

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA**

**O ESPAÇO DA CARTILHA NA SALA DE AULA**

**Lázara Nanci de Barros Amâncio**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação da Profª Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka.

**GOIÂNIA - GO**

**1994**

COMISSÃO JULGADORA

*Antonio Mota*  
*Jaeger*  
*Alfonsina Souza*

Ao meu filho **Jefferson**, razão de tantas "voltas por cima"...

Ao **Euzébio** por não ter pedido o divórcio...

A **Juliana** a quem pude acompanhar na sua apropriação da escrita...

Aos meus irmãos **Barros, Edith e Fafá** pelos esforços não medidos...

## AGRADECIMENTOS

Aos professores do Mestrado em Educação Escolar Brasileira da UFG-GO.

À Doralice, da Secretaria do MEEB.

Aos meus colegas do Departamento de Educação/ICHS/CUR/UFMT.

Aos meus alunos do Curso de Pedagogia/ICHS/CUR/UFMT.

Aos meus amigos e anfitriões em Goiânia, Lúcia, Zuleide e Barros.

À minha amiga e primeira interlocutora na realização deste trabalho, Maria Margarida C. Leite Domingos.

Às minhas amigas de longa data: Kátia, Ivane e Delvair.

Às professoras alfabetizadoras e às crianças, sem as quais não seria possível (nem necessária) a realização desta investigação.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este estudo pudesse se realizar.

## ABSTRACT

The main purpose of this dissertation is to discuss and to reflect on the importance of the primer in first grade classes in Rondonópolis, southern Mato Grosso.

Through research of ethnographic kind in which teachers were interviewed and classes observed, it was an aim to investigate the importance attributed to the primer by teachers in their every day activities at public schools, and the use teachers make of this material in classes.

The data analysis indicated that this didactic resort inclines to consume and monopolize the work of writing acquisition, for this work is ruled by the primer, and it follows this kind of guide, perpetuating a teaching conception of written language which crystalizes/neutralizes language and changing its interactive and establisher/constitutive of knowledge dimension.

I hope the results derived from this study, added to others in the same field, may contribute to a reflection on the teachers' part about the necessity of redimensioning the mother tongue teaching practice.

## AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Prof<sup>â</sup> Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka, pela orientação e apoio, por acreditar e me fazer acreditar na possibilidade de realização deste trabalho.

"... a cartilha... é um caminho... um trilho... é como se fosse uma luzinha que você vai acompanhando..."

(Professora Alfabetizadora)

## RESUMO

O objetivo principal desta dissertação é discutir e refletir sobre o espaço ocupado pela cartilha nas salas de aula de primeira série, em Rondonópolis, região sul de Mato Grosso.

Através de pesquisa de caráter etnográfico que abrangeu entrevista com professores e observações em salas de aula, procurou-se investigar, no cotidiano da escola pública, a importância atribuída à cartilha pelo professor alfabetizador e o uso que se faz desse material em sala de aula.

A análise dos dados indicou que esse recurso didático tende a absorver e monopolizar o trabalho de alfabetização, na medida em que esse trabalho se encontra pautado e direcionado pela cartilha perpetuando uma concepção de ensino de língua escrita que cristaliza/neutraliza a linguagem e deslocando sua dimensão interativa, instauradora e constituidora do conhecimento.

Espera-se que os resultados deste estudo possam somar-se a outros na área da alfabetização e venham a contribuir para uma reflexão dos professores alfabetizadores, sobre a necessidade de um redimensionamento da prática docente de língua materna.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O percurso da construção do objeto de estudo ....	01
CAPÍTULO I: A cartilha na fala de alguns especialistas — Os primeiros interlocutores .....	19
CAPÍTULO II: A cartilha na fala dos alfabetizadores — Apurando a escuta .....	35
CAPÍTULO III: A cartilha na sala de aula — Na diversidade das relações as pistas de seu espaço .....	67
III.1. Em busca de pistas para definir o espaço da cartilha .....	67
III.2. As relações de ensino na Escola C — Si- tuando o lugar da cartilha .....	70
III.3. As relações de ensino na Escola P — Si- tuando o lugar da cartilha .....	94
III.4. As relações de ensino na Escola R — Si- tuando o lugar da cartilha .....	121
CAPÍTULO IV: Na diversidade das práticas a emergência do es- paço da cartilha .....	145
CAPÍTULO V: Considerações finais: Cartilhas para quê? .....	186
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	213
ANEXOS .....	219

## INTRODUÇÃO

### O PERCURSO DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A alfabetização tem se constituído num dos temas mais discutidos na área da educação, nos últimos anos. Dada a complexidade do processo e o interesse interdisciplinar na sua elucidação, valiosas contribuições, das mais variadas ciências, têm sido colocadas ao alcance da sociedade em geral, extrapolando o âmbito acadêmico.

Apesar de não estar restrita à escola, a tarefa de alfabetizar tem ficado ao encargo dessa instituição que, no caso de nosso país, ao longo dos anos vem acumulando um índice de fracasso que é conhecido nacionalmente.

Os fatores determinantes do fracasso na alfabetização, considerado por muitos estudiosos como o fracasso da própria escola, são inúmeros e apontá-los requer um resgate histórico das condições de sua produção, que passa primeiramente pela análise das questões sociais mais amplas e suas implicações político-econômicas. Isso implica em dizer que os aspectos a serem abordados neste trabalho foram selecionados, tendo em vista a limitação que se coloca para um trabalho desta natureza.

Não obstante as contribuições de diferentes estudos, enfocados por diferentes perspectivas, o fenômeno da alfabetiza-

ção, com suas múltiplas faces, coloca-se ainda como um desafio, cuja compreensão continua a suscitar indagações que permanecem em aberto à espera de novas investigações que, apoiadas em perspectivas suficientemente abrangentes, contemplem aspectos embutidos nas relações de ensino que possam auxiliar na elucidação dos determinantes do processo.

A literatura pertinente ao assunto apresentou um avanço considerável nas duas últimas décadas, com contribuições valiosas como os estudos das relações entre pensamento e linguagem, linguagem e fracasso escolar, interação verbal e aprendizagem, relações de ensino, natureza e aquisição da linguagem escrita, além de abordar a dimensão sócio-político-cultural desse fenômeno.

Mas a dinâmica da sala de aula é um espaço múltiplo, uma fonte inesgotável, que continua oferecendo possibilidades de investigações, pois é nos meandros do cotidiano escolar, no contexto das interações pedagógicas, que se dão os processos de apropriação e de construção do conhecimento. A análise das condições de produção das práticas educativas em sala de aula pode revelar aspectos fundamentais até então despercebidos. Estudos recentes na perspectiva sócio-histórica valorizam as dinâmicas das interações sociais e enfocam o espaço pedagógico como lugar de interesse para a análise das condições de produção dos processos do conhecimento.

É nesse espaço, nesta dinâmica que se insere o instrumento didático denominado "cartilha", usado larga e indiscriminadamente pela maioria dos professores alfabetizadores de nossa região (sul de Mato Grosso) e que tem despertado minha curiosidade com relação à sua função, sua utilização, enfim sua presença

na sala de aula.

Presente desde há muito na prática da alfabetização (Barbosa, 1990), a cartilha é um recurso didático que foi incorporado ao processo de ensino da leitura e da escrita como algo "natural"; usada como único recurso ou apenas como material complementar, ela tem sido um instrumento indispensável em sala de aula, para a grande maioria dos professores.

A maioria dos estudos referentes à cartilha tratam-na como um material, no mínimo, questionável (Barbosa, 1990; Bettelheim, 1984; Soares, 1991; Tasca, 1986; Votre, 1987; Braggi-o, 1992). Aponta-se como mazelas da cartilha, principalmente: a linguagem artificial, a pobreza lexical e sintática, além das impropriedades sócio-econômicas, lingüísticas, culturais... que interferem seriamente na produção escrita da criança por constituir-se no primeiro (e às vezes único) modelo a que a criança tem acesso. Nenhum dos estudos aborda as questões do uso e as relações que se estabelecem na sala de aula, entre os alunos e a cartilha, entre professora e alunos, mediatizados por esse material.

O interesse pela análise da presença deste material na primeira série surgiu pela observação realizada como professora de Prática de Ensino de 1º Grau I, na UFMT, no acompanhamento a estagiários em salas de alfabetização. Por outro lado, tendo em vista que venho assumindo desde 85 a cadeira de Metodologia do Ensino de 1º Grau I - Língua Portuguesa, no curso de Pedagogia, tenho me interessado por estudos nesta área, o que me levou a colaborar durante os anos de 89 e 90 com a Delegacia Regional de Educação e Cultura de Rondonópolis-MT, em cursos de reciclagem para os professores alfabetizadores da região.

Na realização destas atividades comecei a perceber o quanto é importante a cartilha, para o professor e para as crianças. Tenho convivido também com parte das publicações acerca da alfabetização e com professores alfabetizadores, o suficiente para inquietar-me com o elevado índice de fracasso na primeira série e, sobretudo, com a forma como se dá o processo ensino-aprendizagem da língua materna, nesta série do 1º grau.

Uma simples revisão bibliográfica sobre o complexo processo que é a alfabetização deixa evidente que não se pode fugir de uma multiplicidade de perspectivas, quando se trata de assunto tão importante quanto polêmico e que, dado os inúmeros condicionantes a que está sujeito, é impossível abordá-los todos de uma vez, a não ser com o risco de enfocá-lo superficialmente.

Assim, para os propósitos deste trabalho, optei por focalizar o material didático, por excelência — a cartilha — usado nas salas de aula, por considerar que este recurso tem um papel fundamental no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, não podendo ser subestimado de forma alguma, por tantos quantos se interessam pela problemática da alfabetização. Tenho ouvido de professores alfabetizadores e de alunos do curso de Pedagogia, principalmente dos que estão no início do curso, que é impossível trabalhar sem este instrumento didático... Todavia, quanto mais recorro à literatura especializada e mais reflito sobre o uso deste material, mais questiono a utilização deste recurso e mais me convenço da necessidade de um estudo aprofundado, não apenas de suas características (já bastante exploradas) mas, principalmente, de sua função mediadora nas relações de ensino.

Assim, pretendo com o presente trabalho investigar o espaço da cartilha na sala de aula de primeira série, com a intenção de contribuir para a compreensão dos processos de aquisição da escrita na escola, enfocando esse instrumento de ensino, que é um dos mais usados em nossa região. Na análise das relações cotidianas, tendo como referente a cartilha, pretendo verificar, no âmbito da comunicação verbal e nas atividades de sala de aula, como transcorre o uso desse material e o espaço a ele destinado nesse contexto.

Como ponto de partida deste estudo considerarei algumas indagações que me pareceram pertinentes na ocasião. Não houve levantamento de hipóteses e muitas das indagações iniciais foram posteriormente eliminadas, ou por falta de sustentação nas investigações ou porque exigiam pesquisa de outra natureza. De qualquer forma, as indagações iniciais e algumas suposições tiveram o mérito de aproximar-me mais de meu objeto de estudo, ainda que no transcorrer do trabalho muitos recortes tenham me obrigado a abandoná-las, em função de delimitações necessárias.

Passo a listar algumas das indagações que deram origem ao estudo em pauta:

- Que dizem sobre a cartilha os especialistas no assunto?
- Como o professor entende esse material didático?
- Qual a importância atribuída à cartilha? É um elemento dispensável?
- Como a cartilha é usada na sala de aula? É o único material escrito utilizado ou complementa outros materiais?

- Até que ponto a cartilha pode ser responsabilizada pela aprendizagem da língua escrita?
- O que ocorre de fato entre professor-cartilha-crianças nas salas de alfabetização?
- A cartilha é motivo de comentários na sala de aula? Quem fala sobre e o quê?
- Como é trabalhada/explorada a linguagem da cartilha?
- Há preocupação do professor em partilhar com as crianças o significado/sentido das palavras/frases apresentadas pela cartilha?
- No ensino da linguagem escrita o professor recorre a outros materiais? Quais?
- A produção escrita das crianças é uma constante na sala de aula?
- As crianças procuram informações, consultam material escrito?
- Há, na sala de aula, fontes de consulta além da cartilha?
- Como as crianças reagem diante das propostas das cartilhas? Demonstram gosto? Atração?

Obviamente não foi possível tratar de todas estas questões no escopo deste trabalho; todavia, foram elas que deram uma direção à investigação e, de certa forma, muitas foram contempladas no conjunto do estudo realizado.

As respostas a tantas indagações só seriam possíveis depois de um contato com professores alfabetizadores, e foi assim que transcorreu o trabalho. Tendo em vista a impossibilidade de

ouvir todos os professores foi determinada uma amostra de quinze professores que, embora não apresente representatividade do ponto de vista estatístico, certamente forneceu elementos suficientes e significativos de análise, por ancorar-se nos pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa educacional. Sem pretensão de generalizar resultados, objetiva-se que a relevância do estudo coloque em destaque o processo de construção teórica elaborada ao longo do percurso da investigação.

A opção metodológica é decorrente da constatação de que os procedimentos da abordagem qualitativa, principalmente os empregados na pesquisa etnográfica, se adequam à natureza do objeto de estudo. O embasamento buscou-se em André (1989), Lüdke e André (1986) e Rockwell (1989). Vale ressaltar que o estudo empreendido, de caráter exploratório, lança mão dos pressupostos da perspectiva etnográfica, principalmente no que concerne à possibilidade de construção do objeto de estudo nos termos mais próximos possíveis das formas em que membros do contexto investigado percebem esse objeto. A concepção de etnografia, no caso, é aquela que permite ao investigador entrar no campo de trabalho com liberdade o suficiente para descobrir, nos processos educacionais, o estabelecimento de relações intrincadas que podem esclarecer as variadas concepções teóricas que convivem no contexto escolar e possibilitam a construção de novos objetos de conhecimento.

Na busca da compreensão do significado da cartilha para o professor alfabetizador e na tentativa de definir o espaço ocupado por esse instrumento na sala de aula, bem como a sua contribuição no processo de ensino da língua escrita, a trajetória que ilustra a construção do objeto de estudo obedeceu aos



seguintes passos:

1- Na primeira fase procurei ouvir alguns interlocutores interessados na alfabetização e nas vias pelas quais ocorre esse processo, tendo como foco de análise a utilização de cartilhas no início do processo de escolarização.

Assim, recorri primeiramente à literatura que trata especificamente do assunto, tendo como meus primeiros interlocutores alguns estudiosos da área das Ciências Linguísticas e outros que se interessam pelo tema e que abordam a questão da cartilha como instrumento didático usado no ensino de Língua Portuguesa, cuja função precípua é introduzir a criança no mundo da escrita.

Essa primeira revisão bibliográfica deu origem ao primeiro capítulo deste trabalho, que assim foi organizado com o objetivo de evidenciar o pensamento de alguns especialistas a respeito das características das cartilhas e das implicações pedagógicas de seu uso. Assim, eu tinha como ponto de partida muitas indagações e os dizeres de alguns interlocutores.

Esse capítulo recebeu o título de ... *"A cartilha na fala de alguns especialistas: Os primeiros interlocutores"*.

2- O segundo momento foi a vez de ouvir aqueles que usam o material didático em questão, fase em que os sujeitos da prática docente da alfabetização poderiam falar sobre a cartilha, dando suas opiniões sobre a importância e o uso desse material.

Nesta fase, recorrendo a entrevistas gravadas, tive como interlocutores os usuários desse recurso didático e pude

então investigar junto a eles suas opiniões a respeito do assunto. Visando obter maior representatividade do sistema escolar e maior diversidade de dados que contemplassem nossa realidade, acatei a sugestão da orientadora em incluir professores que tivessem experiências diferentes em função das circunstâncias em que realizam suas práticas. Assim, a amostra, constituída de quinze professores, foi definida da seguinte maneira: cinco professores que lecionam na periferia da cidade, cinco que lecionam em zona rural e cinco professores que lecionam no centro da cidade. Todos os professores estavam integrados na rede pública de ensino.

A vantagem de contar com a participação de professores que exercem suas práticas pedagógicas em situações diversas, zona rural, periferia e centro da cidade, foi a possibilidade de verificar se, em função das circunstâncias diferenciadas em que situam suas práticas, o significado do material didático em pauta adquire nuances muito distintas ou se constitui num discurso comum, não obstante a diversidade de condições de trabalho, o acesso a outros materiais, e a clientela diversificada. Vale ressaltar que o confronto dos discursos dos professores não foi enfocado como objeto de estudo, embora o mesmo tenha evidenciado essa possibilidade.

O contato inicial com os professores realizou-se via supervisão das escolas, e o critério fundamental era que o professor aceitasse ter sua entrevista (semi-estruturada) gravada. Com relação às escolas de periferia, três delas de bairros diferentes foram envolvidas. Todas as escolas centrais (três) foram representadas, e como há, normalmente, apenas uma sala de 1ª sé-

rie em cada escola de zona rural, cinco dessas escolas foram envolvidas. As escolas municipais foram sugeridas pela Supervisão da Secretaria de Educação do Município tendo como critérios a possibilidade de acesso e o consentimento dos professores.

As questões propostas para as professoras encontram-se no roteiro de entrevista semiestruturada, anexo número um e é constituído de doze questões. Na apresentação das perguntas nem sempre obedeci a ordem determinada a priori, pois a forma de encaminhar a entrevista dependeu muito do relacionamento, do "clima" estabelecido entre pesquisadora e professora naquele momento.

A duração das entrevistas variou de dez a trinta minutos, sendo que as duas mais rápidas (dez minutos) referem-se a uma professora de zona rural e a uma professora de centro da cidade. As duas entrevistas mais longas foram realizadas com professoras da periferia, as demais duraram de quinze a vinte minutos. Dado que as questões apresentadas às professoras foram as mesmas acredito que a disparidade de tempo gasto deveu-se, provavelmente, ao fato de que algumas professoras, por não se sentirem à vontade diante do gravador (embora tenham concordado com tal procedimento) ou da pesquisadora, responderam laconicamente às perguntas, enquanto outras, mais extrovertidas, foram detalhistas em suas colocações. Algumas professoras expuseram mais pormenorizadamente suas opiniões antes ou depois da gravação. As entrevistas gravadas foram, posteriormente, transcritas para possibilitar a análise dos dados.

As três professoras que tiveram suas aulas observadas, cujos relatos encontram-se no capítulo III deste estudo, também

foram entrevistadas como as demais, sendo que a essas, pela facilidade de contato em função das observações acrescentei, posteriormente, muitas outras questões.

Esta parte do trabalho constituiu-se no segundo capítulo e apresenta as opiniões que esses profissionais construíram sobre esse recurso de ensino. A análise das falas dos professores permite interpretar o trabalho pedagógico em sala de aula como atividade marcada pela mediação da cartilha dada sua incorporação à prática dos professores.

Esse capítulo intitula-se "*A cartilha na fala dos alfabetizadores — apurando a escuta*".

3- O terceiro passo foi analisar as atividades em três salas de primeira série, principalmente tendo como foco de observação as interações verbais e o procedimento com cartilhas.

A escolha das turmas a serem observadas ocorreu durante o processo de entrevistas com os professores, ocasião em que realizou-se uma sondagem para saber quais os que aceitariam de bom grado a pesquisadora em suas aulas, durante o segundo semestre de 1992. Coerentemente com o estabelecido na segunda fase do estudo, determinou-se que as observações ocorreriam em três salas, uma do centro da cidade, uma de periferia e uma de zona rural, cujos professores já tivessem sido entrevistados.

Comecei a observação participante nas três salas de aula no início do mês de setembro, embora eu tivesse programado inicialmente para o mês anterior. Acertos no projeto de pesquisa impediram-me de estar disponível no tempo previsto.

A sistemática de observação por mim adotada foi a se-

guinte: eu ia semanalmente em todas as escolas, de setembro a dezembro de 1992. Na escola do centro da cidade assisti aulas até janeiro de 1993, pois a recuperação se estendeu até esse mês. Procurei controlar os dias de observação de tal forma que, se numa semana ia à segunda-feira na zona rural, na semana seguinte ia na terça-feira, na outra ia na quarta-feira e assim por diante. Fiz o mesmo nas três salas evitando estar sempre no mesmo dia da semana numa mesma escola, situação que poderia gerar certa expectativa da professora e/ou crianças e resultar em alterações nas procedimentos habituais. Procurei, tanto quanto possível, não interferir na rotina escolar, pois interessava-me compartilhar do cotidiano da sala de aula tal qual está estabelecido, embora sabendo que minha presença, por si só, já se constituía num fator de alteração da dinâmica da sala de aula.

As observações tiveram uma carga horária que variou de quarenta a sessenta horas em cada escola. A zona rural foi o local onde menos assisti aulas (40 horas). Infelizmente, sempre havia contratempos: chuva, dia de pagamento da professora (nesse dia não há aula, pois a professora vai à cidade para receber seu salário) e, por fim, a eliminação da recuperação com a qual se contava no princípio da investigação. Vale esclarecer que a recuperação foi cancelada porque não havia candidatos. A maioria dos alunos foi reprovada sem direito às aulas de recuperação, pois não alcançou média em nenhuma disciplina. A minoria foi aprovada por média suficiente ficando, portanto, dispensada desse processo. Na escola de periferia a carga horária da observação foi de cinquenta e seis horas e na escola do centro foi de sessenta horas. No intervalo das aulas eu procurava conversar com as profes-

soras; às vezes na sala dos professores, às vezes nos corredores ou ainda no pátio da escola. Algumas vezes acompanhei o recreio das crianças observando suas brincadeiras e em uma ocasião permaneci, durante o intervalo, na sala de aula com três crianças que foram proibidas de saírem porque estavam muito lentas em suas atividades.

Com relação ao tipo de observação realizada creio ser interessante explicitar que eu, no princípio, havia pensado que a melhor postura seria dotar a observação participante passiva<sup>01</sup>. Isso mostrou-se praticamente impossível desde as primeiras visitas às escolas. No centro e na periferia as próprias crianças encarregaram-se de acelerar nossa aproximação e com isso minha participação tornou-se mais efetiva. Nessas duas escolas, já no primeiro dia, os sorrisos e a curiosidade das crianças abriram espaço para que eu pudesse olhar seus cadernos, andar pela sala, conversar com elas.

Na escola da zona rural a timidez e a desconfiança das crianças retardaram um pouco o estabelecimento de um "clima" que permitisse minha aproximação. Tensas a princípio, com olhares furtivos e risinhos que se apagavam rapidamente as crianças só começaram a me olhar com certa naturalidade depois do terceiro dia de observação, ocasião em que cheguei à escola, pedi licença e esperei a professora autorizar minha entrada; enquanto isso

---

1- a expressão refere-se à classificação descrita por Domingues, 1988, p. 50/51, quando esse autor explicita que aos pesquisadores são possíveis dois níveis de observação participante: a passiva e a moderada. Quero crer que neste trabalho minha atitude foi de observadora participante moderada, na maior parte do tempo.

duas crianças vieram pedir-me a "bênção" ...fiquei surpresa, entrei e me sentei; logo vieram outras crianças e me cumprimentaram da mesma forma, apertando-me a mão. Foi um dia de extrema alegria para mim. O gelo se quebrara, passaram a sorrir para mim e me olhavam durante a aula. Infelizmente, apesar da minha tentativa de aproximação, consegui poucos progressos nessa escola pois meu relacionamento com as crianças não chegou a ponto de merecer-lhes a confiança que eu tanto esperava. Apesar de me cumprimentarem, olharem para mim com cordialidade, sorrirem, raramente alguma criança me procurava para pedir qualquer informação; quando isso acontecia era porque eu me aproximara provocando uma conversa ao mesmo tempo em que pedia para olhar seu caderno.

É importante ressaltar que em nenhum momento assumi a regência das aulas; apenas em duas ocasiões ajudei a "tomar leitura" das crianças, atendendo pedidos das professoras. Isso aconteceu nas escolas do centro e da periferia; na zona rural nunca fui solicitada para qualquer colaboração. Vale esclarecer, todavia, que em todas as salas de aula observadas tive acesso aos cadernos e outros materiais dos alunos. Diariamente eu saía de meu lugar e circulava pela sala, olhava cadernos, cartilhas e conversava com as crianças. Assim, embora eu não tenha formalmente levantado dados sobre todas as crianças fiquei sabendo muitas coisas sobre elas através dessas conversas e, às vezes, apenas observando a conversa entre os próprios alunos.

Todas as aulas observadas foram registradas devidamente. Foram usados protocolos de registro<sup>2</sup> e diários de campo. Com

---

2- Apresento exemplo nos anexos.

relação a estes últimos devo dizer que recorri a eles somente para registrar alguns comentários e impressões mais fortes sobre as atividades em sala de aula. Sabendo que a dinâmica das relações sociais no contexto escolar é muito mais rica do que aquilo que é possível captar em função das limitações impostas pela observação (seja qual for a sistemática adotada), estive atenta a tudo que ocorria durante minha permanência nas salas de aula procurando dar atenção especial a tudo que se relacionava com a cartilha (como atividade de leitura "tomada" pela professora, atividades em que as crianças, com ou sem autorização de professora, manuseavam esse material, diálogos entre as crianças quando estavam fazendo seus exercícios e/ou manuseando materiais escritos).

A esse capítulo chamei "A cartilha na sala de aula — na diversidade das relações as pistas de seu espaço". Esse terceiro capítulo ficou assim estruturado: III.1- "Em busca de pistas para definir o espaço da cartilha"; III.2- "As relações de ensino na escola C — situando a cartilha"; III.3- "As relações de ensino na Escola P — situando o lugar da cartilha"; III.4- "As relações de ensino na escola R — situando o lugar da cartilha".

4- A quarta e penúltima parte do trabalho, que optei por intitular de: "Na diversidade das práticas e emergência do espaço da cartilha", destaco e explicito alguns elementos que ressaltaram comuns nas salas de aula observadas e nos discursos das professoras entrevistadas.

É importante esclarecer que esses elementos começaram a



surgir à medida que os dados eram construídos e organizados, mas só foi possível identificá-los depois de um certo distanciamento do objeto de estudo e do envolvimento com a salas de aula.

Uma estratégia que pareceu adequada diante do imenso arsenal de dados acumulados ao longo da investigação foi o agrupamento de situações/acontecimentos/problemas similares encontrados nas três salas de aula observadas, pois percebia-se que, ainda que a grosso modo, embora em contextos diferenciados, com procedimentos diferentes, havia, subjacentes à prática das três turmas, pressupostos comuns que permeavam as interações e direcionavam o processo de ensino e a utilização da cartilha. A suspeita de que esses pressupostos poderiam ser esclarecidos e contribuir para situar o espaço desse instrumento didático nas salas de alfabetização, conforme a proposta inicial de trabalho, reforçou a necessidade de apontá-los.

Assim, os dados oriundos da observação, bem como as informações dos professores, foram cuidadosamente organizados e procurei, então, analisá-los, tendo em vista o pressuposto básico de que as crenças dos professores, as representações sociais que os mesmos fazem de sua prática e de seus materiais específicos de trabalho, ancoram-se em experiências diversas, em fontes várias, inclusive nos seus cursos de formação/treinamento, encontros de professores, enfim... nos mais diversos lugares, que podem explicitar sua razão de ser.

5- A quinta e última parte traz elementos que possibilitam circunscrever o **espaço da cartilha**, situando / caracterizando os diferentes espaços ocupados / invadidos por esse instru-

mento de ensino.

Considerando, agora, alguns elementos que sustentam o uso da cartilha em sala de aula, foi possível apurar um pouco mais os dizeres e fazeres das professoras e localizar, nas práticas docentes, o lugar desse recurso didático.

A interpretação dos discursos e das práticas das professoras, numa perspectiva social, possibilitou a compreensão de suas condutas não como atos isolados, mas como atitudes que se inserem no processo amplo da totalidade social, porque geradas nas relações sociais mais amplas. Permitiu ainda a identificação dos espaços ocupados por esse material didático e uma reflexão sobre as conseqüências pedagógicas da ocupação / invasão do espaço escolar pela cartilha.

A este último capítulo denominei... "*Considerações finais — Cartilhas para quê?*"

Neste ponto, desejaria fazer algumas observações sobre a identificação das pessoas que participaram da investigação e escolas pesquisadas.

Por questões éticas procurou-se evitar a colocação de nomes reais, tanto de escolas, quanto de professores e alunos. Assim, os depoimentos dos professores foram assinalados com código que inclui a ordem do professor na lista de entrevistas e o contexto em que trabalha. Por exemplo, se o recorte apresentado refere-se à fala de um professor de periferia e que foi o terceiro entrevistado, será apresentado logo após seu depoimento, entre parênteses, o seguinte código: (p.3.p.), ou seja, professor nº 3, da periferia. Se o depoimento referir-se a um professor da zona rural, que tenha sido o primeiro a ser entrevistado, a iden-

tificação será: (p.l.zr); a professora do centro da cidade receberá o mesmo tratamento, sendo que a letra usada será c. de centro.

O código usado possibilita a identificação do professor nos relatórios que tratam da transcrição das entrevistas, os quais não serão divulgados mas acompanham todo o material relativo à pesquisa de campo, ficando disponível para possíveis consultas que se façam necessárias.

As escolas também receberam uma identificação: as letras C, P e R. Usarei Escola C, para a escola do centro da cidade, Escola P, para a da periferia e Escola R, para referir-me à escola da zona rural.

Com relação aos nomes dos alunos, usarei as três primeiras letras, sendo que Renato, por exemplo, será identificado como Ren, Francisco, como Fra e assim por diante.

Acredito poder, agora, passar ao percurso do trabalho. Vamos, então, aos primeiros interlocutores.

## CAPÍTULO I

### "A CARTILHA NA FALA DE ALGUNS ESPECIALISTAS — OS PRIMEIROS INTERLOCUTORES"

Com relação aos estudos sobre este material didático, fica evidente que a maioria deles (pelo menos dos que foram selecionados para este trabalho) faz uma análise crítica dos textos propostos pelas cartilhas, abordando a questão do léxico e da sintaxe empregados e da influência destes elementos, não só na aprendizagem das crianças, como também na sua produção textual posterior à alfabetização.

Objetivando explicitar o teor de alguns estudos realizados, serão sucintamente apresentados, a seguir, as idéias centrais que os nortearam.

No artigo intitulado "*A linguagem dos materiais de alfabetização*", Tasca (1986) atribui a dificuldade de desempenho lingüístico das crianças à artificialidade da linguagem das cartilhas. Lamenta que a escola ignore o fato de que a aprendizagem da língua se realiza num contexto social que determina a variedade a ser apreendida pela criança, sendo que crianças das classes desfavorecidas são prejudicadas num contexto onde se valoriza apenas a norma culta. A autora cita, entre outros nomes, Ferreiro & Teberosky (1985) para enfatizar que a criança reconstrói, por

si mesma, a linguagem a partir de informações que o meio lhe oferece.

A autora assevera que na escola, por não se saber fazer emergir o texto espontâneo, nem se discutir os usos e as funções da leitura e da escrita, passa-se anos fazendo exercícios de preparação para escrever. Quando "pronta", a criança é uma escritora de frases semelhantes às da cartilha. Tentando evidenciar a artificialidade da linguagem usada neste material de ensino, aponta ainda características comuns nos textos que o constituem: a) o processo repetitivo, b) o texto improvável, c) a ausência de nexo, d) as impropriedades sociolingüísticas, e) as impropriedades sócio-econômicas. Por fim, reitera — a linguagem das cartilhas contém elementos, tanto no léxico, quanto na sintaxe, que a tornam artificial em relação à linguagem usual dos alfabetizandos, o que, conseqüentemente, prejudica o processo de alfabetização.

A preocupação de Barbosa (1990), no texto "*A cartilha e suas mazelas*", que faz parte de sua obra "*Alfabetização e Leitura*", volta-se mais para o sentido de situar historicamente a cartilha. Assim é que resgata sua história, situa seu aparecimento no Brasil e explicita suas características. Afirma que as cartilhas concretizam e difundem o modelo de leitura idealizado pelas metodologias tradicionais e que seus textos são coerentes com seus propósitos, pois não têm sentido algum e transformam o aprendiz num leitor de letras e sílabas. O autor identifica um ponto em comum em todas as cartilhas: partem do pressuposto de que o sistema de escrita depende do sistema oral e aprende-se a ler transformando o signo escrito em signo oral, para depois se chegar à compreensão.

O autor, depois de classificar e caracterizar os diferentes tipos de cartilhas, passa a questionar-lhes o léxico e a sintaxe e afirma que há uma grande contradição em relação ao critério que os autores dizem usar na elaboração deste recurso didático — a realidade lingüística da criança — e o que se evidencia na prática — o respeito à hierarquia tradicionalmente estabelecida quanto à "complexidade" ou "simplicidade" da sílaba. O autor concorda com Tasca (1986) quando afirma que também são freqüentes as repetições, há construções pouco plausíveis e ausência de nexos. Apresenta ainda dados interessantes sobre o mercado editorial de cartilhas, no Brasil, e refere-se a algo que o preocupa: a perenidade deste material didático; a Cartilha da Infância, de Tomaz Galhardo, foi elaborada em 1880 e até o ano de 1970 encontrava-se disponível no catálogo da editora!

O relato de pesquisa de Macedo (1985), publicado na Revista Educação em Mato Grosso, com o título "A Cartilha e a Produção de Textos", deixa evidente o quanto a autora considera prejudicial o uso da cartilha, enquanto primeiro modelo de linguagem escrita apresentada à criança, quando de seu ingresso à escola.

O trabalho da autora consistiu em uma complexa análise: das seis cartilhas mais usadas em Cuiabá-MT, da fala de 18 crianças já prestes a serem alfabetizadas e de várias redações de crianças matriculadas na 2ª série: todas em escolas públicas de Cuiabá. Tanto nas cartilhas quanto nas falas das crianças procurou-se analisar a estrutura de frases e o grau de textualidade dos textos. A autora levantou a hipótese de que os problemas de reda-

ção escolar ocorrem, sobretudo, porque na escola se retira a escrita da linguagem, e isto inicia-se já na alfabetização, desde o momento em que o aluno entra em contato com a escrita na escola.

Num primeiro momento da pesquisa a autora analisa a estrutura de frase das cartilhas. Observa que, na tentativa de "simplificar", há uma redução qualitativa ao mínimo possível dos elementos constituintes das unidades lingüísticas: oração, período, parágrafo e texto. Após uma caracterização geral das cartilhas analisadas a autora coloca alguns elementos comuns nas orações típicas deste material de ensino: a maioria das orações formam períodos simples quando não, são coordenadas por E e raramente por MAS; quase não se encontra períodos compostos por subordinação, a não ser no final de algumas cartilhas; a maioria das orações se constitui com os elementos mínimos da predicação. Assim, se o verbo da predicação é intransitivo, a estrutura é sujeito + verbo, sendo pouco comum os adjuntos adverbiais; se o verbo é transitivo, ocorrem sujeito, verbo e o complemento em sua forma mais simples, sem qualquer atributo; se o verbo é de ligação, a forma comum é a 3ª pessoa do singular, do presente do indicativo do verbo Ser (é). Após descrever a estrutura frasal dos textos das cartilhas, a autora adverte que o fato de os períodos conterem apenas uma oração não deve ser considerado um ponto negativo em si, como se houvesse um número ideal de constituintes. O que é negativo é o fato de todos os textos de todas as cartilhas apresentarem a mesma estrutura.

O segundo passo é a análise da estrutura frasal das crianças entrevistadas. Considerando que tanto na oralidade quanto na escrita a estrutura de frases é imprescindível, a autora

acredita que o confronto é possível e válido. Nesta análise a autora chega a algumas constatações: na oralidade aparecem períodos compostos não apenas por coordenação, como também por subordinação, em suas três formas (adverbiais, substantivas e adjetivas); as orações adjetivas aparecem em 86% das crianças, sendo comum o uso de conjunções. Outros artifícios que indicam maturidade lingüística são freqüentes, como: o uso de adjetivos, de possessivos, aposto etc... Nas cartilhas raramente aparecem tais elementos. A autora afirma que *"as exigências lingüísticas da cartilha estão aquém da capacidade lingüística do aluno a que se destina"*.

Como terceiro passo da pesquisa, é realizada uma análise do grau de textualidade das cartilhas e, posteriormente, da oralidade das crianças. Nas cartilhas a autora constatou que o grande problema é a falta de coesão por diversas razões, quais sejam: pela repetição de elementos que deveriam estar apagados, pela falta de explicitação de relação entre as frases ou partes do texto, pelo uso inadequado de elementos lexicais ou de anafóricos ou ainda por problemas de afinidade entre o texto e a ilustração que o acompanha. Neste ponto a autora atesta: *"o texto-padrão da cartilha é exatamente aquilo que mais comumente se diz que um texto não é — um conjunto de frases"*.

Com relação à textualidade da oralidade a autora observa que nas falas das crianças entrevistadas fica patente o domínio dos mecanismos de produção textual. Tanto em textos mais longos como em recortes, percebe-se a organização coesiva, sua pertinência à situação e capacidade de estabelecer vínculo intersubjetivo. A maioria das crianças recorre aos elementos coesivos,



quais sejam: referência (dela, ela, aquele, aquela, etc...), elipse, coesão lexical. Os exemplos mostram o uso legítimo, adequado de elementos coesivos, muitos deles evitados nas cartilhas (também, isso, seu, dele e flexões).

