a partir daí uma espécie de redoma em torno de seus antigos pressupostos. Além disso, construiu-se um verdadeiro paradoxo. A legislação do Ciclo Básico propunha que o professor considerasse a capacidade de aprendizagem do aluno, e oferecia documentos chamados

de “Parâmetros para a Avaliação”, que pressupunham um professor mais maleável e menos rígido em relação à avaliação do aluno. No entanto, em virtude de tantos desentendimentos (ninguém sabia ao certo o que era para ser feito) e imposições (os chamados “Parâmetros” vieram de forma autoritária e inflexível) passou-se a reprovar crianças que tinham chances de caminhar bem em seu processo de alfabetização caso fossem aprovadas, e isso se deu em larga escala, pelo menos no espaço em que eu atuava.

Felizmente, a professora por mim observada escapou a tudo isso, visto que permitiu-se, desde os primeiros momentos da implantação do Ciclo Básico, a “aventura” de um novo procedimento, porém de maneira cautelosa. D. conseguiu êxito em seu trabalho e sempre atingiu os objetivos da alfabetização com os grupos que assumiu em todos os anos posteriores à divulgação dos estudos ferrerianos; o único problema que persistia, e que me chamou mais a atenção em sua prática pedagógica, era o fato de que a mesma acreditava que para alfabetizar alguém, após a implantação do Ciclo Básico, era preciso muito sofrimento tanto por parte de quem ensina como por parte de quem aprende.

Após a longa análise e reflexão sobre toda essa situação de implantação do Ciclo Básico no estado de São Paulo, tudo leva-me a concordar com Abaurre no momento em que ela aponta que:

“Sem negar a grande contribuição dos estudos piagetianos para uma melhor compreensão do processo de aquisição do conhecimento em geral, é necessário deixar claro que a psicologia genética oferece-nos um sujeito idealizado, universal ” (1991: p.8)

sendo importante, portanto, uma atitude cautelosa por parte dos educadores no sentido de se transferir dados teóricos diretamente para a sala de aula. Finalmente, parece-me que olhar “de vários lugares” para o sujeito que aprende, tentando participar de seu processo (singular) de aprendizagem, buscando continuamente o entendimento de que a educação é uma prática reflexiva, talvez seja um dos possíveis caminhos a se seguir para a superação da alienação do professor e conseqüentemente para evitar-se o constante fracasso das crianças de camadas populares pertencentes à escola pública.

ABSTRACT

This work presents the results of a reflection on what the *Ciclo Básico* - which began in the eighties in the State of São Paulo - meant to professionals involved with orientation and teaching of beginning reading and writing in public schools as to their reading and interpretation of the underlying theory and its transformation into pedagogical practice.

Its main objective was to think about the relationship between theory and practice. An analysis of the texts in which the philosophy and practice of the *Ciclo Básico* were based, as well as classroom observations - held from March to June of 1995 - of a first grade teacher whose work I had oriented in the eighties (and whose teaching has not changed much since then) were carried out with this purpose.

The data made it evident that the implantation of the *Ciclo Básico* brought with it a series of different interpretations of both theory and practice on the part of those who are in charge of making public education policies as well as on the part of those who are in charge of putting them to work in classrooms. This raises the question of rethinking the process of teachers' training and formation as well as the necessity of beginning a pedagogical action more reflexive and less bound to pre-established dogmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. e FIAD, R. S.

(1992) *A Relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição da Linguagem Escrita*. Projeto Integrado de Pesquisa, IEL_UNICAMP,
(1992). (mimeo)

CHARTIER, R. *A História Cultural. Entre Práticas e Representações.*

Ed. Difel. Lisboa, 1990

FERREIRO & TEBEROSKY. *Psicogênese da Língua Escrita.*

Porto Alegre. Artes Médicas, 1985.

_____ *E. Reflexões Sobre Alfabetização.* S.P., Cortez, Ed. 1987.

LIMA, B. A. *Caminho Suave. Manual do Professor.* 2ª ed. Ed. Caminho

Suave

LEITE, S. A. S. *O projeto de alfabetização de Mogi das Cruzes: Uma proposta para a rede de ensino público.* Tese de doutorado USP. SP. 1980. pp 10-11

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação* . S.P. Ática, 1986.

MISUKAMI, M.G.N. *Educação: Abordagens do Processo*. E.P.U. SP. 1986

PENIM, S. *Aula: Espaço de Conhecimento, Lugar de Cultura*.

Papirus. Campinas, 1992

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. CENP. *Ciclo Básico*. SP. 1987.