Considerando estes dados a autora afirma que pela utilização genuína que a criança faz dos elementos coesivos, pela maneira como ordena logicamente relações de causa-efeito, pode-se dizer que para ela a linguagem tem significado de agir, fazer, interferir no mundo, relacionar-se com as pessoas. Demonstra também o quanto falham os autores de cartilhas com textos que dificilmente irão interessá-la, além de passarem uma visão distorcida de linguagem, pois a linguagem da cartilha não é a que se fala, nem a que se escreve normalmente. A escrita é reduzida a uns poucos modos de dizer, aqueles que ela ilustra.

Finalmente é realizada uma análise de uma amostra de redações produzidas por crianças de 2ª série do 1º grau. Pelos dados da análise constata-se que crianças de 2ª série não apresentam nenhum progresso lingüístico se comparadas àquelas da pré-alfabetização. No caso do uso de orações adjetivas parece que até regridem: na oralidade 86% a usaram, enquanto que na escrita apenas 8.3% o fizeram. Há também redução da manutenção da referência, presente em 100% na oralidade e em 40% na escrita; a elipse, presente em 93% dos casos, na oralidade, cai para 7% na escrita. As conjunções também são reduzidas na escrita. Agora, a coesão lexical em forma de repetição ocorre em 90% da escrita e em 60% da oralidade. Dadas as características da escrita das crianças, a autora afirma que o aluno seguramente imita os textos da cartilha, não escreve o que sabe de linguagem, mas aquilo que

ficou marcado nele como sendo a característica mais forte da linguagem escrita. E encerra: nada justifica o estrago que se produz na escrita em termos de linguagem.

Um outro estudo que trata do assunto em pauta faz parte da obra "Psicanálise da Alfabetização", de Bettelheim & Zelan (1984), e se intitula "Erros de Leitura Causados pelas Cartilhas". Como o título sugere, trata-se exatamente das afirmações dos autores que, numa perspectiva psicanalítica vêem nos "erros" de leitura, nada mais que estratégias usadas por muitas crianças que, numa atitude inteligente no ato de ler, procuram, às vezes, substituir palavras ou partes dos textos das cartilhas, a fim de torná-los mais interessantes, uma vez que os textos, conforme argumentam os autores, são demasiado enfadonhos e sem significado.

Referindo-se aos professores, os autores afirmam que geralmente, eles atribuem a causa dos erros das crianças a falta de atenção, nunca lhes ocorre que a ausência de compenetração, concentração, pronúncia ou compreensão possa ser o resultado da falta de significado no texto proposto para leitura. Compelida pelas exigências da escola, a criança então finge prestar atenção à leitura, às vezes tenta tornar a tarefa mais interessante mediante a substituição de palavras que refletem sua preocupação verdadeira.

Segundo os autores, a energia mental empregada pela criança na compreensão do texto, na substância daquilo que lê é insignificante diante da energia gasta no reconhecimento de letras ou palavras. Parte da energia não investida torna-se "flutuante", então procura outras coisas às quais se ligar. Por outro

lado, a forma como as cartilhas são endereçadas às crianças, o vocabulário limitado, a simplicidade de proposições, somadas à interminável repetição de palavras idênticas fazem com que estas sintam-se regredindo ao tempo em que eram bebês — o que é aviltante para um intelecto nascente. O retorno à linguagem de bebês mostra que a inteligência da criança está sendo subestimada, e ela sabe disso.

Em pesquisa realizada com algumas crianças, os autores perceberam que elas respondiam positivamente quando os pesquisadores concordavam que o texto lido era "chato" ou quando lhes era dito que não tinham obrigação de ler, caso não gostassem, ou ainda quando lhes era dada oportunidade para escolher o que gostariam de ler. Geralmente optavam por ler algo que lhes parecia mais interessante.

Por fim, os autores alertam que as crianças sabem que aprender a ler é algo difícil, sério e importante. Isto não significa que o educador deva fazer esta tarefa parecer mais fácil do que realmente é, muito menos, ainda, parecer tolice. O aprendiz quer, encerram, encontrar o significado daquilo que lê.

Outra contribuição para este trabalho foi encontrada nos estudos de Magda Soares, principalmente no artigo "Novas Perspectivas do Ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau", publicado no periódico *Idéias*, da FDE, em 1991. Neste estudo, a autora inicia discorrendo brevemente sobre dois enfoques que considera relevantes quando se discute o ensino de Língua Portuguesa: a) a presença de padrões culturais e variantes lingüísticas diferentes a partir da conquista do ingresso das camadas populares nas escolas públicas e b) a análise dos determinantes teóricos da prática

pedagógica desse ensino, hoje informado por novas perspectivas teóricas que vêm interferindo na prática de ensino de Língua Portuguesa. A seguir, considera que ambos os enfoques não se excluem, mas são facetas que devem articular-se, completar-se. Todavia, neste texto, a autora prefere restringir-se à discussão do segundo enfoque, propondo-se a abordar algumas das novas perspectivas que começam a dar suporte ao ensino de Língua Portuguesa.

O ensino de Língua Portuguesa, que até os anos sessenta tinha como quadro referencial a Gramática Tradicional, passa nos anos setenta a ser informado pela perspectiva instrumental, agora tendo como suporte teórico a Teoria da Comunicação. Os objetivos pragmáticos e utilitários (conforme podem ser constatados na Lei 5.692/71) fundamentavam-se na Psicologia Associacionista, que orientava sua operacionalização numa pedagogia tecnicista.

Essa perspectiva instrumental vem, segundo a autora, sendo questionada por novas concepções originárias, sobretudo, da Psicologia Genética e das Ciências Lingüísticas — principalmente pela Psicolingüística e Análise do Discurso. Estas novas concepções alteram significativamente as concepções de ensino da língua, de sujeito, de aprendizagem e até mesmo de avaliação do ensino. Os "erros", as "deficiências" passam a ser interpretadas de outra forma — são apenas indicadores do processo através do qual a criança está construindo seu conhecimento da língua.

Soares afirma ainda que a perspectiva construtivista já vem exercendo certa influência na prática pedagógica, graças à contribuição de FERREIRO & TEBEROSKY (1985), principalmente no que se concerne à aprendizagem do aspecto convencional-gráfico e

simbólico da escrita. O avanço, porém, não atingiu ainda as habilidades de uso da língua escrita e de produção de textos pela criança. Além do sistema ortográfico, o aprendiz deve também construir o conhecimento e o uso da escrita enquanto discurso, enquanto atividade real de enunciação, concretizando no texto — unidade estruturada que obedece a regras discursivas específicas.

Em seguida a autora passa a comentar os problemas que o aluno enfrenta, em sua tentativa de usar a escrita como discurso, e aponta as condições de produção de textos, na escola, como responsáveis por tais dificuldades. O modelo imposto desde o início do processo de escolarização, via cartilha, impede que a criança se aproprie de regras discursivas necessárias para a construção do verdadeiro texto — faltam-lhe informatividade e coerência.

Alguns exemplos de textos de cartilhas apresentados mostram sua fragilidade, pois não são mais que orações justapostas, sem elementos coesivos, não há unidade temática, nem coerência. Ocorre que, ao escrever, os alunos procuram imitar estes modelos. Daí o grande número de composições tão semelhantes... que não passam de lista de orações.

Entretanto, a autora adverte que, em situação de produção espontânea, mesmo alunos na fase de alfabetização são capazes de produzir textos com alto grau de informatividade e com unidade temática. Percebe-se no exemplo apresentado que, de fato, a criança que não repete a história do livro, escreve mais livremente e, embora apresente "erros" ortográficos, deixa evidente que sabe usar os recursos coesivos adequadamente, organiza-se com coerência e até usa marcadores de relações temporais: um dia... na hora que... etc...

Neste ponto, finalizando a exposição, a autora reafirma que a criança domina perfeitamente as regras discursivas da linguagem oral, porém, ao chegar à escola, passa a conviver com uma linguagem escrita com baixo grau de textualidade, artificial. Não lhe é dada a oportunidade de conhecer as regras discursivas do texto escrito; por isso, quando tem liberdade, utiliza regras próprias da oralidade. Reitera ainda a autora seu posicionamento inicial: a Psicologia Genética e a Psicolinguística já vêm exercendo influência no que se refere à aprendizagem do aspecto convencional gráfico e simbólico da escrita. Todavia o avanço deve chegar a alterar as condições de leitura e produção de textos na escola, de modo a possibilitar a convivência da criança com as regras discursivas do texto escrito bem como sua apropriação.

Também Braggio (1992) traz excelente contribuição à desmistificação da cartilha como recurso inofensivo: ao relatar a trajetória percorrida na construção de uma concepção sobre o processo de alfabetização, que supera as concepções ingênuas e avança para uma compreensão crítica. Aponta para o redimensionamento da prática alfabetizadora e aborda a questão dos métodos de alfabetização e as cartilhas que os viabilizam, ressaltando os pressupostos que os constituem.

Tomando como ilustração a Cartilha Caminho Suave, Braggio (op. cit:12-13) levanta para análise aspectos considerados básicos na alfabetização: concepções sobre natureza e aquisição da linguagem, vista através das lições e exercícios que as acompanham.

Na cartilha analisada a linguagem é abordada de forma restrita, controlada e artificial. Para conferir basta observar-se a organização e seqüência na apresentação dos fonemas/grafemas. Há precedência das vogais e encontros vocálicos sobre as consoantes e um escalonamento de dificuldades: primeiro apresenta-se as consoantes "mais fáceis", depois as "mais difíceis" e por fim os dígrafos. Nas novas lições só aparecem os grafemas já trabalhados anteriormente.

Outro aspecto comentado com relação à linguagem é que esta é apresentada fragmentada em sílabas, palavras e sentenças isoladas entre si e do contexto, havendo uma preocupação excessiva com o aspecto grafofônico, em detrimento de outros aspectos fundamentais da linguagem. Não há espaço para as variações dialetais e estilísticas, pois os textos são elaborados tendo em vista o objetivo explícito do ensino dos fonemas/grafemas seqüenciados.

Com relação ao conteúdo das histórias a autora comenta que não se percebe a preocupação com o interesse, a idade e a experiência das crianças. A estrutura das histórias não permite o desenvolvimento pleno de personagens, tramas e temas. Também os elementos coesivos são desprezados, uma vez que se acredita que a aprendizagem deve se dar a partir de elementos isolados e segmentos menores da língua.

O comentário com relação aos exercícios propostos é que também eles são controlados, repetitivos, artificiais, tais como: copie, cubra, ligue, marque as palavras certas com x, forme palavras, separe sílabas, ponha os nomes, complete, etc. São atividades que não permitem o trabalho cooperativo entre os alunos.

A aquisição da linguagem escrita é vista como um pro-

cesso repetitivo, mecânico, prevalecendo a técnica de ler e escrever sobre a compreensão e o significado. O conhecimento anterior da criança sobre a linguagem é totalmente ignorado e sua criatividade é cerceada. As funções da leitura e da escrita são desconsideradas.

Segundo Braggio ainda, os efeitos negativos dos métodos de alfabetização concretizados nas cartilhas são funestos para ambas as partes. Para o professor, porque este torna-se mero repassador passivo e acrítico dos programas "empacotados", sendo sua experiência, intuição, criatividade e bom senso considerados como fatores irrelevantes. A condução do processo, o controle e a responsabilidade do que ocorre na sala de aula deixam de dizer-lhe respeito...

Com relação à criança, os efeitos negativos não são menos prejudiciais, uma vez que esta é exposta a fragmentos da língua — sons, letras isoladas, sentenças descontextualizadas. O resultado dessas estratégias delimitadas, impostas por essa forma de compreender o processo de aprendizagem da língua escrita, para a qual a compreensão e o significado são fatores secundários num contexto que não trata das funções da escrita é uma criança que, impedida de ser sujeito de seu próprio discurso, torna-se receptora passiva e acrítica dos programas a ela destinados.

Tendo em vista os estudos abordados de forma sucinta, pode-se adiantar que todos enfatizam a linguagem artificial da cartilha como elemento negativo, que interfere, posteriormente, na produção escrita da criança. Apenas BETTELHEIM & ZELAN (1984) não abordam esta questão, provavelmente por estarem mais preocupados com os erros de leitura — também atribuídos às caracterís-



ticas dos textos das cartilhas e à forma como se dirigem às crianças, tratando-as como pequenas imbecis.

Com relação às características dos textos das cartilhas também há unanimidade de opiniões: há excesso de repetições; as construções não são as melhores: pobres, sem nexos, sem coesão, sem unidade temática; o vocabulário é limitado, além de incorrer numa série de impropriedades. O resultado é uma criança escritora de frases parecidas com as da cartilha e leitora de letras e sílabas. A criança imita os modelos da cartilha, não escreve o que sabe da linguagem, mas o que ficou marcado pelos treinamentos a que se submeteu nesta fase.

Dos estudos selecionados apenas dois: Tasca (1986) e Soares (1991) referem-se à questão das variedades lingüísticas diferentes da norma culta, hoje presentes na escola, e que não são consideradas no ensino de Língua Portuguesa. Segundo Soares, principalmente, este é um fator que interfere no processo e que não pode ser ignorado pelos que se interessam pela questão do fracasso escolar. Parece que este também é um tema que merece ser aprofundado por outros estudos.

O fato de as crianças demonstrarem pleno domínio dos mecanismos de produção textual, na oralidade, que é constatado por Macedo (1985) e reiterado por Soares (1991), quando diz que a criança enfrenta sérios problemas na tentativa de usar a escrita como discurso e, por não dominar as regras discursivas da escrita, que lhes são negadas na escola, recorre — quando tem liberdade — às regras discursivas próprias da oralidade, leva a refletir sobre a necessidade de possibilitar a apropriação das regras discursivas da escrita às crianças desde o início da esco-

larização.

Não é sem razão que Soares (1991) recomenda que é necessário alterar-se as condições de leitura e de produção de texto na escola, de modo que a criança conviva com as regras discursivas do texto escrito e possa assim, construir seu conhecimento e fazer uso dele.

Com relação à afirmação de que a Psicologia Construtivista e a Psicolinguística já vêm exercendo saudável influência no ensino da escrita, lamentavelmente não se pode generalizar. É provável que nos grandes centros o avanço teórico-metodológico nesta área tenha chegado à prática de sala de aula, mas que dizer de Mato Grosso e outras regiões periféricas? O que pode ser constatado em nossa região, pelo menos, é o ensino de Língua Portuguesa, na primeira série, principalmente, ainda tendo como suporte as metodologias tradicionais vinculadas à Psicologia Associacionista, com caráter instrumental e atrelado às cartilhas que são usadas como bíblia pelos professores alfabetizadores. Pode-se dizer que, infelizmente, entre o avanço teórico na área da alfabetização e a prática pedagógica nas nossas salas de aula de 1ª série, há uma distância tão grande quanto a que nos separa dos grandes centros culturais de nosso país.

Conforme os estudos enfocados, as observações em sala de aula e os depoimentos de professores alfabetizadores, sabe-se que a cartilha é um recurso didático usado larga e indiscriminadamente nas escolas de 1º grau. Tendo a concordar com os autores no que se refere à artificialidade da linguagem deste material didático e aos prejuízos posteriores que aparecem nas produções escritas das crianças. Nenhum estudo, porém, pelo menos na revi-

são efetuada, aborda as relações que se estabelecem na sala de aula, entre o professor e este material, entre os alunos e a cartilha, entre professor e alunos mediatizados por este material. Por isso é que me proponho neste estudo investigar a presença deste material em sala de aula enfocando as interações que ocorrem nos meandros do cotidiano escolar.

Assim, procuro analisar como ocorre no contexto escolar a comunicação cotidiana que permeia as relações professor-aluno, aluno-aluno e que também é responsável pela aprendizagem da língua escrita pela criança, em última análise.

As questões colocadas pelos meus primeiros interlocutores com relação ao tema me pareceram pertinentes, não apenas por tratar-se de argumentos apresentados por autores reconhecidamente competentes, mas porque eu, empiricamente, enfrentava problemas que se colocavam como verdadeiros obstáculos na divulgação de uma prática de alfabetização que extrapolasse as "amarras" impostas por esse material de trabalho. A resistência dos professores em abrirem mão da cartilha era muito grande, embora não se sugerisse que o fizessem inteira e definitivamente, mas apenas que introduzissem outros materiais complementares, o que, pelo menos, enriqueceria grandemente suas práticas, tornando-as menos mecânicas e valorizando mais os aspectos discursivos do ler e escrever.

## CAPÍTULO II

### "A CARTILHA NA FALA DOS ALFABETIZADORES — APURANDO A ESCUTA"

Ouvidos os primeiros interlocutores, parti para outra etapa deste trabalho com o intuito de ouvir agora a opinião de professores alfabetizadores sobre o material didático mais utilizado em salas de aula de alfabetização em nossa região.

O material coletado nas entrevistas (anexo número três) permite apontar algumas características do grupo de professoras. Conforme se pode observar é possível dizer que, em termos de experiência com primeira série, de modo geral, há um bom índice pois apenas cinco professoras têm de dois a quatro anos de experiência, sendo que cinco outras professoras têm de seis a oito anos e cinco professoras possuem mais de dez anos de experiência profissional com essa série. Com exceção de uma professora que leciona na zona rural, todas as demais têm mais de sete anos de magistério (incluindo o trabalho com outras séries), o que parece indicar a preocupação das escolas em colocar nas salas de primeira série professores já experientes.

Esses dados revelam uma mudança com relação aos critérios de lotação de professores nesta série do primeiro grau, aqui em nossa região. Há alguns anos atrás era comum encontrar-se,

leccionando nas primeiras séries, professoras recém-formadas. Geralmente essa decisão se pautava em critérios administrativos que visavam atender interesses pessoais dos professores mais antigos e desconsiderava critérios pedagógicos para a distribuição de professores por turma.

Os dados permitem ainda constatar que as professoras que trabalham na zona rural são as que possuem menor tempo de experiência no magistério, três professoras possuem de dois a três anos de experiência na primeira série. Na periferia encontra-se maior número de professores com maior experiência docente.

Outro dado que chama a atenção é o referente à formação das professoras. O índice de professores com curso superior (46,6%) é um bom indicativo da qualificação do corpo docente da região. Tendo em vista que o curso de magistério, ao nível de segundo grau, é a exigência mínima legal para atender o primeiro grau, na sua primeira fase (primeira à quarta série), pode-se considerar positivo o fato de as professoras que lecionam nesta série terem buscado maior capacitação.

No entanto, quando passamos a focalizar os dados por área representada o quadro delineado mostra uma realidade diferenciada. Na zona rural, das cinco professoras entrevistadas, uma ainda estava na ocasião, cursando o último ano do magistério e apenas uma outra já possuía o curso superior. Das três restantes duas formaram-se através do Projeto Logos II, não tendo cursado, portanto, o magistério regular. As escolas da periferia indicam ter um corpo docente mais qualificado, pois das cinco professoras apenas uma não possuía curso superior; já nas escolas do centro da cidade, das cinco professoras entrevistadas duas tinham curso

superior e uma estava cursando.

O objetivo de fornecer essas poucas informações é apenas situar, brevemente, o leitor com relação às professoras que participaram deste estudo. Uma análise exaustiva da formação dessas profissionais traria dados enriquecedores se este trabalho pretendesse investigar a formação de professores X uso da cartilha (questão que fica aberta). Como não se trata desse assunto considerarei os dados apresentados suficientes para o momento. Pode-se, assim, passar ao que nos interessa agora.

O que pensam, afinal, as professoras sobre esse material de ensino? Consideram-no, de fato, importante? Por que? Trabalhariam sem esse instrumento? Que espaço destinam a ele? Estas são algumas das indagações que nortearam o roteiro da entrevista semi-estruturada que realizamos com quinze professoras da rede pública de ensino de nosso município. O roteiro completo faz parte dos anexos deste trabalho.

As questões que constam da entrevista gravada foram apresentadas às professoras que concordaram anteriormente com o procedimento, sendo que algumas questões foram priorizadas para a análise que nos interessa, tendo em vista a possibilidade de evidenciarem um posicionamento das professoras com relação ao material didático em pauta. Procuramos, assim, apurar a escuta na leitura de suas falas.

Todas as professoras entrevistadas afirmaram que usam cartilhas para alfabetizar, variando os títulos adotados. Essa unanimidade com relação ao uso da cartilha vem confirmar nossa suposição inicial de que esse material didático é usado largamente em nossa região, constituindo-se quase que no único instrumen-

to de ensino disponível nas salas de aula de primeira série. Quando se referem a outros materiais utilizados para alfabetizar, as professoras mencionam fichas, cartazes e exercícios de OUTRAS cartilhas além da adotada em sala de aula. Usar outros materiais para a maioria das entrevistadas significa recorrer a OUTRAS cartilhas, ou seja, para complementar ou substituir a cartilha usa-se Outra cartilha (?).

A afirmação de que usam cartilha para alfabetizar faz-se acompanhar, geralmente, de justificativas como as que se seguem: "...uso...só que a gente não fica presa só nessa cartilha...uso outras para complementar..." (p.3.c.), "...uso como apoio...eu num me prendo à cartilha... uso como fonte de pesquisa" (p.2.c.), "uso como auxiliar porque não tem material adequado para substituir a cartilha" (p.4.c.), "costumo usar...não uma só! várias..." (p.5.c.). É bom notar que os exemplos referem-se às professoras que lecionam no centro da cidade.

As palavras a que as professoras recorrem para caracterizar o uso que fazem da cartilha parecem deixar claro que essas professoras entendem esse material didático apenas como um recurso, um meio, devendo como tal ser colocado em seu devido lugar. Usar como apoio, como auxiliar significa que o lugar ocupado por esse material é secundário; a grosso modo poderia dizer-se que o que apóia alguma coisa que é prioritária, auxilia algo que o precede em importância. Usar como fonte de pesquisa é colocá-la como portadora de conteúdos, à qual pode-se recorrer quando há conveniência e/ou necessidade. Até aqui nada de surpreendente, pois não é isso mesmo que se espera de um material dessa natureza? O que evidenciam essas colocações senão o fato de que as pro-

fessoras compreendem a função precípua do material didático? Interessante notar que embora a pergunta<sup>3</sup> não tenha sido elaborada no sentido de investigar, diretamente, "como" a cartilha é usada, todas as professoras sentiram necessidade de explicitar o uso que fazem desse material.

Chama a atenção as respostas emitidas pelas professoras do centro da cidade com relação ao uso da cartilha. Enquanto as demais professoras procuraram responder apenas se usam ou não cartilhas para alfabetizar, as primeiras fizeram questão de justificar suas respostas. O que teria levado essas professoras a esse procedimento? Teriam essas professoras uma concepção diferente do uso da cartilha? Parece que sim... E porque justamente as do centro da cidade? O que estaria interferindo na elaboração dessa concepção? Será que a formação dessas professoras difere muito das outras? Teria a pesquisadora influenciado de algum modo as respostas?

Muitas foram as indagações que me assaltaram e, certamente, um maior aprofundamento da questão traria dados interessantes na sua elucidação. Analisando os motivos (sem esgotá-los, obviamente) pelos quais as professoras que lecionam no centro da cidade demonstraram preocupação em justificar suas posições e analisando a qualidade/natureza das respostas descartei a possibilidade de que isso se deve a uma maior ou melhor titulação pois observando o quadro exposto no anexo número três, pode-se constatar que as professoras do centro da cidade não têm formação, nem

---

3- A pergunta formulada era assim: Você usa cartilha para alfabetizar? Fale um pouco sobre isso.



experiência docente muito diferentes das professoras que lecionam na periferia, por exemplo.

Assim, cheguei a suspeitar que essas professoras, por lecionarem no centro da cidade, têm mais possibilidades de participar de encontros e cursos que são muitas vezes oferecidos pela Secretaria de Educação e/ou Universidade. Provavelmente essas professoras também têm mais facilidade de acesso à literatura especializada uma vez que todas as escolas do centro da cidade possuem bibliotecas; sem dúvida, uma mais, outras menos equipadas. É bem possível que essas professoras tenham tido maiores oportunidades de acesso às críticas endereçadas à cartilha e a estudos que a enfocam.

As contradições entre uma afirmação inicial de que a cartilha é apenas um meio, uma auxiliar, usada como apoio, como fonte de pesquisa e o conjunto de idéias constitutivas da representação que as professoras fazem da cartilha e que as levam a determinadas posturas em sala de aula começam a tomar consistência à medida que se observa as colocações das entrevistadas ao abordarem elementos constitutivos da cartilha ou relacionados ao seu uso.

Usar a cartilha "sem prender-se a ela" é um argumento utilizado para justificar a presença desse material em suas salas de aula. Uma entrevistada diz: "*...eu num me prendo à cartilha não...não deixo de usá-la...Sigo a seqüência dela e tudo, mas não me prendo...* (p.2.c.). Continuando a explicar o uso que faz da cartilha a professora diz que usa sempre **Outras** cartilhas, "*...pego exercícios de outras cartilhas e aí vai muito da minha*

*criatividade também...*" (p.2.c.). Uma outra professora afirma que *"...só que a gente não fica presa só nessa cartilha, né...usa OUTRAS para complementar..."* (p.3.c.). Não se prender, não ficar presa...não se aprisionar, não se deixar aprisionar...não ficar cativa, amarrada... não ser escrava...ser livre, ter liberdade, liberdade para escolher textos e exercícios de OUTRAS cartilhas, é isso que afirmam as professoras.

O argumento utilizado é contrariado por essas mesmas professoras, em outras ocasiões da entrevista, como por exemplo quando se solicita que falem sobre o encaminhamento na introdução de novas lições. Algumas explicações: *"...eu parto primeiro da palavra-chave, vamos supor... no caso, assim o 'f' da 'fada' e falo..passo, tá...escrevo na lousa, aí eu conto uma história... aí começo a fazer perguntas...pergunto se apareceu na história algumas palavrinhas que começam com 'fa' com 'fe', da família da 'fada', aí eu escrevo a família da fada na lousa..."* (p.2.c.) *"...sempre uso cartas referente a palavra-chave ...faço a exploração...peço depois para partir para a família, né ...a introdução das sílabas..."* (p.4.c.).

*"...a gente ...tira a palavra-chave ...eu exploro a figura, aí a gente começa com a sílaba no quadro..."* (p.5.c.).

*"...eu introduzo primeiro a palavra-chave, depois eu vou dar sílabação, daquela mesma que vem acompanhando a lição..."* (p.3.c.)

Nesse ponto pode-se dizer que há consenso entre a maioria das professoras, pois as que lecionam na periferia e zona rural também compartilham da mesma opinião e procedimentos, Vejamos os depoimentos:

*"...eu começaria partir daí, da ilustração...aí eu vou conversar*

com eles sobre o "dado", aí eu começarei a falar da letrinha sozinha ela tem um nome sozinha... agora nós vamos formar dessa letrinha sílabas ... "dá"... vamos repetir com a professora "dá", assim eu faria até chegar na sílaba "du" (p.2.p).

"...a cartilha já traz, por exemplo, a lição da galinha... então você vai estudar a lição, a família do nha, nhe, nhi, nho, nhu, então você vai apresentar a palavra-chave, depois você vai estudar essa família silábica depois você vai ver as palavras que têm o nha, as palavras que têm o nhe, né..." (p.3.p.).

"...a gente apresenta a palavra-chave através de um cartaz, né... as sílabas... depois vai juntando as palavrinhas... pode apresentar através de fichas... depois faz a leitura na cartilha... exploro bastante a gravura..." (p.5.p.).

"...Fega a palavra-chave, trabalho a família silábica maiúscula, minúscula... costume passar umas três linhas..." (p.5.zr).

Com relação ao encaminhamento utilizado na introdução dos conteúdos quase todas afirmam que iniciam o estudo de determinada lição começando pela exploração da ilustração, geralmente inventando uma historinha, depois destacam a palavra-chave da qual retiram a sílaba a ser estudada, apresentam a família silábica e, finalmente, partem para a formação de palavras e posteriormente de frases. Algumas reproduzem a ilustração, passando-a para um cartaz, com as sílabas em destaque... fazem fichas, carimbos, mas todos de acordo com a lição da cartilha. Embora haja certa variação nos procedimentos, algumas fazem ditados, outros pedem para ler, lêem juntos, outros ainda solicitam que as crianças pesquisem em outras cartilhas, há uma seqüência inicial estabelecida nos procedimentos, e esta seqüência é sugerida pela car-

tilha: ilustração, palavra-chave, família silábica, formação de palavras, separação de sílabas, exercícios.

Conforme pode-se perceber as propostas das cartilhas são atendidas plenamente pelos professores (que não se prendem?). A cartilha não define apenas a organização e seqüência dos conteúdos, mas também a forma de introduzi-los. Torna-se evidente nos depoimentos dos professores a dependência dos mesmos com relação a esse material didático. Trata-se de uma dependência absoluta, uma vez que, conforme as próprias professoras afirmam, a escolha desse material não é realizada por elas e os critérios são totalmente desconhecidos. O fato de usarem esses materiais encaminhados pelas Secretarias de Educação leva os professores a afirmações do tipo: "...uso...apesar de que é o governo que manda, adota..." (p.3.c). Percebe-se certa insatisfação por parte das professoras quando referem-se a esse assunto:

"...o professor de primeira série, ele não tem o privilégio de escolher a cartilha, porque geralmente é o colégio que impõe, a FAE manda..." (p.1.c)

"...eu usei o Mundo Mágico, embora não tenha sido do meu agrado, mais como foi cedida pelo Estado..." (p.2.c)

"...uso cartilha, apesar de que é o governo que adota" (p.3.c)

"...não sou eu que escolho... é um grupo de professores... então eles vão pela maioria..." (p.1.c).

"...ela é uma cartilha doada pela escola, então fica mais fácil para os alunos" (p.3.p.).

"...eu não escolhi esta cartilha, mas sim...foi a Secretaria de Educação que nos forneceu..." (p.3.zr.).

"...a Secretaria sempre doa as cartilhas e conforme a Secretaria

*doa as cartilhas a gente utiliza elas...*" (p.4.zr.).

Apoiadas na doação do governo ou secretaria, sem possibilidades de aquisição de outros materiais, em função da situação sócio-econômica das crianças, as professoras deixam transparecer sua sensação de impotência (ou comodismo) diante da realidade.

É o fatalismo...usa-se a cartilha, apesar de que é o governo que manda... O que está embutido nesse "*apesar de que é o governo que manda*"? Se não fosse mandada pelo governo haveria diferenças? Quais? Ter sido escolhida pelo "governo" (Secretaria de Educação e escolas) implicaria em dizer que o material não é suficientemente bom? Seria de melhor qualidade se fosse escolhido pelas professoras? Implicaria em dizer que o governo antecipa-se ao professor na escolha e impõe o material, coisa que não deveria ser aceita pelos professores, mas é? Estaria o professor dizendo "*uso a cartilha apesar de ter sido escolhida pelo governo e não por mim*"? ou: "*eu não deveria estar usando porque não escolhi*"? E por que se aceita o que o "governo" manda? não há alternativa? O que poderia ocorrer não usando o material adotado e encaminhado pela FAE? Quais as implicações desta postura?

Outra professora (p.3.c) também faz referência ao "governo": quando afirma que usa outras cartilhas para complementar seu trabalho, diz "*...uso outras cartilhas, também materiais concretos...porque praticamente o governo não manda os materiais que a gente precisa, né...*". Nas falas dessas professoras evidencia-se a oposição "o governo manda / o governo não manda". Uma diz que usa o material *apesar de que é o governo que o manda*: então não deveria usá-lo? A outra parece cobrar uma ação pois "o governo não manda os materiais" ...Ele deveria mandá-los? Ambas as

professoras referem-se ao Estado e suas obrigações com relação ao ensino público. Uma professora da rede municipal condiciona a possibilidade do uso de outros materiais à Secretaria: "...se a Secretaria tiver condições de doar pra gente, a gente utiliza..." (p.4.zr). Uma outra afirma não ter trabalhado com cartilha, "porque a Secretaria não emitiu o material" (p.2.zr).

É significativo que todas as afirmações do uso das cartilhas façam-se acompanhar de justificativas que vão desde o fato de serem doadas e, portanto, terem existência garantida, até à questão da "carência" das crianças que, por serem pobres, não podem adquirir outros materiais (nem mesmo outras cartilhas), ficando assim essa possibilidade descartada. De qualquer maneira, a falta de alternativas determina a utilização do material enviado às escolas.

Embora não se ignore que a distribuição gratuita do livro didático e de outros materiais de igual necessidade faz parte de um processo de conquista das camadas populares — um público consumidor que só recentemente conquistou seu espaço de ocupação (ainda que não de permanência) dos bancos escolares — é importante ressaltar que esse elemento, característico da democratização da escola, tem sido alvo de interesses obscuros que distorcem sua finalidade e obstaculizam sua chegada às escolas.

Diante desse quadro tem-se que lamentar a passividade dos professores que, abrindo mão de sua responsabilidade na organização e condução do processo de ensino, não questionam (ou não percebem?) o fato de estarem sendo substituídos pelos livros didáticos, verdadeiros mentores de seus trabalhos. Na verdade é isso que ocorre numa realidade em que o professor desconhece os

critérios de elaboração e é alijado do processo de seleção de conteúdos, da produção e da política de distribuição dos livros didáticos além de ignorar os mecanismos que soberanamente aprovam\desaprovam os critérios de editoração que regem o mercado editorial do livro didático em nosso país. (para maiores esclarecimentos ver estudos de Pinto, 82; Rosemberg, 81; Franco, 82)

A declaração de uso da cartilha, material que é até mesmo criticado por algumas professoras (ou talvez por isso?), faz-se acompanhar também de uma outra justificativa bastante forte: a falta de condições financeiras dos pais e da escola para a aquisição de materiais alternativos: "...uso também outras cartilhas pra complementar, uso materiais concretos, porque o governo não manda e as crianças daqui são carentes" (p.3.c), "não temos material adequado pra substituir a cartilha...nossas crianças são carentes" (p.4.c), "uso várias cartilhas, há dificuldade para conseguir material, os pais não podem comprar...", "uso muita sucata..." (p.1.p), "...a escola que eu trabalho, é uma escola muito pobre, não tem recurso nenhum..." (p.2.rz).

O fato de terem em suas salas de aula crianças oriundas das camadas menos favorecidas da população brasileira justifica o trabalho exclusivamente com a cartilha, que não precisa ser comprada, é doada pelo Estado e "para quem não tem nada, de repente tem aquela cartilha colorida..." (p.2.zr.). Como dispensar tamanha "dádiva"? Se os pais, os professores e a escola não podem comprar materiais de alfabetização, e têm essa cartilha, porque criar caso?

O argumento que justifica o uso da cartilha é o mesmo a que se recorre para dizer que é muito difícil trabalhar sem ela.

Uma prática de alfabetização sem cartilha não é possível porque as crianças são pobres e não podem comprar materiais para substituí-la. Que materiais seriam esses? Não há especificação; algumas professoras referem-se a "rodar" (mimeografar) leituras, outras falam em "*materiais concretos*", "*apostilas*", (p.5.c) tudo é muito vago... parece que é muito difícil, penoso mesmo pensar a alfabetização sem cartilha... Algumas professoras dizem que "*teria que ter outros materiais...*" (p.5.p), mas parecem desconhecer que materiais seriam esses; abordam a dificuldade de aquisição, de preservação... mas não explicitam características, não definem como seriam os meios complementares ou substitutos da cartilha.

O fato de não terem acesso a outros materiais didáticos por motivos alheios à sua vontade e, por isso, serem obrigados a usar a cartilha doada pelo governo coloca as professoras numa situação de isenção de responsabilidade do problema...É o fatalismo...nada há a fazer...são obrigados a aceitar a realidade... E o que a realidade sugere? O uso da cartilha, que já está pronta, organizada, fácil de manejar...é só seguir "*como um trilho...*" (p.4.p)

A busca da compreensão dos motivos reais que fazem com que o professor tenha tanto apego a esse instrumento de trabalho, do qual, contraditoriamente, demonstra ter tão pouco conhecimento, leva-nos a antecipar algumas considerações: parece que na nossa realidade, professores alfabetizadores são fiéis seguidores de cartilhas, dependendo exclusivamente delas para ensinar a língua materna escrita; quase não há questionamentos com relação a esse material, que é seguido à risca "*porque tem uma seqüência*", "*tem aquelas palavras...*".



O uso (e abuso!) que os professores fazem da cartilha só pode ser compreendido numa análise que inclua uma retrospectiva histórica das condições de trabalho e formação do professor. Parece oportuno retomar aqui essa trajetória, ainda que rapidamente, embora haja muitos estudos que tratam com propriedade desta questão (Ribeiro, 1984; Gomes, 1992; Melo, 1985; Guimarães, 1992).

Refletindo sobre a construção social e histórica das diferentes identidades do professor, que se constroem em função da relação entre a produção de conhecimento e seu ensino, Geraldi (1991) mostra que os que ensinavam, até os inícios da modernidade, eram responsáveis pela produção e transmissão do conhecimento. *"quem ensinava gramática era também um gramático; não havia diferença entre o filósofo e o professor de Filosofia; entre o físico e o professor de Física"* (p. 87).

Nos primórdios do mercantilismo é que surge uma nova identidade, em função da divisão social do trabalho: *"o mestre não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite"* (87). Essa identidade vai se alterando ao longo do tempo. Do mercantilismo ao capitalismo contemporâneo alteraram-se profundamente, não apenas as condições de produção de bens, mas também as relações na produção científica; passa-se a contar com uma tecnologia que coloca a serviço (ou contra?) do professor uma série de materiais didáticos, cujo domínio de manuseio e utilização passa a caracterizar a competência do mestre.

Segundo Geraldi, a tecnologia responsável pelos mate-

riais didáticos (dos livros didáticos aos recursos da informática) facilitou a tarefa do professor, diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, permitiu ao professor assumir mais encargos didáticos, possibilitou a contratação de professores independentemente de sua formação, e conclui: "some-se tudo e temos ao menos uma pista para compreender o 'desprestígio' social da profissão" (idem, p.95).

Uma outra situação que configura a importância real da cartilha para as professoras entrevistadas é a provocada pela indagação: "a cartilha contribui para a alfabetização das crianças?". As respostas a essa pergunta vêm reforçar posicionamentos anteriores que evidenciam a função desse material de ensino para as professoras que ao darem suas opiniões, imprimem nesse recurso as marcas de suas convicções sobre inúmeros aspectos do que seja o ensino da língua escrita.

Todas as professoras entrevistadas concordam que a cartilha auxilia no processo da alfabetização; algumas opiniões são suficientes para ilustrar a situação: "...é um instrumento fundamental...a gente tem seqüência..." (p.1.c); "...a criança já acostuma tipo assim...a seqüência...vai pegando as letras...aí pelas letras...é uma seqüência, aí acostuma com aquele ritmo, né..." (p.3.c); "...a cartilha traz aquelas palavras..." (p.3.p); "...a cartilha ajuda, e muito..." (p.1.zr.).

Interessante a compreensão de uma professora (p.4.p) sobre a utilização da cartilha: "...ajuda muito...eu começo a 1ª família...é muito difícil...a 2ª é mais difícil ainda, tem que somar as duas, a 3ª já é bem mais difícil, mas de repente...eu percebo que não foi nada difícil, porque depois que eles conse-

quem dominar até a 5ª lição...você não precisa ensinar mais, chega a lição do "pato", eles já sabem ler: pa, pe, pi, po, pu..."

Na exposição desta última entrevistada, principalmente, fica claro a concepção de aprendizagem da língua escrita como uma aquisição que se dá por partes, por fragmentos que são apresentados um a um, sempre da mesma forma e na mesma seqüência, de tal maneira que o aprendiz, após internalizar algumas seqüências e apropriar-se do mecanismo característico de todas as lições das cartilhas, não precisa mais ser "ensinado" ...ele já "sabe"... O que sabe o aprendiz? O que ensina a professora? De que fala a professora? Creio que se faz necessário abrir aqui um pequeno parêntese, para alguns comentários que parecem ser pertinentes.

Pode-se pressupor que as concepções subjacentes aos materiais didáticos tradicionais, que tratam do ensino da língua portuguesa, são as mesmas correntes entre os professores entrevistados, entendendo-se que a língua se constitui num sistema fechado, abstrato, cuja aquisição ocorre mecanicamente, tendo como pré-requisitos a consciência do fonema e habilidades para segmentar a fala em fonemas. A criança é exposta a fragmentos da língua, sons e letras isoladas, sentenças descontextualizadas, porque ler e escrever é a mera aquisição de uma técnica, cuja forma precede a função no aprendizado que depende da repetição. Existe um controle da aprendizagem com a introdução gradativa de padrões de som/letra, oferecendo-se primeiramente os "mais fáceis". O aspecto grafofônico prevalece sobre os demais aspectos, o que é percebido na apresentação da língua onde predomina a fragmentação e a artificialidade.

O fato (considerado positivo pela professora) de a criança internalizar o mecanismo das lições de tal forma que depois de "ensinar as primeiras" a professora nem precisa ensinar mais, leva-nos a refletir sobre a gravidade desta situação que creio, infelizmente, não estar restrita à nossa região e remete à necessidade de se repensar, redimensionar os cursos de formação de professores: se ensinar a ler e escrever na primeira série é tão simples, bastando ensinar três ou quatro lições, que depois as crianças já "pegam o ritmo" (aprendem!) por que a necessidade de freqüentar-se cursos de Magistério? Qual a função que tais cursos de formação de professores vêm desempenhando na preparação teórico-metodológica dos futuros professores?

Na tentativa de compreender o espaço ocupado pela cartilha na sala de aula, ocorreu-me também indagar aos professores como percebem a relação dos pais com esse material didático. Consideram-no importante? Como isso se evidencia? Alguns depoimentos mostram bem a postura dos pais:

*"Tem pai que incentiva a estudar...agora tem uma série de pais...é terrível, tem uns que não importa com a cartilha não, viu...não importa mesmo, não tá nem aí...ele rasga, suja, não tá aí...tarefa nem se fala, não liga...não liga pra cartilha...é um desprezo...e não sei se é porque ganharam aquilo, que eu acho que se tivesse que comprar daria mais valor, agora eu não sei se é isso...Tem uns que cuida direitinho, ajuda as crianças...mas é muito pouco." (p.5.c)*

*"Eles acham importante...mesmo nos primeiros momentos de aula, assim...do ano, a gente nota isso. Que cartilha você vai*

adotar? É a primeira pergunta que eles fazem, quais são os livros que você vai dar? Eles se preocupam muito com isso. Eles acham importante, sim..." (p.2.c).

"...eles acham...tanto é que eles logo querem saber, né... que cartilha que vai ser adotada...só que muitos deles não têm poder aquisitivo para comprar a cartilha, a escola não tem...como aconteceu este ano...então muitos pais se preocupam em...Olha, Nanci, um caso até interessante...pais que se preocuparam em emprestar do vizinho, de parentes...cartilha, falei pra você né... quatro folhas, cinco folhas, dez folhas, pedacinhos de cartilha... mas de preocupou e trouxe para a escola..." (p.1.p).

"...quando você não está tomando, né...a lição na cartilha, não está demonstrando que está verificando a aprendizagem da criança ali no livro, eles começam a cobrar, dizem 'meu filho não deu a lição hoje', então eles começam a procurar a professora e cobrar..." (p.3.p.).

"Ah...os pais eles gostam muito da cartilha. No início do ano já procuraram logo: 'Cadê a cartilha?', né...Eles acham que tudo ali, está em cima da cartilha...eles gostam muito...eles já cobram da gente...que precisa da cartilha..." (p.1.zr.).

"Eles praticamente exigem, né...que...quando chega no início das aula, eles já ficam preocupados, falam 'não vai ter livro?' né...a gente fala 'calma, né, a gente tá fazendo período de sondagem, né...depois que a gente vai trabalhar com a cartilha...Tem cartilha, sim'. Então eles ficam preocupados...cobram muito". (p.3.c)

"Sim...os pais...apesar de que...infelizmente nem todos dão o valor que deveriam dar à cartilha, apesar dela ser...como

se diz...as atividades serem restritas né...mas tem pais que não liga, não acompanha em casa como deveriam, né...então eles é...permitem que a criança estrague a cartilha, infelizmente acontece isso...mas a maioria deles, como se diz, aprovam o uso da cartilha e valorizam..." (p.4.c)

"Eles acham importante que...porque...pra eles a leitura está ali na cartilha, né...A criança sem a cartilha não aprende a leitura...não aprende a ler e..." (p.3.zr)

Com exceção de duas professoras, as demais responderam afirmativamente: os pais acham importante que seus filhos tenham cartilhas. Algumas entrevistadas referem-se também ao descaso de muitos pais que não acompanham devidamente as crianças, não participam das reuniões, não ajudam nas tarefas e não se preocupam se a criança tem ou não a cartilha. Uma professora que leciona em zona rural e periferia da cidade afirma que é indiferente para os pais se as crianças têm e/ou usam a cartilha ...diz que percebe um grande distanciamento dos pais com relação à escola, "eu faço reunião, converso com os pais...eles não emitem opinião nenhuma...aqueles que vão...nem sei dizer se eles gostam que o filho tenha cartilha...porque eu acho que é indiferente pra eles..." (p.2.zr.).

Conforme se pode observar nos depoimentos das professoras, a cartilha é motivo de preocupação para os pais, ou para a maioria, pelo menos; eles ficam atentos e cobram dos professores "vai ter cartilha?", "meu filho não deu a lição". E, segundo algumas professoras, a cartilha também é usada pelos pais como instrumento de controle sobre a aprendizagem da criança e o trabalho do professor: "...eles estão sempre acompanhando e perguntando

'porque não deu a lição?', quando você não está tomando, né...a lição na cartilha...eles começam a cobrar..., 'cadê a cartilha?', eles acham que tudo ali está em cima da cartilha" (p.1.c.) e "pra eles a leitura está ali na cartilha, né..." (p.3.zr.).

Chama a atenção o depoimento da professora número cinco, do centro da cidade, pela carga ideológica que a impregna. A professora afirma que tem muitos pais que não "ligam" se os filhos têm ou não a cartilha nem se importam se a criança suja, rasga etc. e atribui esse comportamento ao fato de não terem que comprar a cartilha. A professora parece desconhecer a difícil realidade em que vive a maioria de nossas crianças de escolas públicas e ignorar a luta da categoria pela conquista do ensino público e gratuito, que implica inclusive em fornecimento de materiais didáticos entre outros elementos de igual necessidade. Também o depoimento da professora que diz que "os pais não emitem opiniões em reuniões" (p.2.zr.) pode ser considerado da mesma forma. Deixar questões como materiais, tarefas, conteúdos de ensino a cargo da escola não parece ser descaso dos pais, nem falta de responsabilidade. Muitas vezes os pais não opinam porque não sabem como contribuir ...nem sabem se podem! Essas afirmações, assim como muitas outras, mostram o total desconhecimento de muitos professores com relação a discussões já antigas (e muitas totalmente superadas!) na área da educação, que colocam questões como a responsabilidade pelo fracasso escolar nos ombros dos pais e das crianças...

O que se pode inferir até agora é que as opiniões dos pais também contribuem para determinar o espaço que a cartilha ocupa/deve ocupar na sala de aula de primeira série. Os pais sa-

bem que seus filhos devem ler, vão à escola para isso. Mas devem ler o quê? Em que materiais? Nas cartilhas? Aqui vale uma pausa para algumas considerações que se fazem pertinentes.

Não é segredo que a maioria da população brasileira considerada escolarizada não chega a ultrapassar a 2ª ou 3ª séries do primeiro grau. Assim, é de se pensar que mesmo os alfabetizados construíram suas representações desse objeto didático, mais pelo papel preponderante que as cartilhas assumiram em suas próprias vidas escolares, do que pela consciência clara da função pedagógica desse instrumento, que concentra elementos por certo desconhecidos daqueles que não dominam a natureza desse recurso, criado estritamente para fins didáticos. Ou seja, a validade conferida à cartilha com a conseqüente exigência de seu uso é proveniente muito mais de uma imagem construída e generalizada de sua importância tradicional, como instrumento que ensina a ler do que por quaisquer outras possíveis características, muitas delas desconhecidas, provavelmente, até mesmo por aqueles que fazem dela o seu recurso de trabalho.

Os pais esperam que os professores verifiquem se seus filhos sabem ler e o façam no instrumento tradicionalmente considerado adequado para isso — a cartilha. Por isso perguntam se o filho "deu" a leitura ou porque não "deu" lição. É comum que os professores e muitos pais peçam às crianças que estudem a lição em casa para ser "tomada" na escola; é interessante a forma como o assunto é abordado: "dar" a lição, o aluno "dá" a lição; o professor "toma" a lição. Normalmente, a criança só passa para a lição seguinte quando demonstra saber ler (recitar) a que está estudando, "dando" uma lição o aluno está apto para estudar a ou-



tra. O que é "dar" a lição? O que é "tomar" a lição?

A imagem que os pais têm desse material, constituída ao longo de suas experiências de vida, exprime sua visão de como vêem esse objeto: "...pra eles a leitura está ali na cartilha...A criança sem a cartilha não aprende a leitura..." (p.3.zr). Os professores referem-se também à cobrança dos pais que recorrem à cartilha com o fim de controlar a aprendizagem das crianças. Uma professora diz "...eles acompanham...não são todos não...então eles estão sempre acompanhando e perguntando: "porque não deu a lição"?" (p.1.c). Uma outra afirma: "...quando você não está 'tomando', né...a lição na cartilha...eles começam a cobrar, dizem: 'meu filho não deu a lição hoje'..." (p.3.p).

É de se perguntar se não estaria aí, nessa imagem que os pais fazem da cartilha e que gera uma outra função para esse instrumento (controlador do trabalho do professor), a tradição de "tomar leitura" das crianças em sala, diariamente. Parece que a recomendação de Comênio, no século XVII, (1985:434) ao aconselhar as cópias da lições dos livros como argumentos para os pais de que seus filhos na escola, se ocupavam do que deveriam ocupar-se, ainda continua em vigência.

Uma das grandes preocupações dos professores, em geral, quando se propõem procedimentos alternativos para o ensino da língua portuguesa, principalmente nas séries iniciais é: "O que dirão os pais?" Muito se faz na escola em nome dos pais, ora para agradá-los, ora por medo deles...Tenho defendido a postura de que somente com argumentos consistentes que evidenciam compromisso e competência é que os professores poderão resgatar diante da sociedade o seu direito legítimo de organizar, planejar e con-

duzir o processo ensino-aprendizagem da forma que consideram adequada, mesmo contrariando práticas cristalizadas, obsoletas (tradicionais ou não), que não mais se justificam.

Os pais dos alunos, principalmente daqueles alunos que têm na escola a única fonte de acesso ao saber sistematizado e que, na primeira série, é viabilizado através da cartilha, acabam por reforçar, ainda que veladamente, um lugar especial para esse recurso. Assim, a cartilha deve ser lida/recitada diariamente, mesmo que haja outros materiais; "como" é lida não interessa...os mecanismos de utilização também não importam. Se todas as crianças lêem a mesma lição, se há "picadinho" de leitura, com um trecho ou uma frase para cada um, também não importa. Se as crianças entendem ou não o que lêem, isto também não vem ao caso. Interessa vencer a cartilha, que a tarefa seja cumprida...

Assim, não parece ser apressado adiantar que o espaço ocupado por esse material, no sentido em que se observou nessa situação, tem o aval dos pais dos alunos. Um aval que não resiste à menor avaliação, considerando seus efeitos negativos sobre a aprendizagem das crianças em fase inicial de escolarização e o desconhecimento, por parte dos pais, dos elementos constitutivos desse material e dos mecanismos engendrados na sua utilização.

Acreditando que o espaço ocupado pela cartilha na sala de aula está relacionado principalmente com o grau de dependência do professor em relação a esse material didático, indagamos das professoras entrevistadas se julgavam-se em condições de trabalhar sem cartilhas.

Algumas respostas evidenciam bem o significado que tem esse material para as professoras e as conseqüências que teria

uma retirada desse instrumento de suas mãos. Aponto alguns depoimentos característicos desse discurso que têm como foco a ausência da cartilha: "...daí a gente teria que montar uma cartilha... porque eu acho impossível sem alguma coisa pra você se direcionar..." (p.1.c.)

"...trabalharia sim, usaria a silabação... já está tudo encaixado na memória..." (p.3.c.)

"...aí o nosso trabalho seria bem inferior..." (p.4.c.)

"...não, de jeito nenhum..." (p.2.p.)

"...eu teria que ter pra mim uma como roteiro..." (p.3.p.)

"...eu sou capaz de inventar uma cartilha..." (p.4.p.)

"...trabalharia, mas com muita dificuldade..." (p.4.zr)

"...trabalharia ...se não tivesse cartilha da minha escola mesma, eu dava um jeito, pegava exercícios de outras cartilhas, resumia bem..." (p.1.zr.)

"...ficaria complicado, teria que ter muitos recursos ...a cartilha já traz aquelas palavrinhas... (p.5.p.).

Os dizeres das professoras diante da hipótese de terem que alfabetizar sem cartilha são muitos, mas poderiam, na sua essência, ser sintetizados em duas afirmações: 1ª: é possível trabalhar sem cartilha (apenas uma professora respondeu categoricamente que não trabalharia, "...nem pretendo..."); 2ª: mas não dá, porque isso exigiria muitos recursos, não disponíveis. Elencam-se, paralelamente a uma série de obstáculos que não permite um bom trabalho sem cartilha, algumas alternativas que despontam timidamente: formar uma cartilha, elaborar apostilas, "rodar" materiais, providenciar pastas (que os pais não podem comprar)

para arquivar o material "rodado" etc. Mas a tônica dessa fala é a dificuldade a que todas fizeram alusão.

Quando perguntei como fariam sem cartilha, algumas professoras referiram-se à dificuldade que teriam na aquisição de outros materiais, muitas disseram que teriam que "rodar" (mimeografar) apostilas, leituras, exercícios... Duas professoras colocam em questionamento o valor atribuído pelas crianças aos materiais alternativos: "...será que elas (crianças) valorizariam essa apostila?", "teriam consciência de guardar e conservar... como conservam as cartilhas?" (p.4.c.), "cada criança teria que ter uma pasta pra guardar os exercícios, a gente... a escola... nem os pais têm condições de adquirir... aí eles (os exercícios) não iam ter valor pra criança, né... porque iam perder... no outro dia eu já não ia encontrar a classe toda com o material pra retomar a lição..." (p.5.c.).

Como pode se observar nos depoimentos das entrevistas, muitas são as dificuldades alegadas para uma prática de alfabetização que não dependa unicamente da cartilha. Os pais não podem comprar materiais, a escola não tem condições de fornecê-los aos professores, o tempo gasto na preparação da aula seria maior, "...ocuparia mais tempo da gente, né... porque teria que elaborar tudo aquilo ou rodar... ou xerocar alguma coisa..." (p.5.c.).

A conclusão a que chegam as professoras não poderia ser diferente diante de tantas dificuldades arroladas: "...seria muito difícil..." (p.1.c.), "...aí eu não garanto... nosso trabalho seria muito inferior..." (p.4.c.), "...ficaria complicado...o jornal é bom pra destacar vogal, lê sílabas, palavras...mas pra

*leitura, assim de início fica difícil...*" (p.5.p.), "...é muito chato...é ruim demais pras crianças..." (p.5.zr.).

É obvio que a questão do acesso a materiais didáticos diversificados torna-se fundamental, principalmente em regiões que, como a nossa, as escolas recebem uma clientela oriunda das camadas menos favorecidas da população, que não traz para sala de aula o material mínimo indispensável para exercer as atividades próprias do aprender a ler e escrever. Mas não se fará aqui a defesa da mendicância e da sucata. Todavia, faz-se necessário abordar uma questão relevante com sérios agravantes para a educação, principalmente para aqueles que estão preocupados com o resgate da respeitabilidade e do prestígio social da categoria dos educadores. Trata-se de um fato que se vem percebendo em nossa realidade com muita freqüência: em nome da falta de compromisso do Estado, em assumir verdadeiramente o ensino público, equipando escolas com materiais adequados e suficientes e valorizando devidamente os trabalhadores da educação, e em nome da "carência" dos alunos (mesmo com toda a desmistificação divulgada por trabalhos como o de Franchi, 1984; Soares, 1988 (a) e os de Patto, 1987 e 1992), vem ocorrendo uma justificativa do descompromisso de muitos professores no que concerne à qualidade de seu trabalho, vinculando-o ao não-assistencialismo do Estado e à pobreza dos alunos.

Certamente não se desconsidera os determinantes sociais da educação nem se ignora que as lutas pelo ensino público e gratuito, bem como por melhores condições de trabalho e de remuneração, devam fazer parte dos interesses constantes da categoria e de uma prática política-sindical dos professores. Também não é

possível ser conivente com a fragilidade de uma prática docente que não recorre a soluções alternativas não apenas porque não existem materiais substitutivos (que nem se sabe bem quais são!), mas porque se desconhece que o desenvolvimento de novas práticas dependem muito mais de incursões por novos caminhos teórico-metodológicos do que da aquisição de equipamentos, os quais sem dúvida, podem ser extremamente úteis e necessários, mas por si só são insuficientes.

Analisar o discurso dos professores foi um desafio a que o referencial teórico-prático adquirido no curso de Pedagogia e nas disciplinas do Mestrado em Educação ainda colocava sérias limitações. Portanto, foi necessário assumir a não surpresa com relação a prováveis críticas contundentes a que se sujeita nestas situações. Abarcar toda sutileza do discurso dos professores é sem dúvida uma tarefa possível aos especialistas na área, mas certamente um grande desafio para outros educadores que, mesmo não sendo especialistas, se propõem a compreender os embates que se travam no cotidiano da escola pública, tão somente com o intuito de colaborar, ainda que seja com uma pequena fagulha que ilumine, em parte, a compreensão das condições atuais em que transcorre o ensino em nossas salas de aula.

A primeira leitura dos depoimentos dos professores trouxe-me uma grande sensação constrangedora quando percebi que as colocações eram bastante simplistas, todas muito parecidas e vazias de significado à primeira vista. Eu não conseguia vislumbrar, naquelas respostas, pistas para uma investigação de qualidade que apontasse caminhos para um adentramento naqueles dizeres, com o fim de compreender o real significado do meu objeto de

estudo para aqueles professores.

De que falavam afinal os professores quando se referiam à cartilha? O que sabiam os professores sobre esse instrumento de ensino? À primeira vista tudo me parecia obscuro. Embora eu tivesse consciência da precariedade dos nossos cursos de Magistério e da fragilidade das informações passadas sobre alfabetização, a minha expectativa inicial era de que os professores se posicionassem de forma mais objetiva, colocando, além de suas dificuldades, também características que ressaltassem a importância desse material para seus trabalhos. Mas as falas das professoras me pareceram lacônicas, vazias de significado, sem sentido. Por exemplo, quando perguntei suas opiniões sobre a linguagem da cartilha, que para mim constitui-se num ponto crucial, elas apenas responderam "é boa", "é fácil", ou é "restrita", "é pouca". Fiquei em pânico...eu esperava algo mais.

A síntese possível neste momento é que a cartilha é qualquer coisa natural, comum, que todos usam sem saber bem porque, mas que não se pode deixar de usar porque não se tem outros recursos, e estão destinados a usarem sempre, porque não percebem outras possibilidades. Daí decorrendo a concepção de que alfabetizar é seguir a cartilha e pronto. Não há critérios norteadores de escolha nem de uso do material, parece que isso não se cogita. Substituir a cartilha é impossível porque nem o governo, nem os pais, nem a escola podem adquirir materiais, sendo portanto seu uso inevitável, obrigatório.

Prevalece o senso comum. A cartilha é um material bom, perfeito e apenas insuficiente porque traz poucos exercícios, exigindo que os professores a complementem. As maiores reclama-

ções vão por esse caminho. As professoras lamentam ter que procurar em outras cartilhas não adotadas, o complemento para seu trabalho. Talvez a solução fosse ampliar as lições e as atividades...(?).

Não se faz críticas à linguagem desse material (tão questionada por especialistas da área das Ciências Linguísticas); não se aborda a questão da estrutura de frases, grau de textualidade, conteúdo ideológico dos textos, inadequações sócio-econômicas, linguísticas etc... nem aspectos relacionados às atividades mecânicas propostas aos alunos que não podem dedicar-se ao exercício da criatividade.

Enfim, a cartilha é boa, ajuda na alfabetização, as crianças gostam, os pais aprovam. E tudo vai muito bem, obrigada!

Passado o primeiro momento da sensação de impotência frente à dificuldade de desvelar, nas informações coletadas, o espaço desse material na sala de aula, passei a refletir sobre o discurso dos professores suspeitando de que somente nele estaria a chave para descobrir o real significado desse instrumento de ensino. Afinal, ninguém diz algo por acaso. "Toda palavra serve de expressão de um em relação a outro" (Bakhtin, 1990:113).

Percebi então que deveria retomar cuidadosamente os depoimentos, as observações e principalmente algumas leituras, devendo ainda ampliar meu quadro referencial incluindo outras contribuições expressas em trabalhos que derivam principalmente do Pensamento Sócio-histórico<sup>4</sup>.

---

4- A propósito da perspectiva sócio-histórica remeto o leitor ao trabalho de Smolka (1991) e aos demais trabalhos publicados no Caderno CEDES nº 24, 1991.



Desde o primeiro momento em que eu me dedicara a ouvir alguns especialistas que, preocupados com a cartilha enquanto instrumento de ensino de língua portuguesa, trouxeram-me excelentes contribuições na compreensão da constituição desse material, esses interlocutores convenceram-me da necessidade de uma nova postura teórica-metodológica tendo em vista os problemas apresentados pelas cartilhas, apesar de não ter eu, no momento, nenhuma pretensão de apresentar qualquer proposta metodológica na área da alfabetização.

Os dizeres dos professores sobre a cartilha tiveram o mérito de colocar-me frente a sérios impasses. Considerei para essa análise preliminar alguns recortes que julguei darem sustentação a um corpo de idéias que pudessem caracterizar o discurso dos professores de forma a indicar pistas sobre o lugar ocupado pela cartilha na sala se aula. Embora com configurações diferentes, algumas particularidades pareciam não se constituir em distinções muito acentuadas. Não que o objetivo fosse forçar uma homogeneidade, mas tratava-se do caso de identificar, nas diferentes falas, o que elas tinham de comum, pois desde o início das entrevistas surpreendeu-me o fato da coincidência de respostas, vagas mas muito parecidas. Com pequenas variações os professores se manifestavam sobre sua prática de uma forma bastante semelhante, comprovando o fato de que as representações de um grupo social são partilhadas por todos os elementos do grupo. O fato de a amostra ser diversificada, no sentido de que os professores exercem suas práticas em contextos diferenciados, também não evidenciou disparidades que merecessem maiores atenções.

Embora a questão das representações sociais, sua origem e processo de formação constituam-se em objetos de estudo de interesse da Psicologia Social, não cabendo, portanto, no escopo deste trabalho (nem sendo esta a pretensão), não parece comprometer, nem apressado, apontar algumas suspeitas que se circunscrevem nas práticas docentes.

Pelo conhecimento que se tem sobre o currículo dos cursos de Magistério (tanto de 2º quanto de 3º graus) sabe-se que as informações referentes a esse recurso didático são pouco esclarecedoras, fragmentadas e desencontradas, o que possibilita inferir que as opiniões dos professores sobre as cartilhas não sejam originárias apenas de seus cursos de formação, mas também de suas outras experiências com esse material, talvez em seu ambiente de trabalho e mesmo na troca de informações com profissionais de áreas afins ou não. *"O modo como o professor trabalha e lida com a complexidade depende do modo como ele interpreta os acontecimentos... Nesse sentido, o olhar do professor não é só dele..."* (Smolka, 1993 b). Cabe indagar: Como ele interpreta a cartilha?

Outras questões intrigantes permanecem como desafios à nossa compreensão e tentativa de ruptura necessárias diante de um quadro complexo que não se deixa desvelar:

- Quais as informações mais relevantes que o professor seleciona para dar forma e essa representação?
- Quais os procedimentos mais usuais para continuar mantendo essa representação?
- Como a cartilha, um material tão altamente questionado, resiste apesar de todos os comentários a seu res-

peito?<sup>5</sup>

Essa parte do estudo, que não poderia deixar de ser descritiva, dada sua natureza, possibilitou um rico conjunto de informações.

Supondo que os locutores tenha fornecido todas as informações que se crêem as mais importantes para o destinatário<sup>6</sup>, procurou-se destacar no conjunto dos dados alguns aspectos que despontaram como mais relevantes para a compreensão do problema. Assim, foi possível chegar a algumas considerações:

- a- A cartilha revela-se como fundamental para o trabalho do professor, embora haja relutância nessa afirmação, com justificativas que atribuem a ela a função de auxiliar, apoio, fonte de pesquisa, roteiro.
- b- A cartilha, doada pelo Estado à maioria das escolas, é seguida à risca por quase todos os professores, que obedecem a sua seqüência e conteúdo.
- c- A quase totalidade dos professores não se concebe sem a cartilha, colocando obstáculos de toda natureza para desenvolver trabalhos que fujam das práticas tradicionais, que as dispensem.

---

5- A propósito ver estudos principalmente, de Barbosa (1990) e de Dietzsch (1990). Este último aborda o levantamento, pela autora, das cartilhas mais usadas em São Paulo, no período de 1930 a 1970.

6- Falando sobre as Leis de Discurso, Ducrot (1987) comenta a "lei da exaustividade" dizendo que esta supõe que "é necessário, quando se pretende fornecer informações a um destinatário sobre um determinado assunto, dar-lhe, entre as informações de que se dispõe, aquelas que se crêem os mais importantes para o destinatário". (op.cit. 93/94)

## CAPITULO III

### A CARTILHA NA SALA DE AULA — NA DIVERSIDADE DAS RELAÇÕES AS PISTAS DE SEU ESPAÇO

#### III.1. EM BUSCA DE PISTAS PARA DEFINIR O ESPAÇO DA CARTILHA

Falar de sala de aula é falar do local específico onde se reúnem alunos e professores com o objetivo explícito de tratar assuntos referentes ao saber sistematizado, o qual se pretende que seja socializado entre os alunos. É falar de relações humanas, num contexto historicamente constituído como legítimo; é falar de interações sociais no contexto institucional da escola.

Falar de cartilha na sala de aula é defrontar-se com problemas metodológicos do ensino das primeiras letras; é abordar um objeto que tradicionalmente tem ocupado um espaço especial na sala de alfabetização e que tem contribuído, de alguma forma, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização. Mas qual é exatamente o espaço ocupado por esse material? No capítulo anterior, quando analisamos o discurso dos professores sobre o assunto, concluímos provisoriamente que a cartilha tem se constituído como um instrumento fundamental para o trabalho dos professores, que o seguem a risca, tendo dificuldades de conceber-se sem esse recurso.

Essas afirmações, extraídas da análise da fala dos professores, respondem a questionamentos iniciais que tinham apoio nos discursos dos professores, naquilo que eles dizem que fazem, naquilo que eles descrevem rememorando suas práticas, numa atitude positiva de distanciamento das ocorrências em sala de aula.

Longe de se pensar que os professores, voluntária e conscientemente omitiram informações sobre suas práticas (ao contrário, tudo indica que eles realmente referiam-se a elas com bastante fidelidade), e mesmo supondo que o locutor tenha fornecido todas as informações mais necessárias ao destinatário, deixando entender que o enunciado é legítimo, isto não significa ainda que o locutor dê a entender propositalmente sua intenção (Ducrot,1987:95). Assim, acredita-se na necessidade de um contato mais prolongado com as circunstâncias em que ocorrem as interações sociais, visto ser insuficiente conhecer a fala a frase, mas necessário conhecer "a situação em que ela é empregada para saber o que faz aquele que a enuncia" (idem:91).

A opção por observar aulas nas três turmas de primeira série, conforme explicitado na introdução deste trabalho, também apóia-se no pressuposto de que a complexidade da dinâmica das relações sociais não permite um desnudar-se por completo, que possibilite sua transparência com a conseqüente compreensão de suas contradições e de fatos pertinentes ao processo de ensinar e aprender.

Assim, torna-se pertinente neste momento examinar indicadores e atentar para mecanismos que apontam para os modos de interação em sala de aula que, possivelmente, auxiliarão na com-

preensão da função/papel/espço da cartilha relacionada ao processo de ensino.

Portanto, passarei a relatar/descrever/analisar as atividades que predominaram nas salas de aula observadas, mesmo consciente da impossibilidade de abarcar todos os aspectos referentes às falas que emergem durante a realização das atividades com a cartilha, em função das limitações próprias de se captar, na dinâmica das interações sociais, o que se destaca como relevante e, também das limitações inerentes à própria pesquisadora, cujas representações sociais elaboradas (e em elaboração) a respeito do objeto certamente imprimirão suas marcas oriundas de uma longa trajetória constituída em múltiplos lugares, no contato com inúmeros interlocutores. Pois como produto do social,

*"na relação cognoscitiva com o objeto, o homem já carrega uma visão do mundo objetivo herdada da atividade sócio-histórica dos homens e com esse equipamento pode assimilar objetos de conhecimento que já contém uma elaboração humana"* (Libâneo, 1990: 430).

É por isso que "o olhar do professor não é só dele" (Smolka, 1993b).

Passo então a discorrer brevemente sobre as relações de ensino em cada uma das salas observadas, na tentativa de explicitar, no modo como os professores lidam com a complexidade dos acontecimentos em suas salas de aula, a compreensão que têm de seus trabalhos, de suas práticas de modo geral e, em particular, do instrumento didático objeto deste estudo.

### III.2. AS RELAÇÕES DE ENSINO NA ESCOLA "C" - SITUANDO O LUGAR DA CARTILHA

Antes de abordar as relações de ensino na sala de aula, é pertinente contextualizar brevemente o campo da pesquisa. A Escola "A" situa-se no centro da cidade e é uma das maiores, sendo considerada de grande porte; oferece cursos de primeiro e segundo graus. Embora contando com 15 salas de aula, 80 professores e 1500 alunos, a escola, que funciona em três turnos, oferece apenas duas turmas de primeira série, no período matutino.

Essa escola pública estadual é bem equipada, possui boas dependências administrativas, uma ampla biblioteca, quadra de esportes, cantina, sala de vídeo com ar condicionado, boas instalações sanitárias, bebedouro, e todas as salas de aula possuem mais de um ventilador.

Com relação à clientela que a frequenta, pode-se dizer que há uma grande disparidade, pois o crescimento desordenado da cidade acabou por colocar características interessantes na sua constituição. O Rio Arareal, que atravessa a cidade, dividindo-a praticamente ao meio, fica aproximadamente a duas quadras no centro da cidade, portanto, bem perto da escola. Assim, a clientela que procura a escola é constituída tanto por crianças que moram muito próximas, provenientes de famílias mais abastadas, como por

crianças oriundas da população ribeirinha, cujas condições de vida são bastante desfavoráveis.

A desigualdade entre os alunos é bastante acentuada, provavelmente 50% pertencem às camadas menos favorecidas da população. Convivem, pois, nesse cenário, crianças bem vestidas, que trazem bons lanches ou os compram na cantina da escola e crianças que aguardam ansiosamente pela merenda, usam roupinhas surradas e calçam chinelos de borracha. Muitas reclamam não ter lápis ou cadernos, materiais que a escola sempre tem para suprir as faltas. Nesses casos as crianças são encaminhadas à supervisão, que se encarrega de repassar o material. A cartilha adotada é "Escolinha"<sup>7</sup>, e todas as crianças possuem um exemplar.

A turma observada é constituída por alunos remanejados no mês de agosto de 1992. Como havia na escola duas turmas, ambas com alunos em ritmos diferentes de aprendizagem, optou-se por agrupar numa sala alunos considerados "mais desenvolvidos", que já dominavam bem os mecanismos da leitura e escrita e noutra sala aqueles alunos "mais lentos" que não haviam se apropriado da maioria das lições da cartilha. O objetivo, então, era dar um "reforço" para os "mais fortes" e uma recuperação para os "mais fracos" — quem sabe prepará-los melhor para uma boa primeira série no ano seguinte. A turma remanejada foi formada com dezoito alunos, dois desistiram logo no começo. Dos dezessete restantes havia dois repetentes e os demais eram alunos iniciantes.

A professora dessa turma tem uma larga experiência no magistério, leciona há vinte anos, sendo que está há três anos

---

7- Material emitido pela FAE. Autores Passos e Mariano (1991).



com a primeira série; tem curso superior na área de Estudos Sociais.

"Essa sala é dos lentos, dos mais fracos, sabe... foi realizado um remanejamento..." Foi essa a informação que a professora me deu no primeiro dia em que fui assistir à aula nessa sala de primeira série. Eu estava sentada no fundo da sala e ela passava uma provinha de português no quadro-giz, a qual foi interrompida para que ela pudesse me informar em alto e bom tom.

Logo após a informação da professora um menino perguntou: "Tia, eu vou para a sala dos fortes?", ao que ela respondeu: "Se continuar assim...". As crianças sabem que são mais "lentas", mais "fracas", que "brincaram" e por isso estão nessa sala. Nesse mesmo dia perguntei a Ali se ela está nessa sala desde o começo do ano, disse-me que não, faz pouco tempo que veio para cá, era da outra sala, mas lá só queria brincar e não fazia nada... agora está na sala dos fracos para aprender... Logo após nossa conversa a menina fala para a professora que falou para a mãe que vai passar de ano... A "tia" imediatamente responde: "se você estudar bastante... mas precisa tomar cuidado com a felicidade da mamãe... a mamãe fica feliz e depois..."

Curiosamente, os "mais fracos" estão entre os mais pobres, os mais mal vestidos, com maior número de problemas de toda sorte. Acaba-se concluindo que o critério subjacente à classificação dos alunos não é apenas técnico-pedagógico, mas está impregnado de forte conotação sócio-cultural. Sob a intenção "boa" da escola de facilitar o trabalho dos professores e alunos, que podem receber um ensino mais voltado para as características da

turma subjaz o desejo de ficar livre dos mais fracos.

A medida que a criança vai sendo selecionada, começa a perceber quem são seus parceiros (e como são), tão cedo não se livrará do estigma de estar na sala dos mais fracos. Lamentavelmente, nem a professora tem a discrição de não comentar perto das crianças que ela trabalha com os "mais fracos".

Vale a pena lembrar aqui o equívoco que esta situação traz, quando pensamos em termos de aquisição de conhecimentos e como isso não se dá de forma homogênea em todas as crianças. Algumas surpreendem pela rapidez com que assimilam tudo, outras ficam durante certo tempo como que estagnadas — depois deslançam. Outras, ainda que foram tão bem na pré-escola e já faziam o nome quando entraram, no começo do ano letivo, e têm uma letrinha linda não saíram da primeira lição...Acontece que todos os dias os professores terão em suas salas alunos que apresentam avanço em relação ao dia anterior e em relação aos demais.