_____, (Estado) *Ciclo Básico e a Reorganização do Ensino de 1º grau. Sistemática de Avaliação*. SE/CENP, 1987.

_____, (Estado) *Isto se Aprende Com o Ciclo Básico*. SE/CENP, 1986.

_____, (Estado) *Retomando a Proposta de Alfabetização*. 2ª edição. SP. SE/CENP, 1986.

_____, (Estado) *Ciclo Básico em Jornada Única: Uma Nova Concepção de Trabalho Pedagógico*. SP. SE/CENP, 1988, vol. 1.

_____, (Estado) *Ciclo Básico. Legislação e Normas Básicas*. SP. SE/CENP, 1988.

_____, (Estado) *Ciclo Básico em Jornada Única: Uma Nova Concepção de Trabalho Pedagógico*. SP. SE/CENP, 1990, vol. 2.

_____, (Estado) *Quem Quiser Que Conte Outra*. SP. SE/CENP, 1987.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São paulo, Cortez. 1988

Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica. São
Paulo, Cortez. 1983

SILVA, E. T. *De Olhos Abertos: Uma Reflexão Sobre o Ensino de Leitura no
Brasil*. Ática. SP. 1991

SOARES, M.B. *Metamemória - Memórias; Travessia de Uma Educadora*. SP.
Cortez, 1991

WATZLAWICK, P. *A Realidade Inventada*. Editorial Psy. 1994.
pp. 26-33

ANEXOS

FUTEBOL

Esporte que tem o maior número de fãs em todo mundo, o futebol teve suas regras básicas estabelecidas em 1863.

O jogo deve ser praticado por duas equipes de onze jogadores cada, num campo de 90 a 120 metros de comprimento por 45 a 90 de largura. Divide-se em dois tempos de 45 minutos cada, separados por um intervalo de 15 minutos, e é dirigido pelo árbitro ou juiz, auxiliado pelos bandeirinhas.

Vários povos da Antiguidade, como chineses, gregos e romanos praticavam jogos nos quais chutavam a bola com os pés. Mas a origem do futebol moderno vem de um jogo italiano chamado CALCIO.

Introduzido no Brasil por Charles Miller, em 1894, o futebol teve muita penetração nas camadas populares.

Após a introdução do futebol profissional da década de 30, a popularidade do esporte cresceu rapidamente: alguns clubes do Rio e de São Paulo projetaram-se nacionalmente e surgiram os primeiros ídolos do futebol. Entre eles o rei Pelé, considerado como o mais perfeito futebolista de todos os tempos.

A mais importante competição internacional de futebol é a COPA DO MUNDO, criada pela FIFA (Federação Internacional de Futebol Association) e disputada de quatro em quatro anos.

O Brasil conquistou o título de tri-campeão do mundo na Copa de 1970.

(Adaptado da "Enciclopédia do Estudante - Vol. IV)

(Anexo 1)

A HISTÓRIA DO SORVETE

Pode não acreditar, mas é verdade: quem inventou o sorvete foram os chineses, há três mil anos. E imagine que quando ele surgiu na China era uma mistura de neve com suco de frutas, bastante parecido com o que hoje nós conhecemos por “raspadinha”.

E em Roma, capital da Itália, o imperador Nero mandava seus escravos buscarem neve nas montanhas para misturar com mel, polpa de frutas ou sucos. O gelo era estocado em profundos poços construídos pelo povo. Isso a 1900 anos.

Mas hoje, no mundo todo, quem mais faz sorvete são os americanos. Foi nos Estados Unidos, há 35 anos, que começou a primeira produção em escala industrial.

No Brasil, o sorvete ficou bem conhecido em 1834, quando dois comerciantes cariocas compraram 217 toneladas de gelo, vindas de um navio norte-americano, e começaram a fabricar sorvetes com frutas brasileiras.

Não havia jeito de conservar o sorvete gelado; por isso ele tinha que ser tomado logo depois de preparado. Tinha até anúncio avisando a hora exata de fabricação. O primeiro que apareceu foi em São Paulo, no dia 4 de janeiro de 1878.

O anúncio era assim: “Sorvetes - todos os dias às 15 horas, na rua Direita, nº 44”.

(Folha de São Paulo - “Folhinha”)

(Anexo 2)

PISEI NA PEDRINHA

PEDRINHA ROLOU

PISEI NA VARINHA

VARINHA QUEBROU

PISQUEI PR'O MENINO

MENINO PISCOU

CONTEI PR'O PAPAI

PAPAI ME SURROU

(Anexo 3)

quarta feira 28 de junho de 1995.

Tardes



O gato com fome

um belo dia o gato viu
pegando o peixe ai um dia
a Tassangela pegou o gato
pegando o peixe no aquario
ai a Tassangela pegou o
gato a Tassangela tirou
o gato para fora.

(Anexo 4)