O professor se esquece, às vezes, que independentemente de sua autorização, a criança em interação com o objeto de conhecimento e em interação com outras pessoas (crianças e adultos) continua a construir seu conhecimento, nem sempre na ordem programada pela escola e às vezes também fora do tempo determinado por esta instituição de ensino. É comum ouvirmos professores comentando que se tivesse mais um ou dois meses de aula certos alunos não precisariam ficar retidos na 1ª série (não faremos aqui a defesa do ciclo básico, mas é bom lembrar o quanto a escola é cruel, quando faz uma criança, que já avançou na aquisição da escrita, embora não tenha chegado ao ponto considerado ideal, voltar a fazer os mesmos exercícios psicomotores que fazem os que

estão ingressando). A escola tem um ponto de partida único para todas as crianças, todas devem cobrir pontilhados, marcar o certo e o errado, o maior e o menor, a-e-i-o-u também é para todo mundo. Se já sabe, melhor, faz mais rápido. Nós professores, não fomos preparados para trabalhar com a heterogeneidade. Os mais lentos e os mais rápidos fogem da regra, e para eles o espaço da escola é muito pequeno...

Essa crença, na qual se coloca a tentativa de homogeneizar as salas de aula para facilitar o trabalho docente, tem trazido sérias conseqüências para o ensino da língua materna e, principalmente, para os destinatários deste ensino. Interessante é que, até onde pude averiguar, esta é uma crença que se ancora apenas no senso comum. Talvez estudos mais aprofundados esclareçam melhor esta questão.

Por enquanto, julgo interessante reportar-me a alguns comentários de Comênio, que aborda o assunto de agrupamento de alunos, ressaltando a importância do aproveitamento da heterogeneidade. É admirável a intuição do autor relativa ao agrupamento de alunos, isso no século XVII. O autor em que me apoio adverte que há diferentes inteligências:

*"umas são penetrantes e outras obtusas, umas são maleáveis e dóceis, e outras duras e obstinadas; umas são, de si mesmas, inclinadas para as letras, e outras deleitam-se em ocupações mecânicas"* (op. cit., p. 173).

A cada uma delas corresponde um tipo de habilidade, mais compatível, que o mestre sabiamente deverá ajudar a desenvolver-se. Recomenda, assim, prudência, persistência e paciência ao professor. Não obstante identificar tipos diferentes de inteligência, Comênio aconselha que:

*"...convém proceder de modo que os mais lentos se misturem com os mais velozes, os mais estúpidos com os mais capazes, os mais duros com os mais dóceis, e sejam guiados com as mesmas regras e com os mesmos exemplos, durante todo o tempo que têm necessidade de ser guiados. Depois de terem deixado as escolas, cada um prosseguirá os estudos com o ardor de que for capaz. Entendo aquela "mistura", não apenas relação ao lugar mas, muito mais, em relação ao auxílio... (op. cit. p. 178)".*

O autor entende que, enquanto estiverem na escola, todos devem ter oportunidade de aprender inclusive com a ajuda dos outros companheiros, afirma que:

*"...quando o professor encontra um aluno mais inteligente, deve confiar-lhe dois ou três dos mais lentos para que os instrua, e quando descobre um outro de boa índole deve confiar-lhe outros de temperamento mais fraco, para que os vigie e dirija..."(op. cit. p. 178).*

Com propósito diverso de Comênio, vamos encontrar os jesuítas também agrupando alunos, mas com o fim explícito de que cada um possa vigiar o outro. O objetivo maior é fiscalizar o cumprimento das regras da Ordem. Comênio acena com a possibilidade de auxílio, que um pode prestar ao outro, principalmente os mais capazes, embora o autor não vislumbre a riqueza da interação onde ambos se beneficiam com as trocas que se estabelecem. Esta, certamente, é uma idéia recente que faz parte das atuais tendências educacionais (principalmente das teorias sócio-interacionistas).

Entendemos que a busca da homogeneidade, numa sala de aula, faz parte de uma crença que considera a aprendizagem um processo linear, onde o professor ensina a partir de um determinado ponto de partida (único para todos) e as crianças, imediatamente, e num mesmo ritmo, assimilam ou não e dão o retorno ao professor que pode, então, classificá-las em "fracas" ou "fortes" decidindo a partir daí o destino escolar dos alunos.

Considerando que muitas crianças estão ingressando na escola, muitos fatores interferem tanto na aprendizagem como na sua adaptação. Não parece que seja um período propício para submeter as crianças a testes e remanejamentos.

Pesquisas recentes na área da alfabetização discutem a importância da interação, mostrando que quando as condições de sala de aula, são transformadas e permite-se as negociações mais livres, pela ampliação dos espaços de elaboração e interlocução, as crianças demonstram maior prazer em aprender a língua escrita, "arriscam" a dizer sua palavra, ousam assumir distintos papéis —

como leitoras, escritoras, narradoras, autoras... — e, consequentemente, avançam na construção desse conhecimento. (a propósito ver: SMOLKA, 1993a).

A professora não se preocupa em comentar a situação das crianças na presença delas e desabafa sua incompreensão: "Não entendo a Mir, essa menina escreve tão bem, tem letra bonita, mas não tem noção de nada... a Fra já estava na lista dos retidos, mas aí fiquei com pena... olha só o caderno dela, é uma gracinha... faz tudo; tem dia que parece que ela regride, parece que esqueceu tudo... faz muita falta um psicólogo na escola... Thi, já conversei com o avô dele, vou deixá-lo retido, acho melhor estar preparado para fazer uma boa primeira série, no ano que vem... é melhor do que ele ficar na 2ª e ser reprovado... Agora, Lea, não quer nada mesmo...". Sobre a classe como um todo a avaliação é a seguinte: "Desses dezessete alunos mais lentos, dois tenho certeza que podem ser aprovados; agora, três estou dando reforço à tarde..., quanto aos outros..., ficarão retidos, sem dúvida!". A professora finaliza sua avaliação dizendo que essa classe ainda poderia ser subdividida, pois ainda há desnível entre as crianças e tem aqueles que "não querem nada mesmo". Parece que o remanejamento não foi suficiente para promover a tão desejada homogeneidade da turma.

Vale ressaltar que, embora a professora demonstre preocupação com as crianças, isso não resulta em estratégias de ensino mais eficazes, mais significativas, nem diferentes das usuais. Os procedimentos são os mesmos... O ensino consiste em passar no quadro-giz sílabas, palavras e frases que devem ser copiadas, lidas... e em exercícios de separação de sílabas, for-

mação de palavras, raramente de frases... O ensino na sala dos "mais lentos" começou com uma revisão de todas as famílias silábicas estudadas. Diariamente a professora anota numa parte do quadro-giz todas as sílabas estudadas e revisadas. Esse quadro fica exposto a aula toda para que as crianças possam consultá-lo.

A linguagem escrita não é apresentada às crianças como possibilidade de informação, comunicação, interação... As funções da escrita não aparecem... O porquê, o motivo de escrever nunca é discutido... o para quê não existe. É preciso copiar tudo, é preciso obedecer... quem não copia tudo (independente de compreender) fica após o sinal, sai atrasado para o recreio e ainda é ameaçado de ser encaminhado para a supervisora, que, segundo a professora, tem uns "métodos" muito bons para resolver determinadas questões...

As crianças não convivem com a funcionalidade da linguagem escrita. Numa ocasião alguém entrou na sala para entregar às crianças um bilhete que deveria ser levado aos pais, era um convite para uma reunião que se realizaria no dia seguinte às nove horas. Após receber o bilhete uma aluna levanta-se e pergunta: "está escrito aqui no papel, que é às nove horas?". A pessoa, então, surpresa com a pergunta, respondeu: "está sim" e leu parte do convite... Nem mesmo essa situação provocou o que era de se esperar, ou seja, a retomada do bilhete, que poderia ter lido para/com as crianças. Todos guardaram seus convites e a professora chama a atenção dos alunos para o quadro-giz. Há um texto para ser lido coletivamente:

Didi é jogador  
A bola é de Didi  
A bola rola e a pipa voa  
Tio Juca deu a bola a Didi  
Tio Juca é jogador.  
(Protocolo nº03 de 16.09.92)

Como pode-se constatar, a linguagem viva, motivadora de tantas outras atividades que dali poderiam decorrer é ignorada em detrimento de pseudo-textos, frases soltas que cotidianamente enchem os olhos e a mente das crianças... Observem-se alguns textos usados para leitura e cópia em sala de aula; são todos extraídos de cartilhas:

- a) O tatu cava a toca.  
Biba viu o tatu.  
O tatu vai à toca.  
Tito viu o tatu e a toca.
- b) Vovô deu bombom a Vanda.  
Vanda ficou contente.  
Vovô tem um cavalo.  
Jambo é o cavalo de vovô.  
Jambo tem um ano.  
Ele galopa : pacatá, pacatá...  
Jambo come capim.  
(Protocolo nº02, de 10.09.92)



Uma outra situação que ilustra bem o não aproveitamento de situações discursivas como motivo para exploração da língua(gem) é a que ocorre quando as crianças buscam na professora a interlocutora (ausente); por exemplo, um dia o Edu, que tem seu caderno observado pela "tia", aproveita para contar que quando vinha para a escola viu um gambá morto no caminho, ele pensa que o animal deve ter sido atropelado. A "tia" fala: "coitado". O Lin fica muito interessado na história e as outras crianças também. Uma menina pergunta: "Como é o gambá? Um outro responde: "É gambá, ué, ele fede, parece um rato, é assim ó" (mostra o tamanho). Todos se interessam pelo acontecido, mas a professora interfere pedindo silêncio porque agora é hora de fazer ditado e começa:

Esta é a chave da casa da vovó.

Ontem a vovó perdeu a chave:-----

O cachorrinho da vovó achou a chave.

Agora a chave está na fechadura.

Chicote é o cachorro do circo.

Chicote toca chocalho.

Chicote dança de chapéu.

(Protocolo nº06, de 01.10.92)

A cartilha, além de ser a fonte de consulta da professora, que dela extrai exercícios e textos para passar no quadro-giz, é também usada para "dar" a leitura que a professora "toma" quase que diariamente. Vencidas as tarefas escritas que, religiosamente, seguem a mesma ordem (as crianças perguntam: ago-

ra é "leia e copie", tia? agora é "separe sílabas", tia? — sempre acertam!), a professora pede que as crianças peguem suas cartilhas e estudem a lição. Há crianças que apenas deixam a cartilha aberta sobre a carteira e só olham para ela quando a professora se aproxima ou chama-as para sentarem-se perto dela num canto da sala. A apatia predomina... Algumas vezes a professora pede que as crianças formem duplas para estudarem a lição.

A atividade com a cartilha, apesar do esforço demonstrado pelas crianças, transcorre sem muito entusiasmo. Percebe-se que em tarefas onde eles podem participar mais há maior interesse, o clima da sala de aula se transforma. É o que ocorre, por exemplo, quando a professora pede que formem frases oralmente, como treino para depois fazerem em casa. Todos contribuem, aparecem muitos exemplos... Pena que as frases criadas pelos alunos não são sequer escritas no quadro-giz... as crianças poderiam ter visualizado sua construção, percebendo as relações entre o oral e o escrito, mas a professora só quer exemplos... quer dizer que aquele momento de elaboração era só "treino para", não era ainda válido... Afinal, a tarefa era para casa.

A professora pede frases com "chinelo". Joa diz : "O chinelo a gente calça", Thi quer falar mas desiste quando chega em "O chinelo é..." A professora incentiva. Ele diz: "O chinelo é do lixo"., depois reelabora: "O chinelo é feio". (será que é feio, porque é do lixo?). Alguém diz "O chinelo tem chulé."

Agora são frases com "chapéu": Lea diz: "O chapéu é de pescar". Ali fala: "O chapéu caiu no rio", Ama complementa "e o menino foi atrás". A professora observa: "que frase comprida, né?" De fato as outras são mais curtas.

Agora é a vez de formarem frases com a palavra "cachorro". Saem muitas:

O cachorro late.  
O cachorro morde.  
O cachorro é bonito.  
O cachorro nada.  
O cachorro tem pulga.  
O cachorro morreu.  
O cachorro bebe água.  
O cachorro é preto.  
O cachorro é de raça.  
O cachorro é policial.  
O cachorro é peludo.  
O cachorro tem carrapato.

Nesse ponto a "tia" coloca um basta nos exemplos, mas algumas crianças continuam a elaborar frases que a professora provavelmente nem ouve mais, pois começa a passar um exercício de matemática no quadro-giz. As últimas frases:

O cachorro foi atravessá a rua e o carro atropelou ele.  
O cachorro é fedido.  
O cachorro tem uma cadela.  
O cachorro come osso.

A professora diz: "agora já acabou"

Interessante notar que frases como "O chinelo a gente calça" e "O chinelo é do lixo", que fogem da construção sintática normal, convencional... não têm ressonância, a professora não diz que está errada mas também não aproveita o exemplo... Quando concorda com uma frase, repete-a imediatamente; então, o fato de não retomá-la parece ser o indício de que não é suficientemente boa... Acontece isso quando a frase não é muito bem estruturada, do ponto de vista gramatical, ou quando, mesmo bem elaborada, correta, não é "bonita", é o caso de: "O chinelo tem chulé", "O cachorro é fedido". Frases tipo "O cachorro late", "O cachorro morde" têm o pleno consentimento da "tia", que, antes de repetí-las, diz: "Isso! Muito bem!". O exemplo fornecido pelo Ama que aproveitou a frase da Ali (numa situação que ilustra perfeitamente a produção do conhecimento nas interações<sup>8</sup>), mereceu apenas um pequeno comentário "Que frase comprida, né..." que, pela entonação usada, não era de aprovação. A ênfase dada diante dos outros exemplos, a entonação da voz no "isso" quando as crianças elaboravam outras frases, deixa evidente que o tipo de frase que recebe aprovação da "tia" é aquela mais curta, mais simples, de menor complexidade sintática e que não "fere" os ouvidos... São, coincidentemente, as que mais se assemelham às frases das cartilhas...

---

8- Além disso, este é o único período composto apresentado, e tem certa complexidade, pois, embora seja composto por coordenação, apresenta sujeitos diferentes em ambas as orações: foge totalmente à estrutura mínima das outras frases: sujeito + verbo (+ objeto direto) ou sujeito + verbo de ligação + predicativo.

As atividades nessa sala de aula seguem o mesmo ritmo diariamente. No início a professora anota num canto de quadro-giz as famílias silábicas que já foram estudadas. Exemplo:

ba - la - ra - va - ta - ma - ca  
be - le - re - ve - te - me  
bi - li - ri - vi - ti - mi  
bo - lo - ro - vo - to - mo - co  
bu - lu - ru - vu - tu - mu - cu

Esse quadro de famílias fica exposto durante o período de aula, para que as crianças consultem, caso seja necessário; é lido coletivamente como forma de revisão.

Em seguida é realizado um pequeno ditado, como o que apresento:

A bola rola.  
A vaca caiu na vala.  
O macaco come banana.  
O tatu cava a toca.

O ditado é realizado pausadamente, silabadamente. Cada sílaba ditada é apontada no quadro de sílabas, depois a professora passa no quadro-giz e a correção é feita pelas próprias crianças. Muitas não fazem o ditado, copiam depois do quadro, embora as palavras sejam repetidas várias vezes. Em "bola" a professora diz: "bê e ó = bó; ele e a = la - bola". Assim acontece com cada palavra. Em "toca" um menino pergunta se é do "ta-te-ti", a professora confirma: "tê e ó = tó, cê e a = ca - toca". Diante do

que se percebe é realmente admirável que, com esse método de ensino, ainda haja aprendizagem por parte de muitas crianças. Não é sem razão que Mialaret (1974), ao descrever o método silábico, faça a seguinte consideração

*"...a criança se encontra, numa das primeiras vezes da sua vida (pelo menos de um modo tão explícito e sistemático), em presença de uma verdadeira síntese em que a resultante não é, logicamente, igual à soma das componentes: "(B)+(A) = BA*

*(bé + a) - ba"*

*Quando lhe ensinamos que "b" se pronuncia "bé" ou que "f" se lê "efe" ou "fé", indicamos lhe que não tome em consideração o que lhe ensinamos, porquanto, para ler a sílaba "ba", não deve pronunciar "bé-a" (op.cit 69-70).*

A pronúncia artificial da professora durante o ditado, que, além de silabada, usa uma entonação que não dá pistas da junção e/ou da segmentação da palavra, traz alguns problemas que se evidenciam nas perguntas que as crianças fazem. Quando a professora dita "vala" (va-la) uma criança pergunta se é separado, a professora então repete a palavra de tal forma que a sílaba tônica desaparece totalmente. A professora devolve a pergunta e a criança então diz que é separado sim. O procedimento utilizado para o ditado não permite ao aluno perceber a palavra na sua totalidade. Não se distingue a sílaba tônica de forma que "va-la" acaba tendo dois "as" tônicos, pode ser muito bem compreendido

por vá lá (vai lá), o que pode ter muito bem passado pela cabeça daquela criança.

Um outro fator que contribui para as incompreensões é o fato de que o significado das palavras também não é trabalhado pela professora nem questionado pelos alunos, coisa que se fosse usual na sala, colaboraria para uma compreensão maior por parte das crianças e quem sabe as ajudasse a entender que aquelas pequenas partes, que são enfatizadas pela professora, dizem respeito às palavras que, às vezes, elas até usam no cotidiano.

O que fica evidente quando se começa a olhar para dentro da sala de aula é que muitas dificuldades que as crianças apresentam são originárias de certos encaminhamentos que descon sideram totalmente as possibilidades de reflexão dos alunos além de demonstrar o questionável domínio que o alfabetizador possui do seu objeto de trabalho no que se refere às suas diferentes dimensões; enfatiza-se o aspecto grafofônico em detrimento de aspectos semânticos, sintáticos, pragmáticos, discursivos... Questões como a discrepância entre linguagem oral e linguagem escrita também parecem ser desconsideradas pela professora.

Vygotsky (1991:85), referindo-se às dificuldades que a criança encontra na aprendizagem da escrita e na fraca motivação que demonstra para essa aprendizagem, lembra-nos que na conversação, ou nas situações discursivas, todas as frases são impelidas por um motivo; os interlocutores determinam a todo instante o curso da fala; já os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas, exigindo uma ação deliberada por parte da criança, que tem necessariamente que tomar conhecimento da estrutura sonora de

cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes.

Considerando-se as proposições da professora nessa sala de aula não fica difícil entender porque as dificuldades das crianças não só permanecem, como acentuam-se, uma vez que nada se faz para que as relações entre linguagem oral e linguagem escrita sejam compreendidas e tenham seu distanciamento diminuído em situações que permitam a contextualização da escrita tornando-a um sistema que, embora apresente certa complexidade, não é impossível de ser apreendido, podendo ser utilizado em sala de aula por todos os aprendizes, independentemente de seu domínio completo.

Os exercícios propostos, extraídos das cartilhas, também não auxiliam a compreensão das palavras. Quando se pede, por exemplo, que se escrevam palavras que contenham determinadas sílabas, ocorre casos curiosos, que demonstram o raciocínio das crianças que nem sempre assemelham-se às expectativas da professora. Num exercício a professora propõe:

Forme palavras com as sílabas:

ba.....	pa.....	la.....	ca.....
co.....	ta.....	mo.....	de.....

Uma garota, Ali, forma algumas palavras, quando chega em ta, ela escreve "tala" depois pergunta-me se pode. Antes que eu responda, uma outra garota que esta próxima me antecede e diz: "Pode. A gente não entala?" Ela aponta para a garganta, referindo-se a engasgar. Elas riem... Depois Ali escreve "dea" para formar uma palavra que comece com a sílaba "de". Em dúvida, vem per-



guntar-me se pode. A mesma colega que já a ajudara anteriormente interfere e diz que sim: "A gente não fala ídea ?"(idéia). A Ali fica satisfeita com a ajuda da outra, digo-lhe então que para ficar "idéia" faltam algumas letras como o "i", então ela escreve "deai", acaba depois refazendo com novas orientações.

A busca do sentido pelas crianças fica bem evidente, embora estejam acostumadas a formar palavras que desconhecem, conforme pode-se perceber em seus cadernos. Identificando as vezes partes de palavras conhecidas, as crianças inferem outros sentidos, atribuem significados ancorando-se em partes de palavras conhecidas, como o caso de "tala" e de "dea". Mas há um número grande de crianças que diante da incompreensão não ousam perguntar ou questionar o que ocorre na sala de aula; caladas elas se esforçam para cumprir as atividades propostas.

Observo o caderno de uma menina que formou várias palavras: mala, mato, maca. Pergunto-lhe se ela sabe o que é maca; diante da negativa explico-lhe o significado e vejo sua surpresa. Num outro exercício que pedia para "ligar":

mo — { tor \_\_\_\_\_  
to \_\_\_\_\_  
la \_\_\_\_\_

depois de realizado, solicitei que essa mesma garota me dissesse o que havia escrito. Em "moto" e "mola" não houve problema na decifração, em "motor" ajudei-a pois ela ainda não sabia o que fazer com o "r" final. Ela então perguntou-me o que era "motor", expliquei-lhe dizendo que poderia ser motor de carro, motor de moto, motor de máquina de costura. Surpresa, ela me disse que não pensava que poderia ter escrito "motor" e indagou "Todo mundo

escreveu motor?". Eu disse-lhe que, provavelmente, sim. A pergunta da menina se "todo mundo escreveu motor" mostra sua curiosidade sobre a escrita do outro. Como escreveram os colegas? Será que "todo mundo" soube escrever a mesma coisa? O que será que os outros escreveram? Será que os colegas pensaram como ela?

Mas não há, nesta sala de aula, espaço para que os aprendizes coloquem suas formas de pensar, sua hipóteses construídas na produção do conhecimento que se processa por vias tão complicadas e às vezes tão incompreensíveis... As condições escolares, incluindo as relações de ensino, não podem ser desconsideradas quando o objetivo é apreender a realidade escolar numa perspectiva mais ampla, por isso, enquanto me ocupo desta tarefa de relatar/descrever/interpretar o que ocorre na sala de aula, buscando explicitar o espaço da cartilha neste contexto, mais me convenço da necessidade de mais estudos que abordem o cotidiano das salas de alfabetização, na tentativa de apreender, na dinâmica da sala de aula, outras variáveis explicativas do fracasso na alfabetização que, comprovadamente, não se deve apenas a fatores extra-escolares.

Nesta sala de aula, as poucas explicações que são dadas para as crianças referem-se aos mecanismos de elaboração dos exercícios passados no quadro-giz, sem maiores discussões sobre a questão da significação das palavras e frases; também não são abordadas as diferentes possibilidades de formação de palavras com sílabas que são apresentadas, há sempre uma resposta única, que todos devem encontrar. Feita a correção, os que fizeram de forma diferente, que não esteja de acordo com a previsão da professora, apagam silenciosamente e refazem. Alguns deixam para copiar de-

pois da correção. É mais simples! Acostumados a formar palavras sem sentido, as crianças fazem construções no mínimo curiosas: joja, baca, bapa, lalu, latu... Se formar palavras é juntar pedacinhos, conforme uma criança explica para uma outra, tudo vale... Raramente, palavras sem sentido, que na verdade não são palavras pois "... o significado é o critério da palavra, seu componente indispensável" (Vygotsky, op. cit. 104), merecem algum comentário da professora que, na maioria das vezes, apenas solicita que se apague e arrume.

Um exercício bastante comum nesta sala de aula é o de separação de sílabas, todavia, as explicações fornecidas pela professora sobre essa atividade parecem não ser nada esclarecedoras para uma maioria dos alunos que não consegue entender o que deve/como deve ser feito. Uma menina que ficou sem o recreio porque estava muito atrasada em suas tarefas, foi ensinada assim pela "tia": boca - "bê" e "o" - bo, então separa e põe um tracinho; "cê" e "a" - ca, então coloca "ca", depois do tracinho. A professora solicita que se observe bem quantas vezes abre-se a boca para dizer a palavra.

Nesse mesmo dia perguntei a um menino se ele sabia separar as sílabas, ele disse-me que não. Ali, que sempre ficava por perto de mim, adiantou-se na explicação: "... é assim, ó, se tiver dois "pa" você põe um de um lado e o outro do outro lado". Caracterizando o sistema de escrita do português, Cagliari (1989:119-120) comenta que pedir separação de sílabas às crianças é uma prática mais complexa do que parece à primeira vista, pois a criança usa como referencial a pronúncia da palavra (no que é reforçada pela professora como se pôde observar) e não regras

gramaticais, de modo que surgem inúmeras dúvidas, tendo em vista a variabilidade da pronúncia. O autor cita como exemplos: [ta-ki-si], [ta-kis], [ta-ks] = táxi, [pi-si-na], [psi-na] = piscina, e ainda lembra que nem sempre há correspondência entre sílabas gráficas e sílabas fonéticas, como no caso de "afta, [a-fi-ta]", "apto, [a-pi-to]", "técnica, [te-ki-ni-ka]". A importância dessas informações sugere a necessidade de conhecimentos específicos por parte do professor e a cautela no que concerne às explicações dadas aos alunos que, ao invés de ajudá-los a compreender o sistema de escrita (que é o objetivo da escola), confundem ainda mais quem já se encontra totalmente perdido frente a tantas informações desencontradas e tantas exigências absurdas.

Tendo realizado todas as atividades, que seguem diariamente a mesma seqüência, os alunos que terminam seus trabalhos são orientados para pegarem suas cartilhas e estudarem suas lições. A professora então senta-se num canto da sala e ali "toma" a leitura das crianças que se encontram em lições diferentes. Os que demonstram já saber a lição que estavam estudando podem então começar a estudar a próxima; mesmo esse "prêmio" de poder avançar para a lição seguinte não parece entusiasmar todas as crianças.

Indagada sobre o possível motivo da disparidade no aprendizado das crianças, que levou a escola a promover o remanejamento, a professora explica que acredita que a origem de tudo está no início do processo, ou seja, no início do ano escolar. Ela afirma: *"eu peguei esta turma no meio do ano, em agosto, peguei o barco andando. Avisaram-me que muitas crianças não tinham mais condições... já estavam lá no canto... mas eu acho que o problema é do início do ano, tinha criança que não tinha noção de*

*nada, nem de como utilizar o caderno... às vezes também falta acompanhamento dos pais e tem várias crianças que não fizeram o pré... o trabalho que eu estou fazendo agora era o que deveria ser feito no pré, preparando para uma boa primeira série."* (Caderno de transcrições, p.7)

A professora fala de muitas coisas: do porquê da disparidade de rendimento das crianças, da sua não responsabilidade no processo visto ter recebido a turma em agosto... Atribui o fracasso dos alunos aos procedimentos usados no início do ano (dos quais ela não participou). Quando se refere às crianças que não tinham "noção de nada", nem da organização do caderno, e ainda quando diz que muitos não fizeram o pré-escolar, a professora aborda uma questão que se relaciona à sua concepção do que seja a alfabetização, ela se refere a habilidades que pressupõe necessárias ao aprender ler e escrever, aos famosos pré-requisitos da leitura e da escrita (hoje desmistificados pela maioria da literatura que trata do assunto) que, provavelmente, foram mal ou não foram trabalhados no início do ano. Fica clara sua visão tradicional e mecanicista de que o sucesso no aprendizado depende de habilidades (perceptivo-motoras) desenvolvidas no início do ano letivo, o chamado período preparatório. A falta de acompanhamento dos pais é um outro argumento também utilizado por outras professoras (quase todas as quinze entrevistadas, assunto que é abordado no capítulo II deste trabalho, fazem referência à (ir) responsabilidade dos pais), que ainda não ultrapassaram uma concepção ingênua da função da escola numa sociedade de classes e cobram dos pais um papel que a própria escola não tem dado conta de cumprir.

Coerente com sua concepção de alfabetização, a professora trabalha seqüências de famílias silábicas e evita que as crianças antecipem palavras cujas sílabas são "desconhecidas", isto é, ainda não foram ensinadas por ela. A produção de textos também é julgada impossível até que a turma domine certo número de famílias silábicas. Em função desse entendimento é que não se observou, nesta sala, nenhuma situação em que a escrita aparecesse na sua dimensão discursiva, nenhum bilhete, nenhum convite, nenhuma historinha... Apenas letras, sílabas e palavras que ora se juntavam, ora se separavam... sem função explícita e sem destinatário.

Os únicos materiais escritos á disposição das crianças eram sua próprias cartilhas, não se fazia presente nenhum cartaz, nenhum aviso, paredes desnudas, dentro e fora da sala de aula. As únicas escritas, além das que ficavam na sala dos professores, à qual as crianças não têm acesso, eram avisos afixados no corredor de entrada da escola, por sinal bem distante das salas de aula das primeiras séries.

Durante minha permanência nesta escola também não se fez referência nem se recorreu à biblioteca em nenhum momento, embora eu tenha observado que a mesma permanece aberta durante todo o período de aulas e há uma pessoa constantemente atendendo alunos de outras séries.

Assisti às aulas nessa escola até o final da recuperação (Jan/93), que durou uma semana, com apenas duas horas diárias de aula. Participaram desse processo apenas dois alunos, pois os demais já estavam reprovados por média em todas as matérias.

### III.3. AS RELAÇÕES DE ENSINO NA ESCOLA "P" — SITUANDO O LUGAR DA CARTILHA

Na contextualização breve desta escola pretendo colocar apenas aspectos que possibilitem a compreensão das condições em que se processa o ensino nessa realidade. Durante o período de observação a Escola P estava em fase de construção, com apenas três salas de aula em funcionamento, tendo mais uma sala pequena que servia de Diretoria, Secretaria e Sala dos Professores. Hoje, já pronta, é uma boa escola média.

Essa escola situa-se num conjunto habitacional de um bairro periférico que distancia da cidade aproximadamente 16 quilômetros. Inaugurado recentemente, esse conjunto habitacional ainda conta com mínimas condições infra-estruturais; não há asfalto nem rede de esgoto e poucas casas são muradas. Os moradores são assalariados de baixa renda e as casas originais foram construídas com apenas uma peça e um pequeno banheiro.

A Escola P era, na ocasião, apenas uma extensão de uma outra escola maior que atende a um outro grande bairro próximo, que oferece, por ser antigo, melhores condições de infraestrutura a seus moradores, tendo uma escola que, mesmo de grande porte, é considerada insuficiente para atender toda a população escolar da região.

Essa pequena escola, que atendia a 180 alunos, funcio-

nava nos três turnos, da primeira à sexta série do primeiro grau e contava com 12 professores, oferecendo duas turmas de primeira série. Não havia biblioteca; apenas um armário, que ficava na sala dos professores, continha um número razoável de livros didáticos de todas as séries e algumas revistas velhas doadas pela comunidade.

As instalações sanitárias, embora construídas precariamente, eram bem limpas e adequadas. Não havia bebedouro, mas dois grandes filtros ficavam no corredor para as crianças se servirem. As salas de aula, eram bastante quentes e pouco arejadas. Os ventiladores de teto pouco contribuíam para refrescar as salas.

A clientela que frequênta a escola é, aparentemente, bem homogênea. Todos os alunos vêm limpos e arrumados, as roupas são modestas mas percebe-se que eles se cuidam, as meninas costumam vir de baton e cabelos arrumados com laços ou presilhas. Quase todas as crianças usam tênis, embora se percebe que sejam simples e não haja nenhum das melhores marcas. Todos têm seus materiais necessários, lápis, borracha, lápis de cores, cadernos e cartilhas, não se houve reclamações sobre falta desses materiais, como a escola não tem recebido merenda, as crianças levam lanches simples como laranja, bananas, pipoca.

A turma da primeira série que foi observada é constituída por dezessete alunos; com exceção de duas crianças iniciantes os demais são repetentes. Todos lêem e escrevem de acordo com os parâmetros adotados pela escola — palavras, frases e (raramente) pequenos textos. Como a Secretaria de Educação não doou livros didáticos para essa escola, no ano de 92, então a professora arrumou cartilhas emprestadas de outras escolas, sobras de



anos anteriores e distribuiu para as crianças. Assim, todos têm cartilhas, tem criança que tem duas, algumas até três. Mas os títulos são variados: Escolinha, Barquinho Amarelo, A B C, Pipoca, Este Mundo Maravilhoso, Crianças do Nosso Brasil, etc... A professora usa a cartilha "Alegria de Saber"<sup>9</sup> para preparar suas aulas.

A professora dessa turma é uma profissional bastante experiente, tem 17 anos de magistério, sendo oito com primeira série; é formada em Pedagogia e confessa-se apaixonada pela alfabetização.

Muitas crianças ainda apresentam problemas de confusão com algumas letras, principalmente com as que constituem as chamadas famílias de sílabas complexas.

Um dos problemas não resolvidos nesta sala parece ser o relacionado com a questão da juntura intervocabular e da segmentação da escrita. Na verdade são problemas aparentes, se considerar-se o tipo de avaliação adotado pela maioria de nossas escolas, porque só aparecem em tentativas de escrita espontânea, coisa rara em nossa realidade. Exercícios como "separe sílabas", "forme palavras", não trazem problemas maiores.

A separação de sílabas é um exercício bastante utilizado também nesta sala de aula. A explicação dada sobre como resolver esse problema é a mesma usada pela maioria das professoras, é importante que o aluno observe bem quantas vezes se abre a boca para dizer a palavra. Exemplo: flanela — fla-ne-la.

As atividades propostas são variadas. Normalmente a

---

9- Material emitido pela FAE - Autora: Passos (1988).

professora passa um pequeno texto para cópia e leitura e em seguida solicita alguns exercícios. Apresento um exemplo que foi trabalhado numa ocasião:

Leia e copie:

Quirino olha o leque  
O leque é da tia Quitéria  
Tia Quitéria se abana com o belo leque  
O leque é de boa qualidade.

Em seguida solicitou-se alguns exercícios:

1) Complete com:

qui	que	qua	que
...lo	...da	...ti	...ta
...be	...ijo	...se	a...so
...rera	...ro	...rto	
...abo	...ima	...rtel	

2) Forme frases com:

leque —

queijo —

(Protocolo nº03, de 25.09.92)

Depois de dar algum tempo para que as crianças resolvessem, a professora passa olhando e corrigindo os cadernos. Parece que o primeiro exercício não trouxe nenhuma polêmica, porque não se ouvia reclamações. Fiquei intrigada pelos alunos não questionarem o sentido de algumas palavras que formaram, certamente eles não sabem o que quer dizer "quota", nem "aquoso". Todavia, não

houve nenhum comentário, as crianças completaram conforme foi solicitado e tudo estava bem.

Com relação ao segundo exercício a coisa não foi tão simples. As crianças movimentaram-se bastante buscando informação. O Ale fez as seguintes frases:

- . O leque abana
- . O leque fai veto. (faz vento)
- . O queijo tanajeiladera. (está na geladeira)
- . Eu qunipeo de queijo. (comi pão de queijo)

A professora então pede que a criança arrume. Ela dita palavra por palavra e espera que o menino escreva observando a segmentação corretamente. A professora explica que não pode emendar tudo.

Um outro exercício pedia que algumas palavras fossem separadas em sílabas:

planeta -	problema -	Atlântico -	floresta -
clube -	aplicado -	cabloco -	Glorinha -

Assim que passa no quadro-giz o exercício a professora explica como o mesmo deve ser resolvido, faz um como modelo. As crianças lêem as palavras juntamente com a professora, mas o significado não é discutido. Ocorreu-me perguntar a algumas crianças se sabiam o significado daquelas palavras. Segundo Mar, "aplicado" vem de aplicar injeção, "cabloco" ninguém sabia o que é, a Atlântico não me referi porque existe um bairro com esse nome e, certamente, elas diriam que é o nome do bairro.

Um outro exercício curioso que causou certa polêmica entre as crianças foi o seguinte:

Indique o companheiro:

égua -	mulher -
macaca -	mamãe -
cachorra -	professora -
garota -	aluna -

Logo as crianças começaram a buscar as respostas. As perguntas a respeito foram as seguintes:

companheiro de garota é menino?

companheiro de gata é gato ou gatinho?

companheiro de mamãe é filho ou é papai?

Uma menina insistiu para que eu a ajudasse na última, então eu disse-lhe que o companheiro da mamãe pode ser o filho, porque não? mas eu acreditava que a professora talvez esperasse outra resposta, pedi que a consultasse.

Analisando o tipo de proposições apresentadas às crianças é de se admirar realmente do fato de tantos alunos conseguirem atender a expectativa da escola. Nesse aspecto não é possível esquecer as críticas contundentes de Cagliari (1989:24-25) a respeito de assunto semelhante, quando se refere a uma prova de avaliação de 1ª série, onde se pedia:

Faça segundo o modelo:

o menino	a menina
o pai	a _____
o avô	a _____
o tio	a _____

E um aluno respondeu: oa paioa, oa avoa, oa tioa, provavelmente por acreditar que a escola não lhe pediria algo tão óbvio, apresentou essa construção "original". Considerando que o que a escola espera, através do uso e abuso da força da linguagem para ensinar, é que o aluno demonstre que sabe fazer o seu jogo, surgem absurdos dessa natureza.

Apresento a seguir uma atividade mimeografada usada nessa sala de aula. Certamente muitos são os aspectos que merecem análise, os quais, por si só, já dariam uma (ou mais) dissertação de mestrado; todavia, apontarei apenas algumas pequenas questões que surgiram, pois o objetivo maior é evidenciar que mesmo não utilizando diretamente a cartilha as proposições apresentadas são extremamente semelhantes (ou cópias?) às que constam nesse material. As vantagens (se é que as há) referem-se ao menor tempo gasto pelo aluno que não precisa copiar e ao fato de ser uma tarefa comum a todos, uma vez que as crianças não usam as mesmas cartilhas.

## LEITURA - PASSEIO AO CLUBE

Fábio e Didi foram ao clube.

A menina pôs o vestido florido e Fábio vestiu o blusão de flanela.

Didi encontrou duas colegas de sua classe: Glorinha e Clarinha.

Elas estavam passeando de bicicleta.

Convidavam Didi para brincarem juntos nas alamedas cheias de flores.

Fábio foi ver um atleta treinar salto em altura.

### Vocabulário:

**atleta** - pessoa forte que pratica esportes.

**alamedas** - rua ou avenida com muitas árvores.

Atividades: responda.

1- Como se chama uma pessoa forte que pratica esportes?

---

---

2- Qual é o nome de uma rua ou avenida com muitas árvores?

---

3- Complete:

Fábio e Didi foram ao \_\_\_\_\_

A menina pôs o vestido \_\_\_\_\_

Fábio vestiu o blusão de \_\_\_\_\_

Didi encontrou suas colegas de \_\_\_\_\_

4- Separe e depois junte as sílabas:

flores = flo - res —> flores

blusão =

atleta =

flanela =

clube =

bicicleta =

5- Forme frases:

Glorinha -

classe -

Clarinha -

6- Siga o modelo:

pato - patinho patão

dedo - \_\_\_\_\_

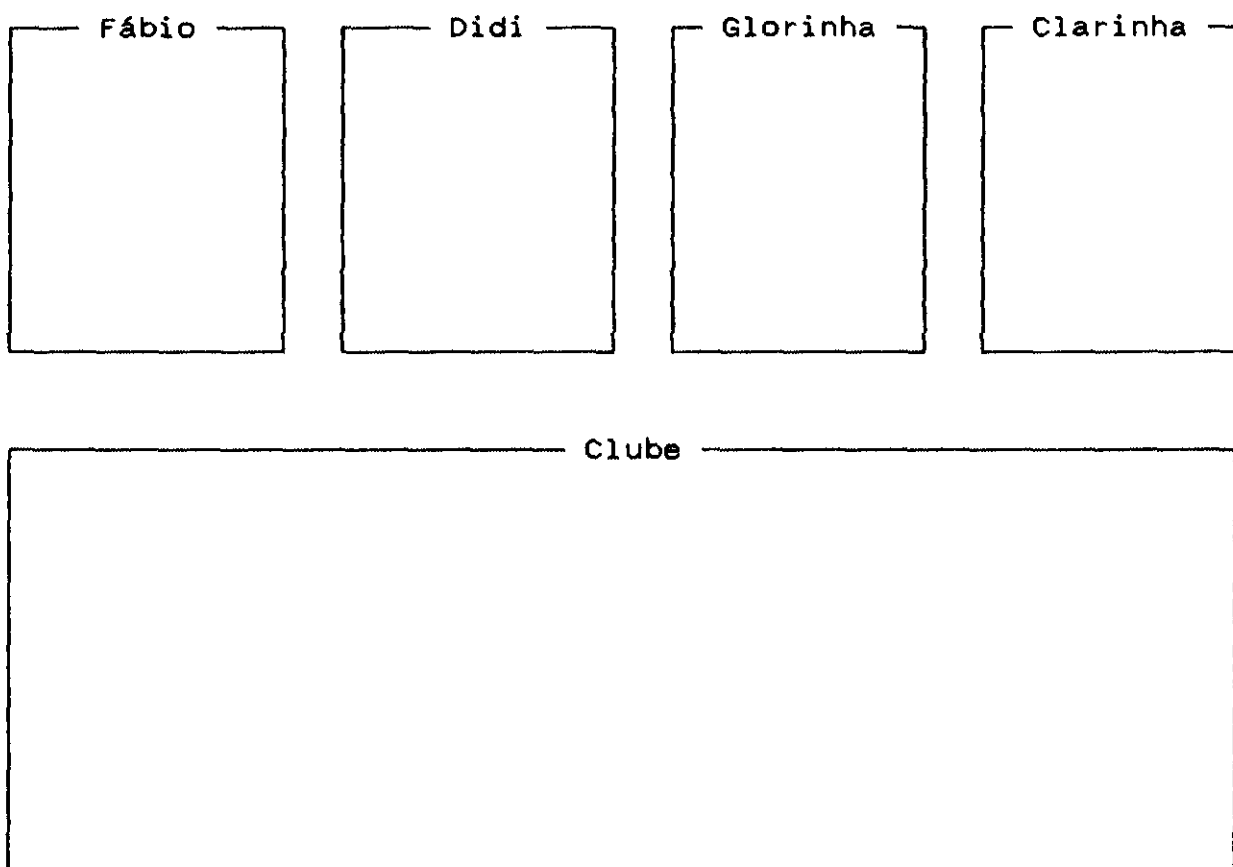
pai - \_\_\_\_\_

boi - \_\_\_\_\_

lata - \_\_\_\_\_

corda - \_\_\_\_\_

7- Desenhe:



(Protocolo nº06, 16.10.92)

Tendo distribuído o material a professora faz uma leitura do texto, pedindo que o alunos façam o mesmo depois, silenciosamente, para verificarem se têm dúvidas. Em seguida a professora lê e explica cada exercício solicitado. Parece que todos entenderam. A professor então passa a caminhar pela sala e olhar os cadernos para ver se alguém precisa de ajuda, ninguém reclama.

Resolvo dar uma olhada também; pergunto para a Ros o que é "atleta", ela responde que é um rapaz forte que só fica



praticando esportes, "alameda" ela diz que não sabe. Lembro-a que tem no texto, basta ler. Ela pergunta "onde", digo-lhe que abaixo de "atleta" no vocabulário. Logo mais ela começa a fazer a interpretação do texto e vem perguntar "Qual é o nome de uma rua ou avenida com muitas árvores?" (2ª questão). Digo-lhe, novamente que ela tem essa explicação no vocabulário; ela olha e diz "alameda".

Depois de um certo tempo, percebendo a dificuldade das crianças em dar respostas completas, a professora resolve ajudar dando ela mesma todas as respostas. Um menino diz que não vai fazer porque não sabe escrever "nome". A professora diz que é do "na - ne - ni" mas ele não tenta fazer. O interessante é que na questão diz: "Qual é o nome...?" Não seria simples retomar a leitura? Observa-se que grande parte das crianças mesmo conseguindo ler sem embaraço o texto proposto, têm dificuldades na resolução das atividades que a acompanham.

A primeira vista tem-se a impressão de que as tarefas apresentadas são por demais simples bastando, para resolvê-las, retomar-se o texto em pauta. Mas parece que esta não é uma coisa tão simples assim. Percebo que na tentativa de resolver as questões as crianças não recorrem ao texto para copiar de lá as palavras que estão sendo solicitadas e, por isso, muitas deixam de fazer, dizendo que não sabem. Vejamos algumas perguntas das crianças, mesmo diante de modelos que se pretendem claros.

Um garoto veio perguntar-me como se escreve "dedão"; ora, no modelo tinha "patão" seria de supor-se que o exemplo fosse suficiente. Um outro quis saber se era assim (6ª exercício): "pai - paizinho - e depois" pa...pão?". Ele não estava brincan-

do...estava muito preocupado em acertar. Uma menina queria saber como se faz o "nha", para escrever "latinha"; ora, veja que ela já tinha como modelo "patinho" e outras palavras, latinha era a quinta palavra da relação. O Hen escreve: "pai - papaizinho - papaizão, foge do solicitado.

Percebo que no fundo da sala um garoto está chorando. Ele escreveu "bisicleta" e a professora pediu para ele retomar o alfabeto e arrumar; ele então começa a escrever a,b,s,d,f, a professora olha e diz que aquele lá é o "esse" e não o "cê", ele resmunga. A professora, num de seus raros momentos de impaciência diz "se você está lendo bicicleta aí tem alguma coisa errada". (?) O curioso é que ele tinha a palavra bicicleta escrita mais de uma vez na folha mimeografada. Não lhe ocorrera consultá-la? Será que se pode atribuir tais comportamentos à simples falta de atenção?

Um outro fato interessante ocorreu nesse mesmo dia. Algumas crianças vieram perguntar-me se "Didi" é homem ou mulher, pois elas teriam que desenhar, conforme pedia o último exercício do mimeografado. Preocupada com minhas anotações esqueci do texto e disse-lhes que nos "Trapalhões", Didi é homem, mas acreditava que também poderia ser nome de mulher por ser, normalmente, apelido. Logo depois ouvi a professora dizendo a todos que Didi é a irmã de Fábio. Só mais tarde relendo o texto pude compreender a preocupação das crianças; realmente o texto não é explícito dando margem para confusões.

Retomando o texto e fazendo uma leitura mais atenta percebe-se as diferentes possibilidades de entendimento. Vejamos, por exemplo:

- a 1ª frase: Fábio e Didi foram ao clube. (ambos podem muito bem ser dois meninos)
- a 2ª frase: A menina pôs o vestido florido e Fábio vestiu o blusão de flanela. (não há garantias de que "a menina" se refere a Didi).
- a 3ª frase: Didi encontrou duas colegas de sua classe: Glorinha e Clarinha. (também não dá pistas de que Didi seja menina)
- a 4ª frase: Elas estavam passeando de bicicleta. (elas as colegas? todas?)
- a 5ª frase: Convidaram Didi para brincarem juntas... (no mimeografado não se tem clareza se é "juntas" ou "juntos", somente a palavras juntas poderia indicar que, no caso, tratava-se de três meninas.

O que se pode inferir diante dessa situação é que há falta de convivência das crianças com textos de boa qualidade, onde sejam explorados seus aspectos mais significativos, onde o sentido, a significação sejam enfatizados e tornem-se algo comum na sala de aula. Atividade esporádicas com textos só promovem a confusão e a sensação de incapacidade nos alunos que não conseguem dar à escola as respostas que ela espera.

Com relação ao texto proposto abordou-se apenas o aspecto relativo a um dos personagens, certamente muitas questões poderiam ser levantadas, não cabendo porém no escopo deste trabalho. No caso dos alunos terem dúvidas com relação ao sexo do personagem, vale ressaltar que isso se deve também ao fato de os textos das cartilhas utilizarem ilustrações como estratégia de

manutenção da unidade temática, da coerência e coesão que, normalmente, esses textos não apresentam. No caso em questão, por tratar-se de um texto extraído de cartilha, mas sem se fazer acompanhar da famosa ilustração, não foi possível às crianças recuperarem certos aspectos. A explicação da professora de que Fábio e Didi são irmãos se deve ao fato de que a professora, certamente tinha em mãos a cartilha, cuja ilustração possibilitava essa predição.

Embora muito do que se realize nesta sala de primeira série, em termos de procedimentos de ensino, de métodos de trabalho, também possa ser observado com frequência em tantas outras, pode-se ainda dizer que nesta sala a alfabetização constitui-se numa prática bastante diferente, se considerada em relação às outras duas salas observadas para o estudo pretendido. Além de outros detalhes, que certamente interferem no processo de ensino desta turma, há o fato de não se haver adotado cartilha para a classe.

Mas não é o fato de não haver um material didático em comum para as crianças que faz com que esta sala difira de tantas outras...

Há um clima de descontração na sala que a torna agradável, apesar do mal aspecto físico, da precariedade da escola, em geral, das paredes mal pintadas, do mobiliário pobre, da falta de conforto. As crianças estão sempre conversando, se movimentando, rindo, trabalhando...estão sempre envolvidas com suas tarefas nos cadernos e/ou nas cartilhas. É hábito dos alunos pegarem a cartilha para ler assim que terminam os exercícios propostos. A professora ouve as crianças lerem ("toma" a leitura) diariamente,

então elas estão sempre se preparando para "dar" a leitura. Cada criança lê na sua cartilha, às vezes na da professora; assim que demonstra que já sabe, com desembaraço, a professora anota no alto da página a data e então a criança vai para a lição seguinte. Há uma ansiedade dos alunos em avançarem na leitura da cartilha. É comum uma criança contar para as outras que mudou de lição, elas fazem isso com visível satisfação. O estudo da lição da cartilha é uma atividade corriqueira, faz parte da aula, sempre acontece depois de um trabalho com a escrita que envolve cópia de um pequeno texto (extraído de alguma cartilha), leitura coletiva e exercícios que pedem a identificação de determinadas sílabas, ou que se complete com as sílabas x e y, que forme frases ou ainda que separe sílabas...

Uma característica interessante dessa turma é, reiterando, a descontração. As crianças falam muito ...a interação verbal é intensa...tanto entre as crianças (creio que mais entre elas) como entre professora e crianças. Esses alunos não temem a professora, não têm receio de fazer perguntas. Eles a respeitam e obedecem quando fala...há um clima de confiança estabelecida que permite que as crianças coloquem suas dúvidas e indagações, elas fazem perguntas umas às outras e também para a professora e/ou outras pessoas que, porventura, estejam na sala. As crianças costumam fornecer informações para os colegas e a professora também sempre está pronta a ajudar a refletir. Não há, por parte da professora críticas, tipo sermão, com relação às crianças parece que ela raramente se aborrece, embora às vezes tenha que pedir que se contenham, pois vez ou outra ocorrem desentendimentos entre elas. A professora disse-me que procura deixar essas crianças mais à

vontade porque quase todos são repetentes e já foram muito reprimidas.

Apesar da precariedade das paredes, estas não são desnudas; há em duas paredes laterais "varal pedagógico", que contém fichas com gravuras e seus respectivos nomes, com destaque para a sílaba a ser estudada. Há também um calendário e um alfabetário da Editora Scipione. Há ainda um varal, um pouco mais abaixo, na altura da carteira dos alunos, que as crianças podem usar para pendurar seus trabalhos de colagem. Logo acima do quadro-giz está desenhado o alfabeto em maiúscula. As crianças sempre recorrem aos pequenos cartazes para tirarem dúvidas, com relação a escrita de determinadas palavras.

É interessante observar o quanto essas poucas escritas expostas são procuradas pelas crianças...quando há ditado ou formação de palavras é comum olharem para os lados ou aproximarem-se dos varais, em busca de pistas que as ajudem na solução das tarefas propostas. A cartilha também é consultada com bastante frequência.

No primeiro dia em que estive nessa sala, uma das atividades era pesquisar e colocar numa folha mimeografada, palavras com nh, lh, ch, ç, em colunas. A professora orientou dizendo que os alunos poderiam consultar a cartilha, o caderno e outros materiais escritos para procurar as palavras, poderiam ainda sentar-se com um (a) colega. Depois de distribuir o papel mimeografado a professora dirige-se à sala da supervisão e retorna com muitos livros para distribuir entre as crianças. Alguns alunos gritam: "Olha, a tia vem com um monte de livros, oba!". As crianças se agrupam de duas em duas e começam a trabalhar...

Aproximei-me de duas crianças para observar como trabalham. Elas consultam uma cartilha, decidem achar primeiro palavras com lh, descobrem a lição "do palhaço" e copiam várias palavras. Um dos meninos vai escrever "velhinha" e o outro chama a atenção: "essa é na da galinha", ele coloca na coluna que o colega indica. Depois, olhando para mim, pergunta "será que aqui também tem da galinha?". Digo que deve ter. Eles acham uma lição intitulada "Recordando o NH" copiam várias palavras.

Uma outra dupla desenvolveu uma estratégia diferente de trabalho. Embora estejam sentados juntos, bem próximos um do outro, cada um faz seu trabalho consultando o livro que a professora forneceu. Eles disputam. Um deles lembra-se de que tem uma outra cartilha na mochila e diz para o colega: "agora vô te apodá". Um dos meninos procura ler tudo que se parece com o solicitado, mas o outro identifica a sílaba solicitada e copia, parece que muitas palavras ele ainda não sabe ler. Ele copia palavras de uma lição intitulada "Chipanzé", peço-lhe que leia esta palavras, ele lê "chiba...", então leio para ele. Nessa lição há várias vezes a palavra "Chuvisco" repetida, ele diz "se pudesse repetir eu ia encher isso, olha quanta!". O menino que procura ler todas as palavras que contêm as sílabas pedidas descobre a lição "da abelha e começa a preencher a coluna do lh. Ele já está bastante adiantado em sua tarefa e reclama: "já estou com dor de cabeça". De fato, a tarefa é extensa, mas todos conseguem cumpri-la.

Vale ressaltar que, embora o tipo de exercício proposto seja bastante comum: "escrever palavras com...", essa situação de ensino foi enriquecida pela possibilidade de interação entre as crianças, que passam a trocar informações, a ouvir o OUTRO e aqui

o outro não é apenas a professora que, por sua vez, deixa de ser a única informante do grupo...O espaço de elaboração do conhecimento se amplia nessa sala de aula e percebe-se claramente que isso acontece porque o adulto responsável pelo ensino não exerce seu papel com autoritarismo...há respeito pela criança que, nessa sala de aula, pode falar, questionar, perguntar...As informações sobre a escrita não são sonegadas. A professora, entre outras atitudes que podem ser consideradas positivas, fornece o material escrito para consulta, são materiais variados...cartilhas, revistas velhas, livros de português para 2ª e 3ª séries, livros de Estudo Sociais.

O trabalho em grupo é um procedimento bastante comum nessa sala e o episódio que descrevo a seguir ilustra bem as condições de produção do conhecimento nas interações estabelecidas em sala de aula.

As crianças preparam-se para um trabalho de colagem. A professora trouxe as revistas velhas, e os alunos, cola e tesouras. É um trabalhinho sobre o "Dia da Criança", que se aproxima. São formados grupos de quatro crianças. Cada grupo recebe uma cartolina e folhas de revistas. Depois de recortar figuras de crianças, os alunos devem colar as gravuras e finalmente escrever alguma coisa alusiva à comemoração. A satisfação é geral, todos trabalham. Aproximei-me de um grupo formado só por meninas e fiquei observando. Duas meninas lideravam o grupo. Depois de coladas as figuras resolveram ocupar o espaço vazio com frases. Cada uma delas usa uma parte no final da cartolina pois elas quase não deixaram espaço livre. Começa então a elaboração das frases, a criança que chamarei de n.º 1 sempre tinha uma idéia que manifes-



tava antes das outras, a criança que chamarei de nº 2 ficava sempre em silêncio mas imediatamente após ouvir a colega, ela, a partir da elaboração da primeira, formava uma frase parecida. Vejamos:

Cr nº 1 - Eu gosto de seuma criança.

Cr nº 2 - Eu gosto da criança.

Cr nº 1 - O papai gosta de criança.

Cr nº 2 - A mamãe gosta de criança.

Cr nº 1 - A criança é muito boa.

Cr nº 2 - A criança é bonita.

Cr nº 1 - A mamãe ãma criança.

Cr nº 2 - A professora anma a criança.

(Protocolo nº05, de 06.10.92)

O interessante nesse trabalho foi a contribuição que as crianças davam ajudando a escrever e dando informações sobre como fazê-lo. Logo a professora aproximou-se e pediu que corrigissem nas frases as palavras inadequadas.

A curiosidade das crianças é um ponto forte nesse processo de construção do conhecimento. Elas estão sempre indagando: "Como se escreve a palavra tal?", "Isto está certo?", "É assim mesmo?" ...Diálogos como os que transcrevo a seguir fazem parte do cotidiano dessas crianças. A professora desenhou alguns objetos no quadro-giz e pediu que os alunos escrevessem o nome dos desenhos. Logo depois eles começam a se movimentar.

Uma garota escreveu "chapel" e "cenolra", Vem perguntar se é assim, digo-lhe que não. Ela arruma. Um menino me aborda:

— Tia, "coração" tem dois r?

— Não, um só, senão fica corração...

Uma menina pergunta para a professora:

— Tia, como escreve "morango"?

— Com "ra", para dar o som nasalizado precisa do "n",  
moran...

A menina que escreveu "chapel", vem mostrar uma outra palavra "coração", ela pergunta, apontando o "c":

— Tem um negocinho aqui?

Digo-lhe que é o cedilha, e que tem sim.

Um dos meninos termina a tarefa e começa a ler sua cartilha, logo ele se levanta e vem falar comigo. Mostra-me a palavra "em" e diz "eu não sei esta aqui", então digo-lhe que é "em", se tivesse "a" seria "am", se tivesse "u", seria "um"...

Uma criança conversa com a professora:

— Como escreve "abre"?

— Com "bre".

— Tem "be"?

— Tem, mas tem "bre"... "re"... senão fica "abe"

— Tem "re"?

— Tem.

Deste modo as crianças vão obtendo informações sobre aspectos estruturais da escrita, vão conhecendo o lugar e o valor das letras nas palavras. Mesmo na situação de PROVA a interação é intensa. A professora (ou outro adulto, no caso, a pesquisadora). A professora passa o cabeçalho e a prova no quadro-giz, todos copiam. Logo começa a movimentação na sala, as crianças saem de seus lugares para recorrer à professora, a algum colega ou a mim.

Até mesmo a prova não se constitui em situação de temor

para as crianças, elas agem normalmente, perguntam, andam. O clima na sala de aula é de atividade intensa...Todos procuram fazer as tarefas propostas. Alguns folheiam suas cartilhas...olham nos pequenos cartazes fixados na parede. Uma garota vem perguntar-me como se escreve "Marília", diz que já escreveu "Marí" falta o "lha", digo que falta o "lia", do la-le-li (pois é assim que lhes foi ensinado), ela não concorda e diz que se fala "Marilha", digo que ela tem razão, na fala parece "lha", mas é "lia", ela então sorri e arruma. Outra criança traz uma relação de nomes, todos em minúsculas, dei-lhe a informação de que precisava e ela foi consertar. Ros veio mostrar no caderno, se é assim: "drin", que se escreve "dri", perguntei-lhe por que ela queria saber, disse-me que é porque a colega dela só fica perguntando como se escreve "padrinho", então eu lhe disse que está certo, faltando apenas colocar "ho", no final...Um garoto reclama que a professora está ajudando muito o And, que está perto da mesa dela e atrapalhando que ele veja no quadro-giz. Algumas crianças levam o caderno para a professora ver, ela olha e sempre faz algum comentário.

A professora passou no quadro-giz cinco exercícios do tipo que está acostumada a pedir para as crianças: formar palavras a partir de uma sílaba dada, separação de sílabas, passar para o feminino, escrever nomes de frutas, pessoas, flores e animais e finalmente complete: a,b,c.... As crianças estão descontraídas como sempre. Hen até andou cantando..., a professora apenas disse que "assim você atrapalha seus colegas". Mas a voz dela não é assustadora, é tranqüila.

Ale escreve "goloso" e pergunta se está certo. A pro-

fessora diz que é guloso, mas se ele quiser pode apagar e fazer outra palavra (o exercício pede palavra com go). Rob quer escrever "cabra", ele fala com a professora:

R - Como escrevo "cabra"?

P - Faça o "ca"...Agora o "bra".

R - Tem o "ra"?

P - Tem.

R - Só o "ra"?

P - Não, veja, "bra" (acentua o ra).

R - Tem o "ba"...

P - Sim, mas não só o ba, fica caba. É ca-bra...

R - Tem o "be" e o "ra"? (pensa...)

P - Tem.

Rob começa a fazer o feminino, ele lê alto: borfesso...brofesso...professor... o quarto exercício pede que "Escreva nomes de:", ele lê: "Secreva nomes", Escreva nomes?". Ele continua sozinho: "nome de fruta é uva, maçã..." Aí resolve perguntar para a professora:

R - Maçã é com dois ma?

P - Não...um só.

R - E depois?

P - O "cã"...cedilha e til.

R - Ah...

P - Quantas letras você usou?

R - Duas. O ma e o çã.

P - Então foi quatro. Diga as letras que você usou...

R - O ma.

P - Sim, mas como você chama essa de três perninhas?

R - Eme.

P - E depois o que você escreveu?

R - O çã...

P - Mas antes? que letra você colocou?

R - (pensa...) O "a"

P - Isto. O "eme" e o "a", ma. E depois?

R - O ce.

P - Certo.

Ale está fazendo o alfabeto maiúsculo, se atrapalha com o F e pergunta:

— Tia, como é o "efe" maiúsculo mesmo?

— Olhe o F do meu nome, Fra.

O aluno vai até o quadro-giz e localiza o nome da professora. Ele olha para mim e diz:

— É este aqui, né?

Aceno com a cabeça. Agora a dúvida é com o S. Ele sai procurando, lendo no quadro-giz...ele acha "pessoas" e pergunta:

— É esse, né, tia?

A professora diz que esse é o minúsculo, mas alerta que no quadro tem o maiúsculo também...O garoto olha o quadro todo e não percebe o "Separe sílabas", então volta para sua carteira e senta-se...depois pega na mochila um livro de matemática e começa a folhear...Logo ele sorri satisfeito: "É esse aqui, ó!" Depois é o momento de escrever o "T", mas ele encontra no livro de matemática... (Protocolo, n214, de 04.12.92).

Observando a interação professor-aluno nessa sala de aula fico me perguntando, quantas crianças não são retidas na primeira série porque não compreendem os enunciados dos exercí-

cios que lhes pedem...e porque não têm sequer uma pista para resolvê-los...

Pelo que se pôde observar nessa sala de aula, creio não ser precipitação afirmar que, embora a prática de alfabetização nessa sala enfoque, como muitas outras, predominantemente, aspectos formais da escrita, em detrimento da exploração de sua funcionalidade, há que se reconhecer o avanço possibilitado às crianças na construção de seu conhecimento sobre a escrita. As informações circulam, não são negadas, e aquilo que não é possível resolver sozinho acaba tendo uma solução em função da ajuda do outro.

Nas raras ocasiões em que se solicitam às crianças que escrevam algo mais que palavras e frases é possível evidenciar o esforço empreendido na tentativa de apresentar textos que estejam "corretos"; há preocupação por parte das crianças em colocarem adequadamente as letras e sílabas já estudadas.

Num dia de prova de português (por que justamente num dia de PROVA?) a professora pediu que formassem uma pequena história sobre: a) jogo, b) carro e c) rio.

Com a palavra jogo Már fez a seguinte historinha:

*"era uma vez eu fui jogar bola aí eu quebrei o  
brasso intão a mãe teve que mim levar até o ponto  
de ssocorro"*

Numa breve análise pode-se dizer que o aparecimento do conflito (aí eu quebrei o braço) e outros elementos da narrativa, como os coesivos "aí", "então" — empregados corretamente — que promovem a progressão do texto — deixam evidente que as crianças

fazem distinção entre formação de frases e elaboração de historinhas. No caso da Mar não falta o estereótipo "era uma vez", comum nas crianças que procuram reproduzir em seus textos fragmentos das tradicionais historinhas do fabulário infantil. Aparece também sua dúvida com relação à colocação dos pronomes me e mim, que ela sabe que devem ser colocados próximos ao verbo, no caso — levar. É interessante a expressão "ponto de socorro"; num primeiro momento pode-se pensar que houve distorção da palavra "pronto", pelo não domínio de "pr", mas em função do "de socorro" é bem provável que para ela "ponto" seja entendido como "lugar de", logo ponto de socorro = lugar de socorro, parece mais um caso de busca da lógica pela criança...

As historinhas do And também têm um clima de tragédia.

Com a palavra jogo:

"Eufuino jogo joga bola anteseu briga aí matou Homem"

Com a palavra carro:

"O carro a trupelou Homem a familias ficou preocupada"

Com a palavra rio:

"O rio éfudo dema matou Homem

ficopro cupada"

O esforço do menino na construção do texto é bastante visível. Quando escreve a palavra "a trupelou", ele já havia pensado bastante, falava baixinho... "a... a trupelou... tru...tru... como é mesmo?". Foi pronunciando sílaba por sílaba e escrevendo. Essa escrita, de fato, é reprodução da oralidade... Já em "conteceu" não ocorre o mesmo. Ele grafa "anteseu", disse "acon"... "acon"... e escreveu "an", depois disse "te" e finalmente "seu", "aconteceu".

Na história do carro ainda, perguntou-me como se faz o "fã" de "afamília", ele acentuava bem o "fã" separando-o de "mi-lha". Então eu lhe disse que era com "fa" família, procurei não nasalizar o fa; ele me olhou um bom tempo e aceitou a idéia, mas colocou no plural, disse: "a família — afamilhas", colocou um "s" no final, com muita determinação. Em "ficouprocupada" (ficou preocupada) ele pronunciava "pro", mas escreveu "tro", olhou e não se convenceu, repetiu várias vezes "pro, pro..." até que eu disse que era com o "p".

Na última história ele escreveu "O rio éfudo dema matou Homem", aí me olhou e disse: "afamília também fico preocupada, não?". Respondi-lhe que "com certeza!". Então ele escreveu na outra linha "ficopro cupada", não escreveu "a família" (provavelmente estava pressuposto). Desta vez ele escreveu segmentando "ficopro cupada" e pensou muito também, ele não se lembrou (ou não quis?) de recorrer à estorinha anterior. O interessante é que o And preocupa-se muito com o que escreve, tem sempre uma borracha do lado, relê diversas vezes o que faz antes de deixar a professora ver seu caderno. Embora tenha escrito "éfudo dema", leu "é fundo demais" e embora tenha omitido o artigo "o" antes da palavra homem, que ele grafou com H (maiúscula), na leitura (em mais de uma vez) ele disse: "matou o homem". (Protocolo nº7, de 16.11.92)

É lamentável que situações como essa, em que as crianças podem usar a escrita para construir uma historinha, onde se evidencia uma das funções da escrita, sejam novidades na sala de aula. Sem dúvida, a maior familiaridade dos alunos com relação aos usos da escrita faria com que esta deixasse de ser apenas



"objeto de conhecimento". A experiência com a linguagem escrita em suas inúmeras possibilidades revelaria como, através dela é possível criar, transformar, construir...interagir.

Tendo em vista as interações sociais e os procedimentos de ensino observados nas outras salas de aula (C e R), embora o objetivo deste trabalho não seja a comparação de desempenho das professoras, fica difícil não antecipar algumas considerações a respeito. Deve ser mencionado o aspecto positivo que se percebe nas relações de ensino desta sala de aula em função da postura da professora que, apesar de recorrer a procedimentos didáticos comuns em quase todas as salas de alfabetização, estabelece formas de relação que propiciam maiores oportunidades às crianças de colocarem suas dúvidas, suas formas de pensar, de consultar e, por isso, elas parecem apropriar-se com mais facilidade dos mecanismos que regem a escrita nos seus aspectos estruturais (ainda que estes não sejam prioritários numa perspectiva discursiva).

Ainda com relação a postura da professora desta escola de periferia vale ressaltar que, diferentemente das outras professoras observadas, esta profissional não recorre, a atitude próprias do autoritarismo. Durante a observação não se constatou, por exemplo, que a professora pune os alunos; nenhuma criança ficou sem sair para o recreio, nem ficou depois da aula para copiar tarefas. Também nunca se constatou que ela recorresse a ameaças tipo: "quem não fizer tudo, fica sem merenda" (comum na escola R), nem a ofensas tipo: "o que que você quer da vida?", "você não quer nada, mesmo."

### III.4. AS RELAÇÕES DE ENSINO NA ESCOLA "R" — SITUANDO O LUGAR DA CARTILHA.

A caracterização desta escola, ainda que breve, mostra-se necessária por possibilitar a compreensão das condições em que o ensino das primeiras letras se processa na realidade da Escola R.

Esta escola situa-se na zona rural, a uns 16 km do centro da cidade, fica no centro de um pequeno lugarejo e à sua volta situam-se, aproximadamente, umas dez casas, com uma boa distância entre umas e outras.

Segundo os moradores esses terrenos foram doados pela prefeitura há alguns anos. Apesar da distância da gleba à cidade, a maioria dos moradores trabalha no centro; como não há ônibus que circule por ali, vão à cidade a pé ou de bicicleta, nenhum morador tem carro.

As crianças que freqüentam a escola não moram todas próximas, há crianças que caminham mais de 2 km para assistirem às aulas.

O prédio da escola é constituído por três salas de bom tamanho. Uma sala é reservada para o funcionamento de um Posto de Saúde mantido pela prefeitura, as outras são para as aulas e funcionam em dois turnos. A primeira série é oferecida no período

matutino. Há duas professoras e uma servente, todas contratadas pela prefeitura para tomarem conta da escola. Uma das professoras e a servente moram ali mesmo, vizinhas da escola. Independentemente dessas salas foi construída, ao lado, uma cozinha que também serve de depósito, isto quando há merenda.

O problema mais grave que se percebe é com relação às dependências sanitárias: há dois banheiros até bem construídos, com vasos sanitários e caixa de descarga, mas não há água encanada na região e falta uma bomba de água para retirar do poço o suficiente para limpeza, para a merenda e até mesmo para as crianças beberem. Quando os banheiros são usados (e o são com frequência) a servente retira água do poço, puxando com uma corda, para poder realizar a limpeza. Diante da dificuldade não é de se esperar que a higiene realizada na escola, como um todo, seja a ideal.

Na sala de aula há um filtro que não é usado porque está estragado, então, diariamente, a servente traz um balde de água e o coloca num canto da sala sobre uma velha carteira para que as crianças possam servir-se. As crianças da sala vizinha também tomam água desse mesmo balde, destampado; a todo instante há crianças da outra sala pedindo licença para entrar, provavelmente falta vasilhame para atender a outra sala. Reclamando sobre a situação e sua dificuldade na limpeza, a servente desabafou um dia dizendo que existia uma bomba para ser colocada no poço, mas foi extraviada de seu destino original na "época da política", Ela refere-se ao período de campanhas eleitorais para prefeito, que ocorreram em 92.

Nem seria necessário informar que não há ventiladores,

biblioteca ou coisa que o valha. No fundo da sala há um pequeno armário onde a professora guarda algumas coisas, inclusive seus livros didáticos, diários de classe e boletins das crianças. As paredes mal pintadas estão sujas e os vidros das janelas quebrados. Poucas são as carteiras inteiras, a maioria falta uma parte, algumas o encosto, outras o assento e outras ainda o apoio para os cadernos.

As crianças que freqüentam essa escola são filhas das famílias vizinhas, já caracterizadas, e de outras não tão vizinhas. Os que moram mais distantes são filhos de famílias que possuem um pequeno pedaço de terra onde, geralmente, alguns fazem hortas e vendem seus produtos na feira, outros têm ainda duas ou três vacas leiteiras e sobrevivem da venda destes poucos produtos. Alguns moradores vizinhos trabalham para fazendeiros próximo, são caseiros e/ou peões.

É interessante observar como nesta zona rural as crianças são tão parecidas. A impressão que se tem é que são todas filhas de uma única família. Chegam sempre com o aspecto de quem acabou de sair da cama, mal vestidas, de chinelos velhos, sem a devida higiene da manhã; normalmente as roupas estão amarrotadas indicando que dormiram com elas, vêm despenteados e confessam que não comeram nada antes de sair de casa. Sempre falta alguma coisa, um dia não têm lápis, outro dia o caderno é que acabou. A professora tenta resolver tomando emprestado de quem ainda tem, porque a Secretaria não tem enviado o material que, nesta sala é vital. Diariamente essas crianças perguntam se está na hora do recreio e se haverá merenda, embora há quase dois meses a escola não receba nem um grão de arroz. Elas não trazem nada de casa. No

intervalo brincam ao redor da escola, às vezes se afastam tanto que dá para se pensar que a escola foi abandonada de tão silenciosa. A aparência das crianças é de fragilidade. Meninos que têm dez anos de idade aparentam ter oito anos; são todos magros e bastante pálidos. Fico impressionada com o fato de que, com aquele aspecto físico, tenham energia para brincar no recreio e andar quilômetros de casa para a escola.

A professora da turma observada é bastante jovem, mas já conta com três anos de experiência no magistério de primeira série. Concluiu seu curso através do Projeto Logus II, ainda não é concursada e não tem formação ao nível do 3º grau.

A turma de primeira série desta Escola Municipal de Zona Rural é constituída por onze alunos; quatro iniciantes, sendo dois ouvintes (alunos de seis anos de idade que não puderam ser matriculados), e sete alunos repetentes, alguns mais de uma vez com perspectiva de nova reprovação. A cartilha adotada (pela Secretária de Educação Municipal) é "No Reino da Natureza"<sup>10</sup> e todas as crianças têm um exemplar.

Um fato interessante que se nota nesta sala, e que também se confirma nas entrevistas com professores da zona rural (conforme assunto tratado no capítulo II deste trabalho), é o entendimento que esses professores possuem sobre a questão da repetência. É visto como normal uma criança ficar retida dois ou mais anos na 1ª série. Referindo-se às dificuldades de cópia de uma criança, a professora da turma disse-me "... também... é o primeiro ano que ela vem pra escola..."

---

10- Material emitido pela FAE. Autores: Oliveira e Bot (1992).

Com relação aos repetentes pode-se dizer que esses alunos, apesar de já terem experiências anteriores com a escrita não demonstram bom desempenho nas tarefas propostas pela professora. Destes alunos apenas três demonstram alguns conhecimentos elementares relativos a leitura e a escrita. Esses alunos, apesar de ainda não terem domínio completo nem das chamadas sílabas simples, já estão bem adiantados nas lições da cartilha e são considerados os melhores alunos da sala. Os outros repetentes conhecem algumas famílias silábicas, somente as primeira da cartilha. Os iniciantes mal copiam o cabeçalho, quando conseguem fazê-lo, a professora os mantém ocupados passando em seus cadernos algumas tarefas como a-e-i-o-u, ma-me-mi-mo-mu, ou seus próprios nomes, que eles devem copiar muitas vezes, até páginas inteiras. Mas, normalmente, essas crianças ficam quase o período todo tentando fazer a cópia do extenso cabeçalho.

Não se percebe nessa sala aquelas situações escolares em que o professor expõe um assunto para a classe ou a coloca para estudar/pesquisar um tema/assunto, fornece informações, dá exemplos, ilustrações, ajuda a sistematizar, momento em que as crianças podem fazer (e fazem) perguntas, colocam suas dúvidas... ou ainda aquelas situações de trabalho grupal ou individual, onde o professor se faz presente, é um interlocutor tolerante, troca idéias com as crianças, permite o confronto (busca-o!) informa, ajuda a raciocinar, mostra o certo, possibilita o acesso à informação... indica/fornece materiais de consulta, enfim... cria situações onde o conhecimento pode aflorar, emergir... ser construído...

A professora dessa sala raramente trabalha/explora os

conteúdos de forma coletiva. Ela costuma passar exercícios, explicar como devem ser realizados e corrige-os finalmente... Não há discussões sobre o significado das palavras que aparecem nos exercícios; as crianças também não costumam perguntar, parece que já estão habituadas a ver e copiar aquelas palavras que, na verdade, não fazem parte do seu dia-a-dia. A professora não costuma falar sobre a importância da leitura e da escrita... Ela apenas "passa" tarefa, no quadro ou nos cadernos dos alunos. É como se isso fosse suficiente para ensinar a ler e a escrever. Aprender ler e escrever é saber copiar e resolver os exercícios propostos que, geralmente são: copie, ligue, circule, separe sílabas, complete com; às vezes, "forme palavras", mais raramente "forme frases".

De modo geral, a aula sempre começa do mesmo jeito, com a exigência da cópia do cabeçalho, depois os exercícios costumeiros. Nessa sala a cópia do cabeçalho é condição "sine qua non", para o desenvolver da aula... A maioria das crianças não passa daí. A grande preocupação da professora é com a cópia do tal cabeçalho. Os que o copiam estão aptos a continuar com o que é proposto. Alguns meninos como Fer, Lea, Sil nunca conseguem copiar com perfeição; fazem, apagam, saltam letras e até palavras... às vezes, depois de aguardar muito tempo, a professora copia para algum deles e depois passa algo em seus cadernos.

Os exercícios passados no quadro, geralmente poucos, são explicados pela professora, que sempre pede colaboração daqueles que já sabem ler: "Como fica isso aqui, Ros?", "Que palavra é essa, AnP?". As informações sempre se referem ao mecanismo de resolução da tarefa. Explicitado "como" se faz está cumprido o

papel da professora que aguarda o resultado... Nunca se ouve referências sobre as funções da leitura e da escrita, nem nenhuma informação sobre o significado ou o sentido que têm (ou podem ter) as palavras.

Os alunos que entendem o que está sendo proposto e cumprem as tarefas são premiados com mais exercícios, agora no caderno, copiado pela professora... Não há momentos de sistematização, de confronto, de explicitação.

A significação das palavras também não se constitui em objeto de preocupação da professora nem em motivação para a curiosidade das crianças. Parece que elas já se habituaram a ouvir palavras das quais ignoram o significado. Palavras como bilóca, jubo, sila, aparecem nos exercícios e sequer são comentadas - nem pela professora, nem pelas crianças... Raramente surge uma pergunta relativa a palavras desconhecidas. Numa ocasião, Ron leu "bilóca" entre outras palavras, depois riu, virou-se para um colega e perguntou: "bilóca de quê, hem?" Não obteve nenhuma informação, embora todos na sala tenham ouvido a indagação... Eu também não achei o significado no meu dicionário... Certamente essa criança já aprendeu que não adianta perguntar, porque quase não obtém respostas, suas poucas indagações são ignoradas... Porque é que ele tem que saber o que é "bilóca"? Está no quadro-giz para copiar, ler e separar sílabas... pronto!

No que concerne às interações verbais, pode-se dizer que a conversa entre as crianças, em sala de aula, raramente se refere ao objetivo de suas presenças na escola: aprender a ler e escrever. Elas falam de suas famílias, suas casas, seus brinquedos, passeios e animais... Não falam do ler e do escrever. Algumas



levam pequenos brinquedos com os quais, provavelmente, procuram fugir do ambiente tenso da sala de aula: chaveiros, carrinhos de plásticos bem pequenos, caramujos... É com muito prazer que tiram da mochila os pequenos objetos e os colocam sobre a carteira; às vezes a professora percebe e exige que guardem... As crianças falam alguma coisa sobre a escrita somente quando se juntam, quase sempre incidentalmente, para ler a cartilha. Nessas raras ocasiões deixam evidente o que sabem sobre a escrita, o que pensam... "eu estou no gavião", "você está no avião", "óia a beia!" (olha a abelha!). Vale ressaltar que o agrupamento é sempre espontâneo e apenas tolerado pela professora que, às vezes, acaba aproveitando a situação: "Sil e Lea que já estão conversando, podem ler a cartilha". Os trabalhos em grupos não faz parte dos procedimentos usuais da professora dessa sala; pelo contrário, ela procura sempre afastar as crianças quando estão muito próximas e/ou conversando. Também não é hábito das crianças recorrerem umas às outras, raramente percebe-se alguém dando informações sobre as atividades propostas. As crianças conversam, mas sempre sobre coisas alheias à aula, que não se vinculam à escola, geralmente.

Não sei se poderia falar da "conversa da professora com as crianças", porque o que mais se evidencia é o monólogo. A professora está sempre zangada e briga muito com as crianças. Ela fala a aula toda: "Fulano, o que você faz em casa que não fez a tarefa?", "quem não copiar vai ficar sem recreio", "olha só suas unhas, vou cortar já já", "copeia direito, menino", "pode apagar tudo", "merenda só pra quem fizer tudo", "hoje você vai copiar tudo, viu?", "só sai quando terminar", "já já vou pegar na mão do

Lea", "vai ser todo dia assim, agora", "os que não querem nada, vou falar com os pais na reunião", "você pensam que eu estou brincando?" Enfim, não é dado a elas o que têm direito e, como se não bastasse essa "sonegação" de conhecimentos, a todo instante são lembradas de sua incompetência:

"está faltando letra..."

"ainda no cabeçalho?"

"pode apagar tudo, não quero letra feia"

"nunca vi eme de seis pernas"

"você não tem borracha? já perdeu?"

"aluna? você é mulher, Ama?"

"onde achou esse A?"

"até agora não sabe o que são as vogais?"

"quer ir para sua casa? se for, esse ano não volta mais..."

"você parece que não enxerga, não põe acento..."

"o que você quer da vida?"

"olhe quanta coisa errada você fez..."

Bem, essas são apenas algumas das observações feitas pela professora que usa, sempre, boa parte (a maior!) do período reservado à aula para exercer controle sobre a conduta dos alunos. Aqui vale ressaltar trabalhos como o de Dorneles (1990:260), que em pesquisa etnográfica sobre os mecanismos de seletividade da escola pública, afirma que após 186 horas de observação em salas de aula, chegou à conclusão de que 56,82% do tempo é gasto em verbalizações do professor dirigidas ao controle da conduta

dos alunos; entre outros dados lamentáveis a autora cita que apenas 15,42% do tempo é utilizado para transmissão do conhecimento.

O trabalho de Domingues (1988) também aborda a questão tempo que se perde na escola. Em pesquisa etnográfica realizada numa escola de Goiânia-GO, o autor constatou que "das três horas e quarenta minutos diários prescritos para as atividades instrucionais, somente uma hora e quarenta minutos foram reservados para as mesmas" (op.cit. 165/166) (!). Nesta sala observada creio que a porcentagem relativa ao controle de conduta extrapola em muito o índice obtido nos estudos citados. Não há diálogo, só ameaças constantes... que vão desde o "convite" para irem embora até ao ficar sem recreio e sem merenda. Como na maioria das vezes a professora não cumpre o prometido, um dia Ron perguntou (sobre o ficar sem merenda): "é verdade mesmo?".

É interessante ressaltar que o uso da cartilha em sala de aula é esporádico e ocorre sempre "forçado" pelas próprias crianças. Não há momentos específicos dedicados a essa atividade, como comumente ocorre nas salas de alfabetização. Poucas crianças trazem suas cartilhas, afinal quase não a usam, porque carregar peso? Mesmo os que trazem esse material deixam-no na mochila, guardado. Todavia, a professora não fica sem sua cartilha de onde tira, diariamente, exercícios para passar no quadro-giz. Não se faz referência à cartilha, assim como não há referência ao valor e função da escrita. As crianças não manipulam esse material didático quando necessitam saber como se escreve determinadas palavras. A cartilha não é vista, usada como fonte de consulta, pode-se dizer que, nessa sala, ela é um objeto desnecessário, sem função, ignorada...

Às vezes acontece de uma criança, durante a aula, ter a iniciativa de pegar a cartilha para ler, então aparece sempre um colega para ficar perto e olharem juntos; outras vezes a criança está desocupada, já terminou, então a professora diz: "pode pegar sua cartilha e ler". A sugestão para manipular esse material surge somente quando as crianças já terminaram alguma atividade e não têm mais nada para fazer. Fica bem claro o valor que é atribuído à cartilha e o lugar que ocupa nessa sala de alfabetização, se alguém for ficar realmente ocioso... "então, pegue sua cartilha e vá ler"; a cópia e a execução dos exercícios passados no quadro têm prioridade sobre a leitura da cartilha (aliás, não se lê em outros materiais também).

A importância atribuída pela professora a esse material de apoio fica bem explícita em sua opinião emitida durante a entrevista que realizamos. Referindo-se à sua prática e ao uso da cartilha para alfabetizar, ela diz: "eu não gosto de usar cartilha todos os dias... uso a cartilha sempre que sinto que as crianças estão necessitando... gosto mais de pegar coisas novas... Acho que a gente não tem que dar cartilha no início do ano pras crianças, elas decoram tudo... no meio do ano que eu gosto de entregar a cartilha... quando eles já sabem escrever, né... Coordenação primeiro, eu utilizo... pra depois entregar a cartilha... aí eu vou fazer conhecer as letras primeiro, por que não adianta nada pegar a cartilha não conhecer o que está nela, né... A cartilha é quando as crianças já conhecem o a-e-i-o-u, as vogais, né... o alfabético (?), aí... ela pode utilizar a cartilha... Gosta de entregar quando a criança já está escrevendo, conhecendo as letras...". (Caderno de Transcrições, p. 74)

A cartilha só deve ser manuseada pela criança que já conhece as letras, já sabe ler e escrever, não é para quem quer aprender; a professora ainda comenta que gosta de mandar ler em casa... na escola gosta de passar coisas novas (?). Esse fato talvez explique porque as cartilhas das crianças estão tão bem conservadas, tão "inteiras"; como a maioria não aprendeu as letras, o uso desse material é pouco freqüente. A cartilha está sempre guardada; de vez em quando a professora permite que a abram sobre a carteira, outras vezes as crianças o fazem independentemente da orientação da professora, que nesta sala não é chamada de "tia".

Pelo que se observa no depoimento da professora fica bem claro que a cartilha deve ser usada pelos que já sabem... quem ainda não sabe, deve aprender primeiro... a cartilha não é para ensinar a ler e escrever... é para usar depois. Essa afirmação da professora contraria até o que os leigos no assunto pensam: que a cartilha é um instrumento usado para ensinar, iniciar as crianças no mundo das letras... Se a cartilha é para ser usada depois, como fica o antes? como deve transcorrer a iniciação da criança no processo de alfabetização? Segundo a professora, o ensino deve começar com o alfabeto, o nome das letras... as vogais e as consoantes, tudo no quadro-giz e no cadernos das crianças, sem nenhum material impresso. Realmente foi assim que a professora procedeu, ainda em setembro ela passava cópias no quadro e/ou no caderno das crianças. Pelo que se pôde observar aquelas crianças não tiveram, durante esse ano escolar, a oportunidade de conviver com materiais escritos variados. A escrita não se transformou para elas em algo natural, que faz parte do cotidiano e

que pode ser apresentada de várias formas e para diversos fins.

Coerente com esse pressuposto de que a cartilha deve ser dada a quem já sabe ler, a professora também não apresenta outros materiais escritos, afinal as crianças não lêem mesmo...

A escassa importância dada aos materiais escritos fica evidente na ausência da escrita no ambiente escolar. As paredes não abrigam nenhum cartaz, nenhum aviso; não há sequer o nome da escola afixado em nenhum lugar, nem dentro nem fora da escola. Sem dúvida tudo isso faz parte da concepção de linguagem, de ensino e aprendizagem da leitura e escrita que permeia esse contexto escolar. Vale ressaltar que trata-se de uma escola que, embora seja de zona rural, está vinculada à Secretária de Educação Municipal a qual oferece uma assessoria pedagógica aos professores, de modo que o que se passa na sala de aula é extensão de um fenômeno mais amplo que, se não pode ser responsabilizado, também não pode ser desconsiderado quando se analisa as condições de produção do ensino.

O fato de se tratar de uma escola de zona rural não justifica a ausência da escrita nem o tratamento que se dá ao seu ensino, pois a escola situa-se no centro de um pequeno aglomerado de casas, há energia elétrica e muitas famílias têm televisão e rádio, os pais das crianças fazem compras na cidade, de forma que há, inevitavelmente, pedaços de revistas e jornais, embalagens de produtos industrializados, rótulos variados. E, mesmo que não fosse assim, a professora reside num bairro periférico a alguns quilômetros da Gleba o qual, como toda zona urbana, exhibe a escrita nas mais variadas formas, de maneira que ela também poderia trazer para a sala materiais escritos variados, se os consideras-

se importantes.

Não obstante o aparente descaso da professora desta sala pela cartilha (e demais materiais escritos), que somente deve ser usada quando a criança corre o risco de ficar ociosa, pode-se num olhar mais profundo, vislumbrar o real espaço desse material que, veladamente, silenciosamente, "fantasmagoricamente" dita as normas, dá as diretrizes, e é responsável, em última instância, pelo encaminhamento dos conteúdos. A professora faz-se acompanhar constantemente de sua cartilha, às vezes por mais de uma. Folheia-a durante a aula, dali retira textos e exercícios que passa no quadro-giz e/ou nos cadernos das crianças; mesmo quando não manuseado esse material está sempre por perto da professora, nas suas mãos ou inerte sobre a sua mesa, mas está sempre lá... Raramente está nas mãos das crianças, afinal "... não adianta nada pegar a cartilha e não conhecer o que está nela. A cartilha é quando as crianças já conhecem o a-e-i-o-u...", assim considera a professora.

Reiterando, as atividades com a cartilha ali, são sempre casuais. Um dia pude observar as crianças manipulando-a. Percebia-se claramente a satisfação com que manuseavam o material... Tudo começou porque Ama não trouxe lápis e não havia nenhum que pudesse ser emprestado.. então a professora decide que ele deve ir lendo a cartilha para não ficar desocupado, enquanto espera sua irmã copiar e liberar o lápis... Mas Ama também não trouxe a cartilha, então alguém lhe empresta uma. É provável que ele não tenha trazido porque não é sempre que se faz uso dela em sala de aula... Assim que Ama começa a ler a cartilha, Lea se aproxima para acompanhá-lo. Lea toma a cartilha do colega e folheia para

os dois. Adr também sai de sua carteira e vai para junto dos outros dois, os três folheiam a cartilha e sorriem. A atitude das crianças é de quem encontra-se frente à novidade; é de se acreditar que, se o uso desse material fosse comum às crianças, provavelmente não haveria motivo para se juntarem em torno do objeto com tanta satisfação... O agrupamento logo é desfeito pela professora, que quer colocar ordem na sala. Ela pede que voltem para seus lugares, muda as carteiras. Deixa apenas Ama e Lea juntos. Mais tarde outros dois se juntam para ler a cartilha: Sil e Ron; nenhum deles sabe ler, apenas conhecem algumas vogais; eles se divertem olhando as gravuras e tentando decifrar as palavras... Enquanto isso as meninas têm seus cadernos corrigidos. A professora está sempre passando tarefas para elas, são exercícios de separação de sílabas, formação de palavras. Raramente elas lêem... Quando isso acontece é porque terminaram as tarefas e devem esperar alguma coisa, então folheiam a cartilha... Às vezes a professora "toma" a leitura das meninas, rapidamente. Nessas ocasiões a professora aproxima-se da carteira da aluna e espera que a leitura seja "dada".

Nas raras ocasiões em que as crianças se juntam para ler, fica evidente como isso lhes agrada. O clima da sala de aula se transforma... as crianças ficam alegres, descontraídas... obviamente há mais barulho porque elas conversam alto e sorriem... mas também há, na troca que se estabelece, maior possibilidade de aprendizagem. Apesar da professora solicitar sempre que as crianças que se mantenham em ordem, sentadas em fila e não se movimentem durante a aula, as crianças quebram as normas ditadas em sala de aula e se agrupam apesar de todo o esforço da professora



em mantê-las afastadas uma das outras.

É bem interessante observar a constituição (espontânea?) dos grupos. Normalmente há três grupos bem definidos na sala: um formado pelas três meninas que já sabem ler, outro dos meninos que sabem as vogais e algumas famílias silábicas, lêem algumas coisas, e um último grupo formado pelos que conhecem apenas algumas vogais, não conseguem copiar do quadro e passam a aula toda tentando copiar o cabeçalho... Há duas crianças ouvintes (que só fizeram sete anos no meio do ano e, portanto, não puderam ser matriculadas): Fer e Ale, estes são simplesmente (e mais que os outros), ignorados por todos. Essas crianças não são chamadas para nenhuma tarefa, nem se cobra delas o que quer que seja (a professora confessou-me que se surpreendeu quando descobriu que a Ale já sabe algumas coisas: "sem ninguém ensinar, porque ela fica ali quietinha fazendo o que pode, sozinha... sem atenção de ninguém"; disse-me ainda que não pode dar atenção a estas crianças porque tem que atender aos matriculados...)

Entre os meninos há certo revezamento nos grupos, mas as meninas não se "misturam" em hipótese alguma. A atitude da professora em sempre elogiá-las (que sabem ler, que fazem tudo que é proposto, que terminam rápido, que não conversam — por isso acabam logo e saem mais cedo), parece tê-las colocado à distância dos meninos... sentam-se longe deles, então sempre juntas, sentam-se bem próximas à mesa da professora podem mexer no material que fica sobre a mesa, então sempre por perto da professora.

Considerando as colocações de SMOLKA (1993a), que, referindo-se à construção do conhecimento sobre a escrita, afirma que esta se processa no jogo das representações sociais, sendo

permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal, tendo relevância o papel do OUTRO, pode-se afirmar que o prejuízo para essas crianças é incalculável... pois não lhes é possibilitada a interação necessária para que a leitura e escrita se tornem situações comuns, onde possam falar sobre a escrita, experimentar seu uso, compreender sua função... Não há momentos de leitura, em que se ouve o OUTRO ler... ninguém lê na sala de aula, nem as crianças, nem a professora... Às vezes ocorre leitura individual (pressupõe-se) quando a professora diz que "fulano pode ler sua cartilha". Também, não há momentos especiais de escritura... não se escreve para o OUTRO, faz-se cópias... preenche-se lacunas,liga-se as palavras, junta-se as sílabas... apenas. O único destinatário é a professora que apaga, rabisca, corrige e dá o veredito...

Intrigada no início da observação, não precisei de muitos dias para entender como se processa o ensino da leitura nesta escola de zona rural. O grande desafio que se coloca é passar, primeiramente, pela aprendizagem da cópia do cabeçalho que é bastante extenso, começando pelo nome da escola: Escola Rural Mista....., em seguida local e data: Rondonópolis, ... de setembro de 1993.; nome da professora: ....., nome do aluno:..... Vencido esse primeiro obstáculo, as crianças podem então participar das outras atividades, ou seja, resolver os exercícios costumeiros: copie, ligue, circule, complete, separe sílabas, forme palavras, raramente forme frases. A maioria faz apenas o cabeçalho e uma atividade. Os que copiam corretamente estão aptos a dar seqüência ao que está sendo proposto; a maioria porém não consegue copiar tudo que é necessário. Tomando como

ponto de honra a cópia do cabeçalho, a professora parece ir perdendo a paciência à medida que o tempo passa e as crianças não conseguem terminar. Depois de aguardar impacientemente um bom tempo, a professora acaba por copiar para alguns e passa algo em seus cadernos.

O momento do cabeçalho obedece um verdadeiro ritual, marcado diariamente por longos sermões da professora que, andando pela sala vai chamando a atenção das crianças naquilo que considera errado. Parece que o que mais a incomoda é a lentidão e desatenção das crianças que, enquanto ouvem o sermão e tentam fazer a cópia, também se manifestam oralmente. Todos falam, professora e alunos. Mas é uma fala desencontrada: a professora fala dos erros, da incompetência, da imperfeição; as crianças, por sua vez, falam de si mesmos, de sua vidas, de suas casas, dos vizinhos, de suas brincadeiras, dos colegas... Elas parecem não ouvir as acusações da professora. Apenas um dia pude observar uma criança responder alguma coisa. Foi interessante. Lea queria ir beber água em sua casa, pois ele mora bem perto da escola e ainda não haviam colocado água na sala; já era quase hora do recreio e fazia bastante calor. A todo momento ele pedia para sair e a professora negava, então ele parou de copiar e ficou andando pela sala e conversando; realmente neste dia o garoto estava impossível, andava e conversava. Num determinado momento a professora gritou o nome dele bem alto. No mesmo tom ele respondeu: O quê? (.....!), acompanhado de um palavrão. Acredito que a professora não esperava aquela reação porque ela simplesmente não lhe disse mais nada, logo o balde de água chegou e Lea pôde resolver o problema de sua sede. Mais tarde o garoto parou novamente de fazer a

cópia do cabeçalho o que não era novidade, raramente ele conseguia terminá-la, e a professora então perguntou: "O que será que Lea quer da vida, hem?", ao que ele respondeu: "Nada". Normalmente, as crianças ignoram as reclamações da professora, parecem não ouvi-la, às vezes apenas olham para ela, a atitude parece de passividade e submissão.

Como já disse anteriormente, as interações verbais em sala de aula nunca giram em torno do objetivo das crianças na escola. Não se fala do ler e do escrever, há insistência no copiar. A professora refere-se sempre aos mecanismos de resolução das tarefas e às tentativas de corrigir os alunos em seus desacertos; não há referência às funções da leitura e da escrita, nem se fornece informações que possam auxiliar os alunos na construção do conhecimento sobre a escrita... Aqui, estou referindo-me às situações de ensino intencionalmente organizadas, tão ausentes nessa sala de aula.

As atividades coletivas são raras. A professora prefere passar atividades nos cadernos, dadas as dificuldades de cópia das crianças. Apresento alguns exercícios que são passados nos cadernos:

1- Passe para o plural:

a geladeira _____	a girafa _____
a gilete _____	o gênio _____

2- Complete com (j) ou (g):

....lo	....iló
....eito	....irafa

3- Coloque em ordem.

1- girafa(2) A(1) é(3) amiga(4) Regina(6) de(5).

2- fugiu(3) girafa(2) A(1) do(4) zoológico(5).

Quando uma atividade é coletiva, depois da professora passar no quadro, realiza-se uma leitura em conjunto com os alunos. Um exemplo:

Cecília acordou cedo.

Ela tomou café e saiu.

Levou sua gata Fifi no colo.

Fifi tem o pelo macio.

Cecília diz:

— Como você é fofa, Fifi.

Cecília tem:

( ) cachorro

( ) coelho

( ) gata

(Protocolo nº07, 18.11.92)

Na leitura "coletiva" desta atividade percebe-se claramente que apenas uma aluna, Ros, acompanha de fato a professora, os demais completam a leitura após a indicação da primeira sílaba. Às vezes há desencontros.

Diante da lentidão na cópia, a irritação da professora é visível, incontrollável, ela muda alunos de carteira, coloca alguns mais perto do quadro, apaga no caderno o que julga inadequa-

do, pergunta se a criança não enxerga, pede para olhar bem para o quadro... Um dos meninos, que é iniciante, não consegue copiar obedecendo a linearidade da escrita que ele parece não ter entendido ainda; o resultado é a cópia do cabeçalho no sentido vertical em colunas. Tentarei apresentar mais ou menos o que ocorre:

Escola Rural Mista São João<sup>11</sup>

Professora Lázara Nanci de Barros Amâncio

Rondonópolis, 24 de setembro de 1992.

Aluno: Pulo César Farias

Então ele copia:

Escola

Professora

Rondonópolis

Aluno:

A primeira coluna sempre dá certo, o problema é quando ele começa a querer completar as outras colunas que, por não estarem em ordem, dada a extensão desigual das palavras, trazem muita confusão. Ele se perde na cópia por não se tratar de uma lista de palavras que facilite sua visualização e conseqüente reprodução. O aluno acaba fazendo coisas assim:

Escola	Mista	João
Professora		de Barros
Rondonópolis		de setembro
Aluno: Paulo		

---

11- Dados fictícios

A professora não percebeu a dificuldade da criança e briga a todo instante. Ela pergunta: "Já está misturando de novo?". O menino apavora-se quando percebe que está errando e, de vez em quando, chama o irmão mais velho, que é repetente, com perspectivas de nova reprovação, para ajudá-lo. É comum o menor perguntar: "onde eu estou?". Então o mais velho vai até o quadro e aponta "tá aqui, ó". Então o pequeno continua, às vezes apaga tudo e começa de novo. Sua tarefa na escola não é nada estimulante, constitui-se na cópia do extenso cabeçalho.

Diante da dificuldade que estas crianças têm em copiar do quadro as atividades e resolvê-las, não é de se estranhar que a todo instante um ou outro pergunte se falta muito tempo para ir embora, se tem aula amanhã, se amanhã já é sábado, quantos dias faltam para domingo... Outra pergunta bastante comum é sobre a merenda, "hoje tem merenda" "é arroz?". Quando comecei a observação nesta sala, havia dois meses que as crianças não viam (comiam!) merenda. Depois de quase um mês que eu estava na escola chegou a merenda escolar que não durou um mês. A importância desse alimento naquela escola de zona rural só pode ser compreendida pelos que passam, pelo menos, um dia dentro daquelas salas de aula.

Durante o tempo que durou a merenda, esta foi utilizada explicitamente com dois objetivos. O primeiro - matar a fome mesmo; o segundo - instrumento de coação, instrumento disciplinar: "quem não copiar tudo não tem merenda", "merenda só para quem fizer tudo". Havendo ou não esse elemento tão precioso, a sua existência causa pânico. Se não tem, vai-se embora de estômago vazio como se chegou; se tem, há ameaça de não ganhá-lo (embora a

professora não tenha cumprido a ameaça na minha presença nenhuma vez).

O alívio ao terminar o período de observação nessa sala de aula foi real. Pergunto-me: o que significa para aquelas crianças a escola? Que sentido tem para elas? Como suportam ficar o período todo naquela sala onde, além de não terem o mínimo de conforto, ainda são agredidas e humilhadas constantemente? As tarefas são absurdas e elas não as compreendem. O que significa ler e escrever para eles? Que sentido tem copiar cabeçalhos e cabeçalhos diariamente?

Essa escola triste, em todos os sentidos, por ser FEIA por dentro e por fora — por não oferecer as mínimas condições infra-estruturais para sua clientela, por não proporcionar aos alunos o acesso ao saber ao qual eles têm plenos direitos, por desvalorizá-los diariamente, me relembra Snyders e me faz desejar ardentemente, apaixonadamente, que pelo menos um de seus comentários (quando aborda a questão das relações entre professores e alunos) seja conhecido de todos os professores, principalmente daqueles que lidam com crianças que vivem nas mesmas condições destas que conheci (e que são tantas, por este país). "Alunos Felizes" — como "produzi-los"? Como deixar que sejam felizes? É o autor citado que nos ensina:

*"Mas o belo círculo vicioso da pedagogia consiste em que o professor, para dar alegria aos alunos, deve precisamente receber alegria dos alunos — talvez não a mesma alegria mas pelo menos um sempre possível estímulo para a alegria. Para que o professor lhes dê autoconfiança, é preciso que*



*eles tenham confiança nele e que o próprio professor o sinta a ponto de ter confiança na confiança deles." Snyder (1993:88).*

## CAPÍTULO IV

### NA DIVERSIDADE DAS PRÁTICAS A EMERGÊNCIA DO ESPAÇO DA CARTILHA

Até o presente momento, este estudo vem tentando situar o espaço da cartilha, considerando seu uso em diferentes contextos escolares onde se desenvolvem práticas pedagógicas bastante heterogêneas, realizadas por profissionais diferentes, com experiências diferentes e que realizam o trabalho docente em situações totalmente diversas (e alguns, mais que outros, em situações bastante adversas...). O resultado dessa diversidade foi o encontro de uma variedade de dados que deverão agora ser organizados e analisados, tendo em vista o que emergiu como (pre) dominante nos depoimentos e situações escolares.

O olhar da pesquisadora agora (mais que nunca), procura focalizar o objeto de estudo ao mesmo tempo em que se distancia um pouco mas esforça-se para manter a perspectiva de totalidade. Faz-se mister mergulhar no material coletado para focalizar e apreender onde e como se sustentam nas práticas das professoras o uso da cartilha. Emerge dos dados algumas crenças comuns nas três salas de aula observadas as quais parecem nortear as ações das professoras dando contornos às suas práticas pedagógicas e carac-

terizando-as como um prática "cartilhesca", ou seja, uma prática ligada (subjugada?) à influência e ao peso da cartilha.

Cabe, agora, apontar e explicitar as crenças às quais me referi:

**1- A cartilha é um instrumento fundamental para o ensino da leitura e da escrita.**

O desdobramento imediato dessa crença é acreditar ainda que basta acompanhar a seqüência proposta pela cartilha para que a aprendizagem aconteça.

Este entendimento do que seja a cartilha caracteriza bem o que as professoras entendem por ensinar: é passar a lição e os exercícios no quadro-giz e explicar o mecanismo de resolução; é também olhar os cadernos e pedir que corrijam o que está sendo/foi feito errado; é ainda fazer as correções no quadro-giz com a contribuição de algumas crianças. Esse ensino realiza-se dentro de um certo ritual que marca seu início e o acompanha até o final, numa trajetória que, à revelia da apropriação do conhecimento pelos alunos, tem um ritmo próprio sendo que, o que importa é chegar ao final da cartilha.

Aqui, não poderia deixar de citar Smolka (1993,2) pela clareza com que caracteriza a questão da "tarefa de ensinar" em oposição a "relação de ensino". Analisando situações que evidenciam o que pensam algumas crianças sobre suas relações com as professoras, em sala de aula, a autora realiza uma distinção entre "tarefa de ensinar" e "relação de ensino", concluindo que na

assunção da tarefa de ensinar, atribuída pelo corpo social aos professores, estes têm a ilusão de estar ensinando algo. A autora comenta:

*"A relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais. Mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola, vira profissão (ou missão). Será que vira mesmo profissão? A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação. Desse modo, a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela constituição da relação de ensino, mas pela instituição da tarefa de ensinar. Em várias circunstâncias, a tarefa rompe a relação e produz a "ilusão" (op. cit. 31).*

Essa "ilusão" do professor, segundo Smolka, é decorrente da não-consideração das interações sociais no cotidiano escolar e da falta de uma posição crítica com relação ao seu próprio papel no contexto social.

Observando os encaminhamentos dados às aulas pelas professoras e, ainda, considerando os depoimentos analisados no capítulo II deste estudo, só posso concordar com a autora citada, pois fica evidente como as professoras que, diga-se de passagem, levam bastante a sério suas **tarefas de ensinar**, não se dão conta de que as interações sociais em sala de aula são constitutivas do "aprender". O como ensinar, que faz parte da tarefa de ensinar, apesar de bastante polêmico ao nível da literatura especializada

na área da alfabetização, sendo pivô de inúmeras discussões acadêmicas e tema de um sem-número de publicações, parece não trazer nenhum problema para a prática pedagógica dessas professoras. Efetivamente, elas procedem como se não houvesse distinção entre ensinar e aprender; ou, quem sabe, como se houvesse uma identidade entre ensinar e aprender? Procurando explicitar: é como se elas partissem do pressuposto de que basta ensinar (da forma que o fazem — passando exercícios no quadro, explicando como se faz e corrigindo-os) para que as crianças aprendam. Aprendam o quê? Se "ensinar" é passar as atividades da cartilha no quadro, "aprender" é dar respostas positivas às tarefas propostas. É copiar em tempo hábil, fazer tudo e dar um retorno à professora que, normalmente, elogia quando tem suas expectativas satisfeitas.

Retornado à contribuição de Smolka, vale ressaltar ainda algumas de suas considerações:

*"...da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar conhecimento à criança" (op. cit. 31).*

A ilusão que o professor tem, de que "passa" o conhecimento é que faz com que, do lugar em que se coloca, como representante da cultura letrada, legitimamente delegado a ele pela sociedade, ele então, com muita tranqüilidade, sem maiores questionamentos sinta-se à vontade para encaminhar seu trabalho da

forma que o faz. Assim, além de desconsiderar a riqueza das interações em sala, a professora insiste no trabalho com sílabas, palavras e frases feitas e não trabalha/ explora com os alunos a dimensão discursiva da linguagem. É à Smolka que recorreremos novamente:

*"A alfabetização implica desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura — para quem eu escrevo o que escrevo e por quê?" (op. cit. 69).*

Afasta-se, assim, cada vez mais, a escola da vida real, reforçando uma separação arbitrária entre conhecimento escolar e não-escolar e inculcando, no aprendiz, a noção de que a escrita é complexa (e, por isso quem sabe, até sagrada?) devendo ser aprendida a conta-gotas, sendo seu uso para uns poucos privilegiados. Não será a curto prazo que a criança, se não abandonar a escola, se desvencilhará deste preconceito para tornar-se usuária comum da língua escrita.

Retomando o tópico que deu origem a estas considerações pode-se afirmar que o entendimento das professoras com relação à cartilha, a qual traz subjacente uma concepção do que é ensinar e aprender, leva-as a práticas que valorizam uma concepção que reduz a dimensão da linguagem, restringindo assim as possibilidades de leitura e escritura.

O encaminhamento dado pelas professoras observadas e a descrição que fazem de seu trabalho as entrevistadas, deixam evidente a concepção que essas professoras têm do processo de aprendi-

dizagem da escrita; é necessário passar, gradativamente, por sílabas, palavras e frases. Nas três salas observadas quase todas as tarefas enfatizavam essa hierarquia; os exercícios reforçavam sempre a separação e a junção de sílabas, a formação de palavras e, mais raramente, de frases, atividades que na escola da zona rural, acontecia com menor freqüência do que nas outras escolas.

A cartilha, que segundo algumas professoras: "...é um roteiro..." (p.4.p.), "...tem seqüência..." (p.1.c.), "...dá base..." (p.3.zr.), oferece uma seqüência de conteúdos que começa, normalmente, pelas vogais, e apresentando depois as sílabas simples e, posteriormente, as complexas. Atende, assim, perfeitamente, a idéia consensual entre as professoras de que, no ensino da língua escrita, deve-se caminhar do mais fácil para o mais difícil. Partindo desse pressuposto acredita-se que a seqüência estabelecida pela cartilha não deve ser interrompida e nem alterada, pois a cartilha constitui-se num roteiro seguro, começando pelo mais simples (mais fácil) para, só mais tarde, apresentar o mais complexo (mais difícil).

No entanto, tratando-se do ensino de Língua Portuguesa, especificamente na 1ª série, uma questão se coloca, atualmente, em função de pesquisas na área da alfabetização. É o problema do que é "mais fácil" ou "mais difícil" e sob que perspectiva isto é analisado.

Na alfabetização tornou-se ponto pacífico que se deve começar pelas vogais por serem mais simples e serem os primeiros sons que o ser humano emite. Pretende-se uma analogia entre o aprendizado da fala e o da escrita. Aprendendo a falar por imitação e reforçada nos seus acertos, a criança em pouco tempo domina

a estrutura de sua língua materna. Acontece que a aprendizagem da fala, além de outras características que não nos cabe abordar aqui nesta reflexão, não está sujeita, entre outras coisas, ao controle rigoroso e opressivo que marca o ensino da escrita desde o início do processo. Pesquisas recentes como as de Ferreiro & Teberosky (1985), por exemplo, trazem novas luzes sobre a questão da complexidade do fenômeno da alfabetização. Parece que o que é mais fácil, do ponto de vista do adulto, não é o mais fácil para a criança. O fácil e difícil foram estabelecidos em função de uma lógica adulta de hierarquização.

Acontece que, na tentativa de facilitar, de simplificar, a cartilha traz textos absurdos, sem coesão, e padecendo de uma série de outros inconvenientes como a repetição de palavras e sílabas, já abordadas neste estudo. Como primeiro modelo de escrita, sistematizado, e que se propõe introduzir a criança no mundo letrado, parece que a cartilha deixa a desejar. Analisando este material, chega-se a conclusão que o critério norteador é o esforço de colocar, num mesmo espaço físico, palavras que contêm as sílabas estudadas. Esse critério, associado ao princípio declarado de ir do simples para o complexo, transforma os textos das cartilhas em pseudo-textos. São na verdade uma somatória de frases, conforme vimos em momento anterior. E sendo pseudo-textos, por não terem coesão nem coerência, acabam por contradizer princípios lingüísticos básicos, por exemplo, apresentar um amontoado de frases como "texto". O que garante o texto é sua coesão, é sua textualidade. Se não há isto, não há texto...nem pretexto...

Vale ressaltar que, sem dúvida, o ensino, de modo ge-



ral, deve caminhar superando obstáculos e avançando gradativamente do mais simples para o mais complexo. Apenas colocamos em questão o mais fácil e mais difícil na alfabetização, tendo em vista atuais contribuições das Ciências Linguísticas.

Buscando a localização dessa crença, observamos que ela lança suas raízes nas profundezas do pensamento pedagógico tradicional. É em Pestalozzi, na corrente sensualista-empirista que vamos encontrar respaldo para essa crença tão difundida no meio pedagógico.

Tomaremos, para ilustrar nosso comentário, duas citações que explicitam procedimentos distintos, mas que convergem em termos de resultado. "Pai Pestalozzi", como era chamado o educador, opunha-se ao método de ensino de leitura de seu tempo, tão bem caracterizado por Diesterweg (apud Monroe, 1978):

*"cada criança lê sozinha...o professor...aponta uma letra de cada vez e a nomeia, a criança a repete... então exercita a criança em reconhecer e recordar cada letra. Daí estudam as palavras letra por letra... Era um método difícil para ela...muitas não aprendiam em quatro anos. Raramente se pensava em compreender o que era lido...a leitura sem graça nem expressão". (p.286)*

Eby (1962), comentado os princípios apreendidos por Pestalozzi, coloca o equívoco deste educador no que se refere à ordem lógica e psicológica das matérias de ensino. Com relação à linguagem, relata:

*"...Pestalozzi reconhecia os sons vocálicos como os mais simples elementos da linguagem. Fazendo soar em conjunto vogais e consoantes, formam-se sílabas e constituem-se palavras. Como conseqüência, fazia as crianças repetirem, interminavelmente, sílabas sem sentido. Ele não sabia que a ordem psicológica da linguagem é a palavra ou a expressão completa, ligado a um significado. O desenvolvimento da linguagem resulta, não da prática de sílabas sem sentido, mas do emprego de palavras que exprimem idéias". (p.392)*

Comparando-se os procedimentos descritos, fica evidente que Pestalozzi avançou um pouco mais sobre o método questionado. Em vez de enfatizar a letra, enfocava a sílaba. Mas, no mais permaneceu igual, ele também não conseguiu superar a questão da repetição, da memorização e da "falta de graça" que existia no método anterior. O mais grave: não percebeu que "...a linguagem...resulta...do emprego de palavras que exprimem idéias", na feliz expressão de Eby. (p.392)

Observe-se que nas duas citações (Monroe e Eby) são enfocados elementos mínimos da língua: letra e sílaba — considerados mais simples, mais fáceis e, portanto, mais corretos para se usar no início do processo de alfabetização. Ora, pressupor que uma letra ou uma sílaba são menos complexos que uma palavra ou uma frase porque são menores, é pensar sob uma ótica adulta, de acordo com a lógica do adulto alfabetizado. É ter uma concepção de alfabetização como decifração do código escrito —

onde a significação é uma questão secundária. Será que, o que é mais fácil para o adulto é necessariamente mais fácil para a criança? Será que o conceito de fácil e difícil é o mesmo para a criança e para o adulto? Estudos na área da Psicolinguística têm proposto o redimensionamento desta e de outras questões igualmente polêmicas e importantes, como: o certo e o errado em português, a linguagem das cartilhas, a produção de textos etc.

## **2- A cartilha é um material suficiente para ensinar a ler e a escrever.**

A ausência de materiais escritos variados é uma característica das três salas observadas. Segundo o depoimento das professoras entrevistadas (capítulo II), também pode-se inferir o mesmo de suas salas de aula, uma vez que todas usam cartilhas e confessam não recorrerem a outros materiais escritos (só a OUTRAS cartilhas). Todavia, como apenas três salas fizeram parte deste estudo, será a elas que me reportarei doravante.

Nas escolas da periferia e do centro da cidade a escrita aparece na cartilha, que é manuseada diariamente e no quadro-giz. Na escola da zona rural aparece em menor escala ainda, tendo em vista que não é todo dia que as crianças folheiam a cartilha e, no quadro também são poucas as escritas. Somente para as crianças que já lêem coisa (três meninas) são colocadas mais escritas nos cadernos, em formas de exercícios. A escola da periferia é a única que apresenta algo escrito dentro da sala, além do já citado — um varal didático e o alfabeto em maiúscula, acima do

quadro-giz.

Com relação às escritas expostas no quadro-giz e na cartilha, e que são normalmente, as únicas à disposição das crianças, cabe uma análise que explicita pelo menos algumas questões: Como são as escritas expostas? Com que finalidade são apresentadas? De quê falam essas escritas? De que forma são apresentadas? De onde são extraídas? Que atividades desencadeiam? Que fazem professoras a alunos com essas escritas?

Para facilitar essa análise vale transcrever alguns exemplos de escritas expostas nas salas de aula. O primeiro exemplo é da Escola C; depois de um ditado a professora escreve num canto do quadro:

ba - ca - va - la - ta - qua - pa  
be - co - ve - le - le - que - pe  
bi - cu - vi - li - ti - qui - pi  
bo           vo - lo - to - quo - po  
bu           vu - lu - tu -           pu

1- Leia e copie:

— Quá - quá! Quá - quá!

No lago cantam os patinhos.

E no aquário da sala?

Nadam mudos os peixinhos.

Que quantidade de patinhos!

Joaquim quis pegar um patinho.

Joaquim levou uma queda.

2- Forme palavras:

qua { renta  
      { lidade  
      { resma

quar { to  
      { ta

3- Coloque na ordem:

aquário<sup>5</sup> no<sup>4</sup> peixinho<sup>2</sup> Os<sup>1</sup> nadam<sup>3</sup>

---

4- Complete com inha:

cas .....

mãe .....

mal .....

col .....

(Protocolo nº 05, 30.09.92)

Na Escola P a professora escreve na quadro:

Vamos ler e copiar (x-z)

Expedito está na escola.

Na escola ele pratica muitos exercícios.

Lá existem muitas coisas para fazer.

O professor dá exemplos e as crianças executam as atividades com exatidão.

exercícios

exame

exato

exemplo

exatidão

êxito

exagero

exército

exigir

## Atividades para fixação

1- Forme frases bem bonitas com:

expedito -

táxi -

exército -

crucifixo -

(Protocolo nº08, 04.11.92)

Na Escola R a professora escreve no quadro.

O jacaré está no lago.

O jacaré vive na água e na terra.

ja - je - ji - jo - ju

Ja - Je - Ji - Jo - Ju

jaca	jeca	jogo	caju
jabá	jóia	beijo	cajuada
jacu	jibóia	juba	ajuda

1- Ligue as sílabas e forme palavras:

ja—	[ ca — cá — cu	jo—	[ ia — go — ga	ju—	[ ca — lho — bo
-----	----------------------	-----	----------------------	-----	-----------------------

2- Ordene e forme palavras:

do <sup>3</sup>	ri <sup>2</sup>	que <sup>1</sup>	.....
ro <sup>3</sup>	que <sup>2</sup>	rá <sup>1</sup>	.....

no<sup>3</sup>      pe<sup>1</sup>      que<sup>2</sup>      .....

xo<sup>2</sup>      quei<sup>1</sup>      .....

3- Complete com que ou qui:

mole....

.....ro

pe....no

a....lo

4- Separe as sílabas:

juba -    — —

ajuda -    — —

jacaré -    — —

lago -    — —

(Protocolo n204, 30.09.92)

Os exemplos citados não se constituem em exceção, pelo contrário, são apenas uma amostra do que é apresentado diariamente às crianças. Vale ressaltar que há pouquíssima variação nos exercícios, de forma que quase todos os dias são propostos os mesmos para os alunos, mudando apenas a família silábica enfocada. Os exercícios de separar e juntar sílabas são os mais usadas, raramente passa-se um dia sem que eles apareçam.

Buscando elucidar as questões elencadas passo a apontá-las procurando explicitar e compreender sua existência em sala de aula.

Num primeiro momento pode-se dizer que a escrita apresentada faz parte de um modo de ensinar que se caracteriza por priorizar a forma em detrimento da função da linguagem. A criança

é colocada em contato com partes da linguagem escrita que lhe são apresentadas, gradativamente, tendo-se em vista um programa estabelecido pela cartilha. Essa maneira de apresentar a língua escrita oculta a verdadeira natureza da linguagem enquanto espaço de interação social e constitutiva do conhecimento.

A finalidade de tais escritas é, explicitamente, proporcionar às crianças o ingresso ao mundo letrado através do inventário das correspondências grafofônicas. As conseqüências desse procedimento são sérias, pois não tendo contato com a linguagem escrita na sua dimensão discursiva a criança tem reduzidas suas possibilidades de descobrir o funcionamento da escrita a partir das regras próprias desse sistema. A limitação imposta por essa escrita restrita impede que a criança compreenda a linguagem como lugar de interação social, espaço para muitas leituras e troca de saberes.

Observando os exemplos citados fica fácil compreender porque as crianças muitas vezes se mostram desestimuladas. Além da rotina escolar tirar todo atrativo que poderia haver em ir para a escola, as escritas aí expostas e disponíveis dizem coisas estranhas. São pedaços que se juntam e se separam, não falam do que a criança sabe e vive; pelo contrário, falam de coisas sem nexos, há sílabas e palavras soltas que não têm nenhum sentido. Talvez seja por isso que as crianças quase não falam sobre o ler e o escrever em sala de aula. Um dia, na escola da zona rural, fiquei observando algumas crianças que copiavam do quadro e conversavam. Elas, efetivamente, não estavam "ligadas" ao que faziam. Vejamos os diálogos:

Lea: Eu tenho um chinelo novo...



Sil: Ah... é?

Lea: Cê duvida? Venho com ele amanhã!

Outras crianças também conversavam:

Ron: Cê viu o homem pássaro?

Ros: Não...

Ron: Ele tem uma asa assim, ó... (mostra o tamanho; ele fala do filme que passou na TV, no dia anterior — Condorman)

E mais outras...

Ale: Deixa eu vê isso aí... (aponta para a carteira da colega)

Ros: Não... a professora toma.

Ale: O que é? Nunca vi bota de rodinha... (tratava-se de uma miniatura de patins).

A conversa entre as crianças sempre gira em torno de assuntos ligados às suas próprias vidas, suas casas, seus brinquedos, suas famílias, seus desejos.

As poucas escritas apresentadas às crianças, normalmente, são todas extraídas de cartilhas. Os exercícios são os mesmos que acompanham as lições. Conforme as próprias professoras confessam elas costumam consultar várias cartilhas para complementar, pois consideram poucas as atividades propostas pela cartilha adotada. Não se recorre a outros materiais, não há nenhuma referência à literatura infantil ou material similar. Apenas na Escola P pude perceber, numa ocasião, as crianças consultando livros diversos para encontrar palavras com determinadas sílabas; e numa outra ocasião, folhearam revistas velhas para recortar figuras alusivas ao dia da criança. Livros infantis, tive o privilégio de vê-los apenas no primeiro dia em que estive na escola da zona

rural, os quais foram manuseados somente por três meninas, caso melhor explicitado no capítulo IV.

As escritas passadas pelas professoras, normalmente, são copiadas pelas crianças que procuram então resolver o que se pede. Assistir a essa cópia e o que ocorre entre professora e alunos nesse período é algo muito interessante. Nesses momentos é que mais aparecem as incompreensões dos alunos e as estratégias desenvolvidas por eles para apreenderem o que está sendo proposto. Alguns tentam adivinhar o que está sendo solicitado, outros conversam e acabam se atrasando; algumas crianças levantam-se de seus lugares e aproveitam para ir até a carteira de algum colega enquanto a professora está escrevendo e de costas para a turma.

As professoras do centro e da zona rural costumam escrever no quadro e falar ao mesmo tempo. Elas aproveitam a ocasião para "aconselhar" os alunos para que façam bem feito, letras bonita, coloquem ordem no caderno, sejam rápidos, não se atrasem etc. A professora da Escola P prefere escrever em silêncio; depois que termina tudo é que explica para os alunos.

Com relação aos exercícios propostos nem todas as crianças costumam fazê-los. Na Escola P há um esforço das crianças em terminar tudo; raramente alguém fica para trás. Nas Escolas C e R nem todos os alunos cumprem as tarefas. Na Escola C é muito comum as crianças copiarem depois de corrigidos. Na Escola R nem isso acontece; a maioria não chega a copiar tudo do quadro; mesmo o cabeçalho ainda se constitui num desafio para muitos sendo que uma boa parte dos alunos fica tentando desenhá-lo durante toda a aula.

O que se faz com a escrita, de modo geral, é muito pou-

co. Copia-se do quadro para o caderno e acrescenta-se o solicitado. Não há escrita no sentido de produção, salvo as exceções de poucas frases. A criança não é encorajada a escrever. Espera-se dela tão somente que cumpra as tarefas propostas. Os textos expostos no quadro são lidos pelas professoras, no que são acompanhadas pelas tentativas de leitura das crianças. Normalmente, os exercícios são lidos em voz alta pelas professoras que, logo após, explicam o mecanismo de resolução.

Com relação à cartilha, esta é usada para leitura individual que é "tomada" pela professora, diariamente, nas Escolas C e P. Na Escola R raramente essa prática acontece, algumas crianças manuseiam a cartilha, mas nunca são acompanhadas pela professora.

Diante do que foi relatado parece ficar claro que a escrita viva, polissêmica, provocadora de outras tantas atividades, não se faz presente nessas salas de aula. É mais fácil encontrá-las nas ruas próximas às escolas, nos comércios, nos parques, nos muros, menos nas salas de aula. Não há livros, cartazes, dicionários, revistas disponíveis. Sabendo que em casa a maioria dessas crianças (em função de suas condições sócio-econômicas) raramente se defronta com materiais dessa natureza, pode-se dizer que a aprendizagem da língua escrita, para esses alunos se dá principalmente através dessas poucas escritas.

A presença reduzida da escrita nessas salas de aula observadas é um indicativo das concepções das professoras sobre a aprendizagem da língua escrita, sobre o processo de alfabetização, o qual para realizar-se dispensa outros recursos, pois a cartilha é um instrumento "suficiente" não havendo necessidade de

se recorrer a outros materiais escritos. Assim, a ação da cartilha basta por si só, dispensa o método, substitui o método, transforma-se em método.

Tudo indica que a "crise da leitura", o "desgosto pela leitura" têm suas raízes na fase inicial da escolarização, nas condições em que se produzem o ensino da leitura e da escrita. O processo de desconsideração por materiais escritos se agrava ao longo da escolaridade, de forma que é comum encontrarmos alunos nas últimas séries do primeiro grau, que nunca leram um livro inteiro. Corrobora para acentuar essa distorção a falta de uma política educacional que valorize realmente a leitura, colocando à disposição de professores e alunos materiais escritos variados e de qualidade que possibilitem a construção de alternativas para a prática docente.

Lamentavelmente, a preocupação com a formação de leitores, de fato, parece não sair dos discursos oficiais e pedagógicos. Não há bibliotecas suficientes, nem em quantidade nem em qualidade. O acesso ao livro continua sendo um dos maiores desafios a serem enfrentados na democratização da escola pública. Democratização que, para efetivar-se precisa, necessariamente, tratar de forma vinculada duas questões básicas: a formação do leitor e a formação do professor.

### **3- Saber ler a cartilha é importante.**

"Ir para a escola" é, para a maioria das pessoas, sinônimo de "aprender a ler e a escrever". Assim, pode-se dizer

que a importância da leitura é algo inquestionável na primeira série do primeiro grau. Tanto isso é verdade que nas atividades de sala de aula a professora procura sempre conciliar o ler e o escrever.

Nas três salas de aula observadas a leitura é um componente curricular sempre presente. É bem verdade que nas das sala das escolas C e P isso acontece com maior frequência. Nas escolas da periferia e do centro da cidade a leitura na cartilha faz parte da rotina escolar; na escola da zona rural essa prática não é considerada prioritária — aquelas crianças que já terminaram as tarefa podem então pegar a cartilha para ler. De forma que os que nunca terminam (e são muitos) não manuseiam esse material (nem outro qualquer!).

Nas escolas C e P, principalmente, a leitura ocorre sempre "tomada" pela professora. Às vezes a mestra senta-se num canto da sala, de onde pode visualizar todas as crianças e vai chamando os alunos de um a um. O aluno traz a cartilha e senta-se perto da professora que ouve a leitura. A professora aponta o título da lição e a criança lê, continua apontando palavra por palavra até vencer toda a página.

A leitura em voz alta não se segue nenhuma interpretação. A professora nunca pergunta se a criança conhece aquelas palavras que geralmente acompanham as lições. Também nunca se ouve, nessas ocasiões, as crianças dirigirem qualquer indagação à professora. Efetivamente, a tarefa é apenas recitar a lição que às vezes já foi decorada. Não raras vezes, crianças que nem olham para a cartilha quando estão "lendo", são pegos de surpresa pela professora que solicita que se leia palavras fora da ordem.

Essa forma de verificar se as crianças lêem e se estão estudando em casa (porque esse parece ser o objetivo de tal atividade), faz parte de uma prática docente que se coaduna perfeitamente com a concepção de alfabetização das professora.

Como a aprendizagem da leitura se faz pela decifração das partes da escrita, a produção sonora traduz o domínio das relações grafofônicas. A avaliação, neste caso, visa verificar a habilidade de transformar os signos escritos em signos sonoros. Situação que não garante leitura de fato. Na escola C ocorreu algo bastante interessante no último dia de observação; Fra aproximou-se e pediu-me que a ouvisse ler uma lição da nova cartilha que a "tia" lhe passara no dia anterior. Folheou e parou no texto "Bicho-de-pé", perguntou se poderia ler aquele, disse-lhe que sim. Ela leu pausadamente, silabadamente:

#### Bicho-de-pé

Bicho-de-pé

É pequenino,

é escurinho,

é ou não é?

Fica escondido,

no meu dedão.

Só dá coceira

e comichão.

Cuidado então,

ao retirá-lo

lá do seu ninho,

despedaçado.

Não é um calo,  
não é espinho,  
não é verruga,  
e não é pulga,

Sabe o que é?

Bicho-de-pé!

(Protocolo nº15 de 05.01.93)

(extraído de: Como é Fácil! Português.  
CORREIA, M.E. e GALHARDI, M., Scipi-  
one, p. 27, s.d.)

Quando terminou a leitura que realizou apontando palavra por palavra, olhou me seriamente e disse:

- Agora lê para mim que não entendi nada!
- Mas você acabou de ler... Como não entendeu?
- É que eu li gaguejando...
- Então vou ler... Bicho-de-pé...

Enquanto eu lia percebi que ela sorria, quando terminei, pediu-me que lesse outra vez. Li pela segunda vez, pediu-me que o fizesse novamente. Ela continuava sorrindo quando terminei a terceira leitura, então exclamou:

— Puxa! viu como é bonito? Eu não tinha entendido nada! Lê de novo onde fala que ele "é moreninho"? É tão bonito!

Li a primeira parte, outra vez. Então ela perguntou:

- Está escrito aí, "é ou não é?"
- Sim. Respondi e mostrei-lhe onde estava escrito.

Ela então leu devagar... pediu-me que a ajudasse a ler rápido também. Lemos juntas, eu ia apontando a linha a ser lida e ela acompanhava muito satisfeita...

Observando a leitura da Fra, tão correta apesar de vagarosa, era de se esperar que ela tivesse entendido o texto. Acredito que à professora não ocorreu que seria possível a menina "ler" o texto sem tê-lo compreendido.

Essa não compreensão do texto, que levou ao desabafo "lê pra mim que eu não entendi nada", apesar da decifração das letras e sílabas, indica o resultado de um ensino sistemático que enfatiza apenas os aspectos grafofônicos da linguagem escrita. Assim, Fra atende à expectativa da escola quando lê todas as letras e sílabas; na verdade ela identifica todos os sinais gráficos, o que ainda não é suficiente para que ela entenda o sentido do texto...

Aqui, cabe ainda algumas indagações: O que a criança faz realmente com o texto? Ela o Lê?

É possível que um pequeno e rápido levantamento sobre definições de leitura nos ajude a responder tais questões.

Para Braggio (1992)

"a leitura é um processo ativo, onde o leitor contribui para a construção do significado, pois traz consigo o conhecimento de sua língua." (p.26).  
(grifo meu)

Enquanto que para Soares (1988),

"...leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa, é no processo de interação desenca-



deado pela leitura que o texto se constitui".  
(p.26). (grifo meu).

Agora para Silva (1986),

"A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informação... Leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura, é um empreendimento mecânico" (p.98/99). (grifo meu)

Também para Bajard (1994),

"...leitura como atividade de construção de sentido... ler: produção de sentido" (p.34). (grifo meu)

E, para Foucambert (1994),

"A leitura é atribuição voluntária de um significado à escrita... Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito... Ler não consiste em encontrar o oral no escrito" (p.5/7).

São palavras-chaves nessas definições: construção de significado, atribuição de significado, produção de sentido, processo ativo. Como se pode perceber há consenso entre os autores citados com relação à concepção de leitura enquanto construção de sentido, embora obviamente, cada um aborde particularidades desse processo de acordo com suas convicções filosóficas-epistemológicas.

O que se pode depreender dessas definições de leitura é

que, efetivamente, não se pode dizer que a criança em questão "leu" o texto. Ela mesma diz: "Agora lê pra mim que não entendi nada". A criança assume que não entendeu e justifica: "...li gaguejando...". Ela sabe que há outras formas de ler, sem gaguejar e que é possível entender... A propósito desse assunto Kato (1988) fala sobre essa consciência das crianças:

*"...a maioria das crianças já viu alguém ler em voz alta, seja o padre da paróquia, o prefeito da cidade, fazendo discurso, ou a vizinha do lado lendo a carta do namorado...a criança tem noção de que sua leitura é ainda uma simulação imperfeita do ato de ler". (p.33/34)*

Será que as professoras também têm essa noção sobre a "leitura" das crianças?

O procedimento de Fra com o texto, nas concepções dos autores citados, principalmente nas concepções de Bajard (1994, p.74) e de Foucambert (1994, p.8) é apenas o de Oralização do texto.

Assim como Fra, todas as crianças das salas observadas que terminaram o ano letivo aprovadas porque sabiam "ler", faziam da mesma forma — oralizavam os textos. Ato que é chamado inadequadamente de "leitura".

Os tópicos ressaltados mostram a importância da reflexão sobre as concepções de linguagem e de aprendizagem subjacentes às práticas docentes das professoras alfabetizadoras e apontam para uma concepção de criança que permeia todo o trabalho

pedagógico.

Considerando as relações estabelecidas em salas de aula, resultado dos procedimentos e atitudes das professoras no trato com as crianças, parece ser pertinente a citação:

*"A escola, em consonância com a sociedade, atribui à criança o estatuto de tutelado, de irresponsável. É claro que para aprender a falar, ela deve falar; mas o que diz não tem importância. Para apreender a escrever, deve escrever; mas o que escreve não serve para nada". (Foucambert, 1994, p.100)*

Sem dúvida, Foucambert não é o primeiro a criticar a inabilidade da escola no trato com as crianças, muitos outros educadores, em épocas mais remotas já o haviam feito, embora por outros motivos. A citação, nesse momento, é oportuna justamente por abordar a relação adulto-criança, no que concerne ao ensino da leitura e da escrita.

Nessa mesma direção vale lembrar que é muito recente a concepção de que a criança já contém a personalidade de um homem.

Na Antiguidade Clássica e até a Idade Média (século XI, XII, XIII) havia um sentimento de indiferença com relação à criança, tanto que a arte medieval a desconhecia ou não tentava representá-la. Parece que não havia lugar para a infância nesse mundo. Segundo Ariés (1981) as pinturas e esculturas da época não representavam crianças, mas adultos em miniaturas. Distinguia-se a criança pelo tamanho, sempre menor que o adulto, mas idênticos nos traços. Provavelmente porque morriam muitas, não havia um

sentimento de apreço a elas. Ariés cita Montaigne que, referindo-se às suas crianças dizia "As minhas morrem todas pequenas" e ainda, "Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero" (op. cit. p.57). A infância era demasiada frágil para que os adultos se preocupassem muito com ela, havia a possibilidade de perda e prevalecia o sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas. A indiferença, a insensibilidade eram absolutamente naturais nas condições demográficas da época.

Somente no século XVI há indícios de que o sentimento com relação à infância tenha começado a se alterar. Na arte começa a surgir retratos de crianças com traços peculiares à infância, junto com suas famílias. Ariés comenta "foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal" (p.61) e atribui este sentimento de importância dada à personalidade da criança à maior cristianização dos costumes. Começando no século XIII, a descoberta da infância teve sua evolução nos séculos XV e XVI. Mas há mais sinais de seu desenvolvimento a partir do século XVI e durante o século XVII (op. cit. p. 65).

O objetivo deste pequeno retrospecto é situar a criança no contexto pedagógico atual. Notamos que, durante séculos e séculos esse ser foi friamente ignorado. Só recentemente, com o desenvolvimento das ciências médicas, nos últimos trezentos anos, diminuiu-se o índice de mortalidade infantil, e isto, entre outros fatores, leva a infância a ser considerada. Isso quer dizer que a sociedade adulta demorou para dar à criança sua alforria e parece que não o fez com muita vontade. Pelo contrário, observe-se o

controle exercido pelas gerações adultas sobre a infância, o controle dos pais sobre os filhos, dos professores sobre os alunos. A literatura pedagógica é rica em exemplos de concepções da natureza humana, que vêm reafirmando a natureza má (ênfaticamente pela Pedagogia Tradicional Católica) até a natureza egoísta e associal declarada por Durkheim. De Aristóteles a Durkheim somos advertidos para moldar, direcionar, controlar, disciplinar este ser que precisa ajustar-se à sociedade adulta. A idéia de "tábua rasa" permanece, seja como "alma em branco" para Herbart, (Monroe, 1978, p.290) ou como "plantinha" para Comênio (1985, p.133) e Pestalozzi (Monroe, 1978, p.284). Coloca-se, assim, como responsabilidade para as gerações adultas a adaptação dos novos membros à sociedade, e à escola, como instituição educadora, por excelência, a tarefa de transmitir a cultura produzida e acumulada pela humanidade.

É necessário, agora, rever brevemente a estrutura escolar, para compreender melhor as práticas que se desenvolvem no ensino. A organização escolar das sociedades ocidentais foram influenciadas profundamente pela Pedagogia dos Jesuítas e pode-se considerar, os colégios fundados por eles, como os protótipos das escolas tradicionais (Charlot, 1978, p. 157). Daí a disciplina rigorosa, as punições, o ensino verbalista e livresco, os exercícios escolares como imitação de modelos, a formalidade das aulas, o aprendizado de regras. Obviamente, com o agravante da vulgarização e do descompromisso de grande parte dos professores em função das condições sócio-econômica-político e culturais em que se realiza o ensino em nosso país.

Assim, cabe à escola e ao professor a tarefa de ensi-

nar e corrigir. Se a criança escreve errado, porque fala errado, deve-se corrigi-la para que falando certo, também escreva corretamente. Nada mais falso, do ponto de vista lingüístico. Considerando o nosso sistema alfabético de escrita, ninguém fala como escreve nem escreve como fala, nem mesmo em situações formais. Além disso, o discurso oral e o discurso escrito regem-se por normas diferentes, de forma que o domínio de um, não garante o êxito do outro. Fazer falar corretamente, de acordo com a norma padrão, não é garantia de uma escrita correta. Quem fala "ezẽplu" (exemplo) — foneticamente correto, pode escrever "ezemplo" — ortograficamente incorreto.

O pior é que, considerando a clientela escolar atual, as características dos alunos das classes populares, que só recentemente freqüentam os bancos escolares, o professor, cheio de boas intenções, faz uma triste figura porque contribui para que esses alunos sejam duplamente penalizados. Soma-se à opressão por serem pobres, não terem materiais didáticos, uniformes, a repressão lingüística, por não dominarem a norma padrão.

A não-consideração pelo que a criança possa dizer ou fazer é decorrente da crença de que a criança não saber coisa alguma, principalmente com relação à língua escrita, dependendo exclusivamente da escola para apropriar-se desse bem cultural.

Ora, acreditar que a criança começa a aprender a língua escrita somente a partir de seu ingresso na escola, é desconhecer toda contribuição teórica de pesquisadores que, nas últimas décadas, têm ressaltado o lugar da criança numa sociedade letrada.

O esforço em cumprir as tarefas e perseverança das crianças chamam a atenção e merecem ser ressaltados.

Na Escola C muitas crianças, embora não façam todas as tarefas e muitas vezes aguardem a professora ou colegas corrigirem no quadro para copiarem, ficam ali sentadas o tempo todo, atentas, procurando entender do que se trata. Outras crianças fazem as atividades mesmo não sabendo exatamente o quê nem como fazer. Num ditado, por exemplo, a professora ditou: chicote - cavalo - chave; uma criança escreveu: lua, pipa, papai. Essas palavras que a criança escreveu são da primeira lição da cartilha "Escolinha" (1991), já decorada por ela. Pode-se observar nessa escrita o esforço da criança em fornecer uma resposta para a professora. Aproximando perguntei-lhe o que havia escrito, negou-se a dizer e abaixou a cabeça...

Muitas crianças fazem dessa mesma forma, frente ao incompreensível; mesmo sem entender do que se trata, procuram dar qualquer resposta para a professora. Algumas crianças, diante da não-compreensão perguntam, reclamam. É o caso do Tia e da Ali já citados no item III.2. Há também os que, silenciosamente, tentam se apropriar da leitura e da escrita folheando suas cartilhas.

O cansaço e o aborrecimento de algumas crianças são visíveis mas parece não serem notados pela professora que mantém as atividades no mesmo ritmo, até o final da aula (diga-se de passagem: dia após dia, no mesmo ritmo).

Algumas crianças reclamam que a "tia" passa muita coisa. Uma menina desabafa., "eu podia não estudar...". Pergunto-lhe por que; ela me diz que é muito difícil e fica muito cansada... Uma outra que ouve a conversa diz: "tenho vontade de faltar amanhã". Diz ainda que a tarefa que a professora passou (uma pequena interpretação de texto) não é fácil, mas a mãe sabe e vai ajuda-

la à noite. Ali reclama que a tia passa isso (leia e copie) todos os dias, a professora ouve a reclamação e explica que é porque eles precisam aprender.

As falas das crianças sobre as situações em sala de aula evidenciam o enfado, o desinteresse e o cansaço. As atividades se arrastam num ritmo forçado pela professora e em muitas ocasiões percebe-se como é penoso para aquelas crianças ficarem ali naquela sala durante quatro horas. A ansiedade pelo término do período é visível, algumas crianças debruçam-se sobre as carteiras, outras perguntam a todo instante se está perto de dar o sinal (tocar a sineta), que indica o fim do expediente. Creio ser pertinente a citação:

*"A escola de hoje, onde não há mais palmatória, onde quase não há castigo, não tem uma imagem melhor, em relação à alegria, do que a mais rude escola do passado." (SNYDERS, 1993:14).*

Enquanto a professora ouve as crianças lerem, os outros aguardam; alguns conversam, outros lêem suas cartilhas. As crianças sabem dizer quem lê e quem não lê. A conversa de Fra e Thi, mostra bem isso. Thi aponta uma menina que "ainda está na lição do sino", Fra, diz: "E Joa, que ainda está na da bola?" Os dois comentam que os colegas não sabem ler. Ao lado deles Mir, senta-se perto da Rai, elas lêem juntas uma lição... Joa se aproxima de mim e diz: "Mir não sabe ensinar..." pergunto-lhe por quê e ele responde "ela não sabe ler". Então pergunto-lhe se ele sabe, diz que sim. Na verdade ele lê tanto quanto a colega... Algumas crianças desenvolvem estratégias muito interessantes no esforço de



simular a leitura. É o caso de Jan e Ros. Jan, folheia a cartilha para as duas lerem, ela inventa a palavra, lê, e a outra repete. Quando estão lendo, nenhuma palavra fica para trás, todas são lidas de alguma forma... Quando percebem que estou prestando atenção, Jan diz: "Vamos mudar de cartilha", pergunto por que, ela diz: " Porque a Ros não sabe está aqui"... Percebo o constrangimento das crianças... elas procuram ocultar que não sabem ler...

Nessas situações de leitura, em que se observam as crianças manipulando suas cartilhas, lendo suas lições, inventando palavras que não existem no texto para substituírem palavras que elas ignoram, comentando sobre quem sabe e quem não sabe ler, esforçando-se na decifração e compreensão das palavras, pode-se dizer que tudo indica que essas crianças têm consciência de sua situação...não fosse pelo comentário da professora, ainda existe a avaliação dos colegas. Não é segredo para ninguém que estão na classe dos lentos, dos fracos, dos que não sabem e poderão ficar retidos...

O esforço para aprender é visível. Observo as meninas lendo. Jan aponta as palavras e ajuda Ros a ler. Em "neve" elas lêem "nata", em "nome" Jan olha mais acima, na figura que ilustra a lição, onde tem as sílabas na-ne-ni-no-nu. No "no" ela se detém e volta pra "nome", diz "no", mas parece que não sabe o restante. Então ela volta a buscar indícios, folhear a cartilha e acha a lição do "menino", ela diz para a colega: "é este aqui, ó!" (mostra o "me"). Ela identifica a sílaba mas não lembra o som. A colega lê "neto", aí pergunta "é neto, tia?". Digo que não e leio para elas, mostro a lição que traz as sílabas do "m". Para essas crianças a cartilha se constitui em fonte de consulta, pelo menos

nesse momento... elas buscam pistas que ajudem na decifração.

O esforço do Thi na execução das tarefas é algo que chama a atenção na sala de aula. A relação dele com a professora merece uma análise que foge dos propósitos deste trabalho, mas a título de caracterização dessa turma creio ser interessante colocar alguns dados sobre as interações em sala de aula, naquilo em que mais chamam a atenção. A professora demonstra ter uma "queda" pelo Thi, ele por sua vez desenvolveu mecanismo para chantageá-la... Ele é "canhoto" e a carteira não ajuda, é magrinho, pequeno, coça-se a aula toda... tem cicatrizes nas pernas e marcas recentes de feridas que sararam... Assim que a professora passa uma atividade, ele fala que não vai fazer, que não sabe. A professora conversa com ele, diz que ele é inteligente... ele começa. Logo que se depara com uma dificuldade ele diz que não vai fazer mais... guarda o material. Todavia, basta a "tia" se aproximar ou falar com ele, do quadro mesmo, ele recomeça... Ele chama a professora a todo instante (e ela vem!). Quando a tia dita alguma palavra, ele imediatamente solicita que ela mostre qual é a letra; se a professora não o atende rapidamente, ele então começa a coçar a cabeça, aperta os olhos, esfrega-os, reclama, resmunga, parece que vai chorar... Está sempre ansioso e diz sempre: "não vou fazer não", mas tenta assim que a "tia" dita; ele começa, erra, apaga, resmunga pede borracha emprestada faz de novo, pede pra a tia ver se está certo... A professora elogia Thi, diz que ele tem se desenvolvido muito nos últimos dias... está "descobrimdo" as coisas.. ela acha que o menino é recuperável... Uma das meninas reclamou que "A tia só ajuda o Thi", a "tia" diz que o Thi é interessado e não brinca, por isso ela o ajuda. Realmen-

te, é interessante o comportamento do Thi, é como se ele estivesse tentando mostrar que é capaz... está sempre trabalhando nas tarefas propostas, copia com seriedade, lê tudo que a tia passa no quadro, tenta adivinhar os exercícios: "agora é 'leia e copie', tia?", "agora é 'complete', tia?"; o diálogo com a tia é forçosamente mantido por ele, é um dos primeiros que lê a cartilha, e depois de apresentar sua leitura ele vai estudando a outra lição, vez ou outra vai atrás da tia, para certificar se da leitura de algumas palavras: "aqui é sol, tia?", "como lê essa aqui?". A opinião de outras pessoas não tem valor, às vezes ele mostra alguma coisa para que eu veja, mas depois busca confirmação com a tia. "É assim mesmo, tia?". Ele é, nesta sala de aula, a única criança que tem "assistência individual".

Na Escola P as crianças estão em constante atividade, mas quase nunca reclamam, parecem acostumados ao ritmo acelerado. Dificilmente nota-se alguma criança ociosa. Terminados os exercícios costumeiros, todas abrem suas cartilhas e preparam-se para "dar" a leitura.

Durante os exercícios o esforço na resolução leva-as consultarem a cartilha, a lerem os pequenos cartazes na parede, a perguntarem para os colegas e também para a professora. Apenas duas crianças parecem ter maiores dificuldades, fazem as atividades e imediatamente levam para a professora verificar se está certo. Às vezes a professora manda arrumar mais de uma vez. And é uma criança cujo esforço para fazer certo leva-o muitas vezes às lágrimas. Ele normalmente escreve segurando a borracha na outra mão, mal termina já quer corrigir, relê tudo que escreve muitas vezes. Hen também se atrapalha com algumas letras e às vezes se

atrasa um pouco em relação aos demais; ele se aflige quando isso acontece, fica a beira das lágrimas. Esses dois meninos, principalmente, escrevem e apagam muito, ao redor das carteiras deles ficam as marcas do esforço, há sempre muito resíduo da borracha em ação. Segundo a professora esses alunos tiveram um progresso notável em relação ao início do ano.

Um fato curioso nessa sala é que as crianças ao estudarem suas lições na cartilha costumam ler em voz alta, de forma que é fácil identificar os que estão estudando. As crianças anseiam pela "tomada" da leitura; a todo instante alguém diz: "agora é minha vez", "chama eu, tia". Alguns ficam realmente zangados quando algum colega "fura a fila". Tendo terminado de "dar" a leitura daquele dia, as crianças imediatamente começam a preparar a do dia seguinte.

Na Escola R o esforço da maioria dos alunos no cumprimento das tarefas não é absolutamente percebido / reconhecido pela professora. Pelo contrário são sempre acusados de não fazerem nada, serem preguiçosos e não quererem "nada".

Realmente, se se levar em consideração o período que as crianças ficam na sala de aula e o produto (quantidade) no final do expediente, pode-se dizer que o resultado é insignificante. Há crianças que durante todo o período apenas copiam o cabeçalho.

Todavia, quando se observa a criança trabalhando, na tentativa de copiar do quadro e atender a solicitação da professora, e se analisa as condições em que isso acontece, fica evidente o esforço empreendido. Quando se considera, principalmente, o tipo de proposições e exigências da professora, há que se reconhecer perseverança e a persistência dessas crianças.

Situações que ilustram bem a ansiedade por aprender referem-se aos momentos em que as crianças, à revelia da mestra, abrem suas cartilhas para lerem, às vezes em duplas. E, diante do desconhecido, do irreconhecível, criam, inventam uma leitura a partir dos indícios propiciados pelas ilustrações. É o caso do Lea e do Sil que diante das primeiras páginas da cartilha apontam algumas palavras que se situam abaixo de desenhos e dizem: para elefante - "alefante", para abelha - "beia", para assobio - "apito".

Um dia, enquanto a professora corrigia os cadernos, Ros pega a cartilha da professora e começa a folhear, as outras duas meninas da sala logo se aproximam dela para olharem juntas. A professora também se aproxima requisitada pelas meninas e então Ros mostra uma lição e diz: "Professora, leia a lição pra AnP vê como é bonita...". A professora aponta a lição e pergunta à AnP: "você sabe ler, não?". Ela vai mostrando e a menina tenta ler. Tem "bla-ble-bli-blo-blu", "cla-cle-cliplo-clu" e outras famílias de sílabas complexas. Daí a Ros pede para a professora ler a "lição da floresta" para a colega, "a da barraca"... Ela se nega a ler para as crianças mas diz que podem ler juntas. As meninas folheiam a cartilha... Ros mostra para as outras a palavra "homem" e lê "chuchu", uma delas diz: "não, homem", abaixo da palavra está escrito "ho", ela diz "chu", a colega diz "não, ho"... Elas folheiam rapidamente a cartilha e lêem algumas frases e palavras. Ros mostra uma lição para as colegas e "inventa" uma leitura. O texto diz "No jardim da casa de Edu nasceu uma linda árvore", ela lê: "No sítio de Edu nasceu uma árvore de Natal", continua a inventar e daí para a frente inclui o nome da AnP na his-

tória...

Apesar da tentativa as crianças não conseguiram que a professora, naquele momento, fosse a leitora da turma; Ros que havia pedido à professora para ler, fica então ocupando o lugar que a professora recusa; percebe-se a decepção da menina que queria muito que a professora lesse para AnP "ver como a lição é bonita". Talvez por isso ela tenha assumido o papel de leitora e criado, a partir de algumas pistas, um texto que não estava na cartilha mas passou a existir, agora com personagens reais; a colega que deveria ouvir a lição, passa a ser sujeito de uma história que Ros finge ler...

Os esforços para envolverem a professora numa atividade que parecia ser prazerosa, dado o entusiasmo das meninas, foram totalmente inúteis.

Um outro fato ilustra bem a receptividade, curiosidade das crianças. Também nessa ocasião, a despeito dos esforços de alguns alunos, a professora não percebe a ansiedade das crianças em terem contato com materiais estritos.

No meu primeiro dia de observação nesta sala de aula ocorreu um fato interessante que, de início deixou-me animada. Mas a minha satisfação não durou sequer o período todo de aula. Depois de passar uma tarefa e perguntar se todos haviam terminado, a professora tendo confirmado que só três crianças, as meninas, que estão mais adiantadas que os outros haviam cumprido a atividade, retira de seu material três livros de historinhas e entrega a cada uma das meninas para que leiam — diz que é para quem terminou. Um menino reclama e pergunta se é só para as meninas e se a professora "deu" os livros. A professora então informa

que está apenas emprestando para as meninas e que todos lerão, só que não agora, só tem três. A professora incentiva os outros a continuarem a fazer a atividade de matemática, mas a presença dos livros infantis nas mãos das meninas causa curiosidade e agitação entre alguns meninos. Ron fica inconformado e muda-se de lugar para ficar perto de uma das meninas. Ele pede para ver o livro, a colega não aceita e o esconde sob o caderno.

Enquanto isso as outras meninas que também estão de posse dos livros de histórias, conversam. Uma pergunta para outra que palavra é aquela e a colega apontando lê: "rua". Um outro menino aborda uma das meninas e insiste com ela para deixá-lo ver o livro; também não consegue. Pergunto à Ros se ela já conhecia aquele livrinho e se a professora leva sempre para escola aquele tipo de material. Como já se podia supor, diante do comportamento das crianças, a menina disse que não conhecia aquele livro e que era a primeira vez que a professora levava para elas. Peço então para olhar os livros e tenho acesso a dois deles: "O Sonho de Carlos" e "Se está Rua fosse Minha", ambos da coleção Ciranda do Meio Ambiente. Embora em preto e branco, os livros são bem ilustrados e de boa qualidade.

Diante da impossibilidade de ter acesso aos livros os meninos continuam copiando do quadro e a professora desabafa: "hoje vamos sair mais tarde... os meninos têm que aprender copiar do quadro...". Alguns meninos ignoram tudo que está acontecendo na sala: a fala da professora, as meninas que lêem os livros e até os outros meninos que estão ansiosos para ver os tais livros. Como a professora resolve passar mais algumas coisas no quadro as meninas, mesmo com autorização da professora de que podem conti-

nuar lendo, que depois copiam, desistem dos livros e os colocam sobre a mesa da professora.

Foi nesse momento que Ron, que continuava atento aos livros, foi até a mesa da professora e retirou-os de lá, distribuiu a mais dois colegas que também estavam muito interessados nos livros. Visivelmente satisfeitos os meninos se agrupam arrastando suas carteiras, sentam-se bem próximos um do outro e então começam, rapidamente, a folhear os livros com muita curiosidade.

O que ocorreu em seguida extrapola, em muito, a "violência simbólica", a que se referem Bourdieu e Passeron. A professora se aproxima zangada, retira os livros das mãos dos meninos e exige que eles recolorem suas carteiras nos lugares onde estavam e continuem a fazer o exercício de matemática. Os sorrisos se apagam e os meninos voltam às suas antigas tarefas. Durante o tempo em que observei aquela sala (setembro a dezembro/92) essa foi a primeira e única vez que tive oportunidade de ver ali outro material que não a cartilha, e ao qual três crianças tiveram acesso por um período aproximado de dez minutos.

Diante do exposto, vale ressaltar ainda a não solidariedade das crianças, a ausência de atividades que possibilitem a cooperação, o incentivo ao individualismo e ao preconceito com relação aos que ainda não lêem as lições da cartilha. Aos que nada têm, tudo é negado...

Mais tarde, durante o intervalo, comentei com a professora o fato de ela ter levado os livros infantis para a sala, disse-lhe que considerava muito positiva a atitude de oportunizar às crianças o acesso à literatura infantil. Ela simplesmente respondeu-me que "é bom levar livrinhos para quem já sabe ler..."



Um detalhe importante que deve ser mencionado / reiterado é que essas crianças da zona rural, além de terem suas expectativas frustradas ainda realizam suas atividades escolares sob pressão constante, situação rotineira, caracterizada pela agressividade da professora que as ofende, literalmente.

Nas três salas de aula fica evidente a disponibilidade e a receptividade das crianças frente o conhecimento da escrita. Fica também evidenciado o quanto a criança, enquanto aprendiz da linguagem escrita, é desconsiderada no processo de alfabetização. Cabe a ela apenas cumprir tarefas, seja na Escola C, P ou R. As atividades propostas — com simpatia e carinho ou com agressividade — não levam, seguramente, em conta seus interesses. O que a criança faz não importa, o que interessa é que ela faça o que lhe foi proposto, "a criança faz, mas isso não serve para nada" (Foucault, op. cit, 99).

As crianças dessas salas de aula nunca sabem porque fazem o que fazem. Não lhes é dada nenhuma satisfação, nem lhes são solicitadas opiniões. Não se pergunta a elas o que sabem e o que gostariam de saber. Fora da escola, muitas vezes, há maiores e melhores possibilidades de encontros significativos com a escrita. E sobre isso a escola também se omite, se cala, não fazendo referência à linguagem escrita fora de seus muros. Assim,

*"...os educandos se vêem situados em duas realidades dicotomizadas ao ultrapassar os portões da escola — uma, a social mais abrangente, que eles deixam atrás de si e onde existem vários tipos de veículos (TV, rádio quadrinhos. etc.) com suas respectivas linguagens; outra, a educacional, onde*

*a transmissão do conhecimento se faz exclusivamente através do livro, da apostilha, do quadro-negro e/ou da voz do professor, com preponderância da linguagem verbal (oral e/ou escrita) (Silva, 1988, p. 47).*

Essa atitude de desconsideração pela criança fere seus direitos básicos de cidadania. Enquanto membro de um sociedade letrada essa criança tem direito de ingresso ao mundo da escrita pelas vias legais e legítimas. "...a formação de leitores se coloca como uma responsabilidade do Estado. Assim, ler é um direito de todos os cidadãos". (Silva, 1986, p.50).

O desrespeito pela criança é decorrente de uma política educacional que valoriza práticas consagradas pela tradição escolar, como o uso da cartilha, que não investe na formação continuada do professor e resiste a assumir novas posturas teórica-metodológicas que podem levar a uma alteração do atual quadro educacional no nosso país. Cabe uma indagação: Isso interessa? a quem?

## CAPÍTULO V

### CONSIDERAÇÕES FINAIS: CARTILHA PARA QUÊ?

Este trabalho relata, descreve, interpreta uma trajetória de investigação que começa com a preocupação com o espaço ocupado pela cartilha na sala de aula de 1ª série — aquela na qual as crianças "começam" a aprender a ler e a escrever.

Tendo como ponto de partida o apêgo de professores alfabetizadores a este material didático e as vozes de alguns interlocutores interessados no seu estudo (capítulo I), iniciei então um trabalho no sentido de descobrir, primeiramente, o que pensam os usuários (professores) sobre o instrumento de ensino mais usado nas primeiras séries, em nossa região (capítulo II) e, posteriormente, como alguns professores que fazem parte do grupo entrevistado encaminham suas práticas e usam a cartilha em salas de aula (capítulo III). A partir dos dados coletados entre as professoras entrevistadas e nas observações das salas de aula procurei então situar/interpretar / compreender alguns aspectos que emergiram como predominantes e comuns nas relações de ensino estabelecidas nas salas observadas e que também encontram ressonância nas falas das entrevistadas. (capítulo IV).

Assim, chega o momento do "arremate", do "fechamento". Mas a sensação é apenas de ter começado ...e o "meio"? E o leitor? Que estará pensando, qual é a expectativa do leitor? Será

que o espaço da cartilha começou a ser relevado/revelado/desvelado? Tentei ao longo da exposição, refletir sobre o tema e mantê-lo focado sob a "mira" da perspectiva sócio-histórica... Mas releio...e os interlocutores são tantos...como não desmerecê-los? Como não ser injusta com alguns deles? Plagiei-os? Até que ponto? Esqueci, porventura, de usar aspas?!

Com certo alívio recorro a Schneider (1990), que me diz:

*"...todo autor está em débito, não com o passado da literatura, mas com o que dela tem na memória" (op. cit. 390). "Quando utilizamos as palavras, onde começa o plágio, onde acaba a influência? Onde começa o estilo próprio? A dificuldade de responder a essas perguntas deve-se à própria natureza do material de escrita, a língua" (op. cit. 393).*

Sem dúvida isto me tranqüiliza em parte, deixa me agradecida também, mas...nem por isso sem débitos, pelo contrário ...sinto-me extremamente endividada, contraí inúmeros "empréstimos"<sup>12</sup> nesta trajetória. E ainda não é hora de parar. Algumas idéias precisam ser explicitadas. O leitor, com certeza, aguarda um desfecho sensato e com bastante razão, afinal foram tantas páginas...

Mas... finalmente, cartilhas para quê?

O que foi possível delinear desde os primeiros momentos deste estudo é que a cartilha ocupa um espaço privilegiado na

---

12- Termo que tomei de "empréstimo" a Schneider (1990:173), um de meus mais recentes credores.

sala de aula; silenciosa, sorrateira e intrusa ela se impõe como verdade num contexto no qual as dificuldades são tantas; no qual professores desacreditados e descrentes exercem suas práticas docentes reproduzindo, de um ano para outro, a proposta ditada por este recurso didático. Este tipo de "ensino" preconizado por Comênio (1985), no século XVII, que assim disse;

*"...serão hábeis para ensinar, mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um não é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura, a qual talvez ele não fosse capaz de compor, nem de executar de cor só com a voz ou com órgão, assim também porque é que não há de o professor ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras?" (p.457)*

continua em vigor e, muito mais do que pensam certos estudiosos, com a força e o vigor próprios dos que conquistaram um público fiel e, por isso, não precisam mais esforçar-se para atrair os usuários, nem para provar sua legitimidade. Nas discussões sobre o fracasso da/na alfabetização, pouco se aborda seu papel, sua

influência: assim, asséptica e impermeável, mantém-se distante e resistente a toda e qualquer crítica. Com nomes bonitos que geram expectativas que nunca se satisfazem, têm aparência inocente e inofensiva, todavia camuflam armadilhas e redes que embaraçam os pés daqueles que ousam querer apropriar-se desse "Reino da Alegria"<sup>13</sup>.

Cheguei a concluir, não por esgotar o assunto (tarefa impossível e pretenciosa), mas por necessidade de, por enquanto, colocar uma pausa na investigação, que a cartilha ocupa espaços que tão cedo não serão recuperados por professores e alunos. Exagero? Tomara! Mas...qual é este espaço? Identifiquei três áreas "invadidas" por este material que penso serem relevantes: a) o espaço do professor, b) o espaço do aluno e, c) o espaço da própria linguagem.

Obviamente, determinar limites para cada um desses elementos só é possível em função da necessidade de se imprimir um caráter didático à análise que ora se empreende.

O primeiro ponto a ser destacado, que se refere ao lugar do professor "invadido" pela cartilha, constitui-se em algo que é extremamente desalentador, pois tem levado a práticas estérteis, sem razão para os alunos e sem qualquer espécie de realização profissional por parte do professor.

É óbvio que a existência desse material didático, assim como de tantos outros colocados hoje à disposição do professor não pode ser simplesmente ignorada, assim como não se espera que o professor, à revelia de tudo que foi construído socialmente,

---

13- Título de uma cartilha bastante usada atualmente.

"crie" seus próprios conteúdos, e para mostrar autonomia passe a desconsiderar o que foi historicamente constituído. Por um outro lado, não se pode ser conivente com a anulação do papel do professor que, abre mão de sua função no ensino que "...compreende o trabalho do professor de organizar e expor a matéria, organizar as atividades dos alunos, comprovar e qualificar os conhecimentos assimilados "(Libâneo, 1990:416), sendo "... que uma de suas tarefas básicas é selecionar e organizar objetivos, conteúdos e métodos a serem trabalhados na sala de aula" (op. cit. p.429).

Parece que não é absurdo nem exagero o que se exige do professor, se considerar-se o que o autor explicita — é tão somente requerido dele que assuma atitudes compatíveis com a tarefa docente. E o que tem ocorrido? O que temos visto e ouvido sobre as práticas docentes nas séries próprias à alfabetização? O professor abrindo mão de seu direito/dever de organizar, selecionar e direcionar o processo de ensino porque a cartilha "...é um caminho que a gente (segue), por exemplo, assim...um trilho...é como se fosse uma luzinha que você vai acompanhando, né... (p.4.p, Registro de Transcrições, 1993:65). Este trilho, que muitos professores cheios de boa vontade o têm seguido, como se fosse uma luzinha, tem provocado inúmeros acidentes. O saldo funesto do desastre consta da extensa literatura sobre o fracasso escolar.

Tenho insistido com alunos do curso de Pedagogia e com alfabetizadores com os quais tenho tido o privilégio de me relacionar em encontros de professores, que uma forma de resgatar o prestígio social da categoria é a dedicação ao trabalho docente,

respaldado por teorias da educação que possibilitem o exercício do professor – intelectual, que decide embasado nas ciências que dão suporte à sua área de interesse, deixando de ser um mero instrutor/monitor, que segue o estabelecido pela dicotomia implantada pela divisão social do trabalho, que separa o pensar do fazer.

Abdicando de seu direito de programar, organizar e conduzir o processo de ensino, a maioria dos professores encaminha-o conforme o depoimento de um aluno:

*"...Tudo o que a gente estudou até agora foi pelo livro.*

*Ela não quer deixar nada para trás.*

*Ela segue reto o livro (grifo meu)*

(Beltran(1989) apud Geraldí, 1991:94)

Ora, seguindo "reto" o livro, o professor deixa de exercer, neste espaço pedagógico, o seu papel de organizar, selecionar, intervir, conduzir enfim, as atividades porque tudo está definido a priori pela cartilha que absorve este espaço, tudo gira em torno de suas propostas; mesmo ausente ela continua monitorando o que transcorre em sala. Ausentando-se na relação pedagógica o professor deixa de refletir sobre o processo de ensino e de contribuir com seu saber, sua experiência, sua intervenção mediadora tão necessária na elaboração conceitual pelas crianças.

Referindo-se à natureza sócio-cultural do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky (1991:89-90) aborda a importância da cooperação do adulto e do aprendizado escolar, questão que deixa um grande ponto de interrogação com relação às práticas docentes fundamentadas inteiramente nas car-



tilhas. As grandes dificuldades apresentadas pelas crianças não seriam resultantes destas práticas que valorizam o trabalho individual e que não admitem a interferência do OUTRO, práticas que são oriundas de um ensino "cartilhesco", que trazem embutido a noção de que ao professor cabe "passar os exercícios" e textos no quadro-giz e às crianças, silenciosamente, tão somente copiar e resolver as tarefas?

No afã de cumprir uma proposta elaborada por outros, da qual não participou e a respeito da qual não foi consultado, o professor exime-se de maiores compromissos, acreditando (iludindo-se?) ser esta a sua tarefa — acompanhar a cartilha que, por ser elaborada por quem entende do assunto, dispensa sua atenção e intervenção. Até que ponto o professor tem contribuído para o desenvolvimento das funções abordadas por Vygotsky, no atual contexto de nossas séries iniciais, dedicadas à alfabetização? Não serão, justamente, as "incompreensões" dos alunos (geradas nas situações escolares, segundo Smolka (1993a)) incompreendidas pelos professores, porque aos alunos não foram dadas condições de elaboração conceitual adequada, um dos determinantes do elevado índice de fracasso escolar?

O fato de o espaço do professor ser absorvido pela cartilha na sala de aula não parece ocorrer sem sérios prejuízos para os alunos; mas, certamente carecemos de estudos que investiguem, explicitem até que ponto a ausência, o deslocamento do professor em prol da cartilha interfere na aprendizagem das crianças.

Um outro aspecto que merece ser ressaltado é a invasão, pela cartilha, do espaço do aluno, espaço que ele poderia/deveria

ocupar plenamente mas que, desafortunadamente, tem sido tomado por este instrumento de ensino. Como a cartilha "toma" o espaço do aluno? Qual é o espaço do aluno, afinal? Qual poderia/deveria ser o espaço do aluno?

O encaminhamento proposto pela cartilha/adotado pelo professor pressupõe um aluno que chega à escola sem habilidades perceptivo-motoras suficientemente desenvolvidas e necessárias para o aprendizado da escrita, tanto é verdade que suas primeiras páginas trazem, normalmente, exercícios que objetivam este desenvolvimento. Pressupõe ainda uma criança que não conhece suficientemente os sons de sua língua materna e que a ela (cartilha) cabe ensinar, começando pelos sons das vogais que depois de bastante repetidos podem então ser trabalhados juntos com as consoantes, em forma de famílias silábicas.

O objetivo da escola em introduzir a criança no mundo das letras ocorre por uma trajetória, no mínimo, curiosa. Não se apresenta à criança a linguagem escrita, como ela realmente é, vai se apresentando, a conta-gotas, pedacinhos, fragmentos, que mais tarde se somarão em pedaços maiores. Também não se discute os usos e as funções que têm na sociedade, a leitura e a escrita. E para que isto aconteça, usa-se esse material didático, há muito tempo incorporado à atmosfera da sala de aula de alfabetização — a cartilha — que é utilizado, na maioria das vezes, religiosamente, como se fosse o único autorizado a introduzir a criança no mundo da escrita.

A impressão que se tem é que tanto os professores como os organizadores de cartilhas se esquecem de que: primeiro, não é a escola que introduz a criança no mundo letrado (pelo menos não

é através da cartilha, apenas, que a escrita tem o privilégio de ser apresentada como uma dádiva para a criança). Membro de uma sociedade letrada, a criança, por mínimo que seja, vem tendo contato com a escrita, algumas mais, outras menos, dependendo das condições sociais, familiares. Mesmo as crianças de zona rural, hoje, não desconhecem totalmente esse objeto cultural e inclusive, valorizam-no bastante, andando quilômetros a pé para poderem se beneficiar um pouco desse "manjar dos deuses"... A criança da zona urbana é sobrecarregada de informações visuais que lhe chamam a atenção: são os "slogans" de festas, de promoções, de campanhas políticas, são os "out doors", as propagandas, os panfletos de liquidações de lojas e supermercados, os "shopping", as bancas de jornais com sua exposição de revistas e outros materiais impressos, os rótulos de produtos que, pobres ou ricos todos têm acesso, é o pacote de feijão "Campeão", é o açúcar "União", a "Coca-cola", é a TV também usando a escrita no repasse de suas mensagens.

E, segundo, existem os OUTROS, o pai, a mãe, a tia, a avó, o irmão mais velho que já foi para a escola no ano passado etc. Essas pessoas, com os quais normalmente a criança convive, encarregam-se de passar-lhe (assistemáticamente, sem dúvida) muitas noções da escrita. Atividades do cotidiano colocam a criança em contato com este instrumento cultural: é necessário ler o letrreiro do ônibus; dos rótulos no supermercado para escolher os produtos e os preços; os talões de água e luz chegam mensalmente, trazem o valor do consumo e o nome das companhias em letras bem destacadas — CELG, CEMAT, SANEMAT etc; o carteiro vez ou outra traz cartas da parentes distantes; o dono da mercearia man-

da a conta da semana e a lista de mercadorias...

Assim, a sociedade letrada introduz seus membros no mundo da escrita, coloca exigências que estimulam o indivíduo a avançar no seu conhecimento, até por necessidade de sobrevivência. E isso é realizado assistematicamente, com uma vantagem muito grande sobre a escola: a diversidade de materiais e formas. São nomes em letras de imprensa todas maiúsculas (PERNAMBUCANAS, RIACHUELO, BURI etc), coloridas, outras em cursiva (como as "griffes" mais recentes), outras em minúsculas, que acabam por contrapor-se à tentativa de controle da escola. Soa estranho, diante do exposto, que a escola só reconheça como legítimo o ensino via cartilha, dosado, controlado e ignore as outras vias de conhecimento da língua, que poderiam ser incorporadas à prática docente tornando-a, sem dúvida, mais rica, porque mais real.

A escrita, no universo circundante, traz ainda a grande vantagem de apresentar-se contextualizada; sua função está clara: possibilitar a compreensão da realidade, ajudar a interpretar situações complexas, facilitar a vida das pessoas que, nas cidades, quanto maiores, mais dificuldades oferecem de locomoção, de identificação, de orientação espaço-temporal. É obvio que a veiculação de informações não é a única função que a linguagem cumpre, mas, sem dúvida, é a primeira delas. Cabe à escola, explicitar as outras e possibilitar aos alunos a apropriação desse objeto cultural com toda a sua multiplicidade de usos e funções.

É de se perguntar se não estariam aí, nestas situações reais, os verdadeiros pré-requisitos para a aprendizagem da escrita. E se estes são os pré-requisitos, por onde começar? pelo a-e-i-o-u?

O processo a que o aluno é submetido desconsidera totalmente sua capacidade, inteligência, cooperação, perspicácia. Animadíssimos nos primeiros dias de aula, o que se vê depois de algum tempo são alunos apáticos que quase não participam da aula. Segundo Franchi (1984), há:

*"...um declínio da espontaneidade e criatividade verbais das crianças, iniciando-se no momento em que entram para a escola e culminando na 3ª e 4ª séries" (op. cit. 43).*

Desvalorizados na sua linguagem, por não conseguirem adequar sua variedade lingüística à linguagem de prestígio da escola e não darem respostas que atendam às expectativas do professor, as crianças começam logo a perceber que a distância entre elas e a instituição escolar é bastante grande.

A criança, que veio para aprender a ler e escrever, não lê e não escreve. Aprende "a-e-i-o-u; ba-be-bi-bo-bu", aprende "ai, ui, eu, au, uai" — isto é ler e escrever? Mas é assim que a cartilha sugere; atendendo-a, o professor deixa de atender às expectativas do aprendiz, que no primeiro dia de aula chegou com um caderno e um lápis, deixando bem claro que alí estava disposto e disponível para escrever e acabou fazendo bolinhas, cobrinhas, risquinhos, menos letrinhas, letras que ele sabe que existem, letras do seu nome, que ele já aprendeu, já viu...letras que aparecem na TV, nos gibis, nas lojas, no supermercado, nos parques de diversão.

Assim, a cartilha começa a se impor. Começa a ocupar o lugar do aluno — nos seus desejos, seus interesses, suas vontades

des. O aluno queria escrever? Mas ainda não é hora. Queria ler historinhas? Mas ainda não é o momento. Queria escrever uma carta? Meu Deus, que audácia! Escrever pra namorada? Nem pensar! A cartilha dita as ordens.

Na sala de aula prevalecem as lições seqüenciadas, os exercícios mecanizados e repetitivos: separe sílabas, copie três vezes, ligue, preencha. Não é possível produzir escritas significativas porque as criança ainda não sabem escrever, nem se espera que tão cedo venham a saber.

Subestimada na sua capacidade de aprendizagem a criança, normalmente (no coletivo), é isolada das demais. Cada uma deve fazer sua tarefa, cuidar de suas coisas, de sua vida. Além da ruptura que se coloca, pois antes de ir para a escola podia realizar atividades (brincadeiras, jogos) em cooperação e falar com outras crianças, é advertida para fazer só, não deixar os outros copiarem de seus cadernos, nem para falar quando não solicitada.

O ensino proposto pela cartilha e viabilizado por um professor ausente, enquanto mentor de seu trabalho docente, ignora que colocada em situações que possibilitem a interação, "...o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã" (Vygotsky, 1991:89). Se esta idéia do autor soviético fosse compartilhada pelo professor alfabetizador, a cartilha deixaria de ser um fim em si mesmo para ser, tão somente, um recurso de ensino e como tal, passível de avaliações e reformulações constantes. E a criança, então, seria considerada em todo o seu potencial; a escolarização, a influência do adulto e das outras crianças passariam a adquirir sua ver-

dadeira dimensão e importância. Certamente a dinâmica da sala de aula também se alteraria e a "tarefa de ensinar" se transformaria em verdadeira "relação de ensino".

A cartilha "toma" o espaço do aluno na medida em que dispensa a opinião, a participação, a intervenção da criança. Com tudo que será trabalhado, determinado a priori, como incluir a participação do aluno? Na verdade esta participação não é desejada e quando ela acontece, independentemente do consentimento do professor ou fora de suas previsões (mesmo quando solicitada), costuma trazer certos constrangimentos/desconcertos na sala de aula. A respeito do assunto remeto o leitor a interessante episódio descrito/analísado por Smolka (1993a: 59/60) que, ao afirmar que as situações de ensino, na maioria das vezes, produzem a incompreensão e até mesmo provocam a "defasagem" entre linguagem oral e escrita, apresenta um exemplo de participação de uma criança que ao fazer uma leitura inadequada acaba por provocar o desconcerto por parte da professora<sup>14</sup>.

Nos relatos de observações de aulas pode-se constatar, principalmente nos itens III.2. e III.4., o quanto a participação dos alunos nas atividades diárias é dispensada pelas professoras.

---

14- A professora escreve na lousa:

"A mamãe afia a faca"

e pede para uma criança ler.

A criança lê corretamente.

Um adulto pergunta à criança:

— Quem que é a mamãe?

— É a minha mãe, né?

— E o que é "afia"?

A criança hesita, pensa e responde:

— Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: vem cá, minha fia.

— A professora, desconcertada, intervém:

— Não, afia é amola a faca!" (op. cit:59).

Simula-se uma participação que reflete/ecoa como um ato de benevolência da mestra, quando isto deveria ser o comum, o cotidiano, o normal; no entanto, é esporádico e marginal, porque contraria os princípios estabelecidos pela cartilha, fogem da regra, desnorteiam a professora.

Sentindo que seu espaço é restrito, a criança se "encolhe", se "esconde", se anula. Não produz, mas reproduz o que a cartilha sugere e esforça-se para compreender o que é proposto. Os perseverantes são premiados com a aprovação para a 2ª série, os demais ou engrossam as fileiras dos semi-alfabetizados ou voltam para o próximo "round" que começará com o mesmo ritual já conhecido.

O último aspecto a considerar é o **espaço da linguagem** invadido/tomado/distorcido pela cartilha. Como isto acontece? É possível "tomar" o espaço da linguagem? Mas a cartilha não condensa uma linguagem? Como a linguagem "toma" a linguagem?

A linguagem falsa da cartilha, já tão denunciada, inclusive pelos meus primeiros interlocutores, invade o espaço da linguagem verdadeira, viva e dinâmica, que possibilita a interlocução, as interações pessoais e que é constitutiva das relações sociais e da construção do conhecimento. E o que é pior...tem o aval da escola, dos professores, dos pais dos alunos e (até mesmo!) de teóricos que distanciados do cotidiano das salas de aula, desconhecem o significado e a complexidade do processo de alfabetização e julgam-se no direito de ditar normas.

A imposição da linguagem da cartilha como modelo a ser aprendido restringe o espaço de elaboração do conhecimento, porque não permite o aparecimento e o livre exercício da linguagem



nas suas diversas funções. O predomínio da função reguladora, em detrimento de outras funções, leva as crianças a limitarem suas possibilidades de escritura tendo em vista que a escola concebe uma única forma de ler e escrever — a que a cartilha propõe.

Com bastante razão, Magda Soares (1988) aborda a questão da (des) aprendizagem das funções da escrita, e diz:

*"...enquanto aprende a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam numa interlocução artificial, a criança desaprende a escrita como situação de interlocução real" (op. cit. 8),*

e acrescenta ainda que isto tem início nos primeiros momentos do processo de alfabetização, agravando-se com os textos da cartilha.

Segundo a autora (que apresenta dados empíricos) esta situação é mais grave para crianças das camadas populares, que, por não terem o mesmo acesso que as crianças de outras classes têm aos livros, não percebem que os textos da cartilha não são textos "para ler", são frases para "aprender a ler" e procuram, então obedecer o modelo mesmo quando escrevem para atender um pedido como: "escreva sobre o que você quiser". Na tentativa de agradar a professora, dando respostas que buscam sua aprovação, as crianças não escrevem para interagir, para expressar-se, para criar, mas apenas para prestar contas à professora.

Lamentavelmente, como foi possível constatar neste trabalho (no item III.4), à muitas crianças, até mesmo a função instrumental (uso da linguagem como um meio para que as coisas se

realizem — na perspectiva de Halliday, segundo Soares, 1988), é negada.

Quando afirmo que a cartilha ocupa o espaço da linguagem, refiro-me ao fato de que a linguagem, enquanto constitutiva das interações entre os homens e em constante construção deixa de ser considerada; é totalmente ignorada, para dar lugar a uma linguagem congelada, artificial — a linguagem da cartilha. E como se sabe, a linguagem da cartilha é só dela, especificamente dela. Não serve para nada, para ninguém e a ninguém, tem fins estritamente escolares. A noção que a cartilha passa ao aprendiz é que a língua é um sistema abstrato, fechado, sem variações, que para ser aprendido deve ser assimilado, via repetição, em seus constituintes mínimos: sons, letras, sílabas, palavras. Prevalece a preocupação obsessiva com a decifração, em detrimento das significações; predomina a dicotomia forma/conteúdo, língua/fala, linguagem/pensamento.

Com fins explicitamente didáticos, com sua linguagem estranha, a cartilha ocupa o espaço da linguagem real, ocultando assim sua importância na constituição do desenvolvimento psíquico do homem. O tratamento dado pela escola à linguagem, via cartilha, demonstra o quanto se desconsidera aspectos fundamentais relacionados à importância da palavra e o "lugar central que ela ocupa na formação da consciência humana" (Luria, 1986:42).

Considerando que as crianças, nos primeiros anos escolares, apesar de chegarem à escola com um excelente conhecimento lingüístico, ainda têm muito a aprender, e que uma das funções explícitas da escola, no ensino da língua materna, é, não só a aquisição da linguagem escrita, mas também a ampliação do léxico

do aprendiz, é de inferir-se que o tratamento dispensado a estas aquisições não leva em conta a complexidade do processo de alfabetização, nem as contribuições de estudos que partem das premissas do pensamento sócio-histórico.

Da reflexão propiciada pelos antigos (no sentido de anteriores) e pelos novos interlocutores fica a certeza da necessidade da insistência na mudança de uma prática que privilegia a linguagem como objeto de análise para uma prática discursiva com ênfase nas suas várias funções. E esta mudança que já vem ocorrendo, isoladamente, só pode ser concretizada com a divulgação de trabalhos que extrapolem a simples denúncia e o receituário e apontem novas formas de trabalho que se constituam, não apenas em "novidades", "modismos", mas em alternativas que garantam a superação não só da concepção ingênua sobre leitura e escrita, mas também da concepção sobre ensino e aprendizagem e que possibilitem, aos professores, a construção de novas representações sociais a respeito de suas práticas docentes.

Felizmente, trabalhos desta natureza começam a surgir no cenário brasileiro, o que pode ser considerado um excelente avanço, apesar das barreiras que ainda impedem o professorado de ter acesso à totalidade desta nova literatura (na sua maioria constituída por estudiosos que buscam respaldo teórico no Pensamento Sócio-Histórico). Sem o propósito de desmerecer os demais investigadores interessados no assunto, citarei alguns nomes que, embora de diferentes "postos de observação"<sup>15</sup> têm se empenhado na divulgação de novas formas de compreender e encaminhar o processo

---

15- expressão que tomei emprestada de Geraldí (1991:75,78).

de alfabetização, colocando a cartilha e suas concepções em seu devido lugar (e qual é o seu lugar?!), e valorizando, conseqüentemente, dimensões da linguagem antes desconsideradas, como a dimensão discursiva. Alguns estudos que considero imprescindíveis para o redimensionamento da prática alfabetizadora: Alencar (org. 1992), Braggio (1992), Braslavsky (1993), Fontana (1993), Ferreira (1991), Góes (1993), Smolka (1985, 1988, 1989, 1991, 1992, 1993(a), 1993(b) Soares (1988(a), 1988(b), 1991), Nogueira (1991). Obviamente, não são os únicos e pode-se cometer injustiças não citando outros trabalhos de igual valor, todavia o que se pretende aqui é apenas apontar para o leitor interessado, algumas das mais recentes e relevantes contribuições na área da alfabetização.

O professor necessita, urgentemente, resgatar a sua condição de ser o mentor de seu trabalho. Na alfabetização, isto só parece ser possível descartando-se as malfadadas cartilhas e encaminhando-se práticas que possibilitem a iniciativa, a decisão e o planejamento do professor. Se o seu lugar, seu espaço foi tomado/invadido/anulado/absorvido pela cartilha, ele deve ser resgatado, ainda que com o risco de práticas amadoras, mas corajosas e válidas numa perspectiva que rejeita o mesmo, o pronto e acabado, por mostrar-se ineficaz e improdutivo. O temor que muitos teóricos demonstram (e que é compartilhado por muitos supervisores escolares) em fazer críticas às cartilhas, por imaginarem que não se pode tirar esse instrumento do professor, por que isto seria "puxar-lhe o tapete", parece muito mais um indicativo do desconhecimento dos resultados do ensino estabelecido e do desejo de manutenção do paternalismo e da tutela, do que preo-

cupação com os possíveis resultados de uma nova prática.

Na tentativa de compreender melhor as práticas docentes e a postura dos professores relacionadas ao uso da cartilha, recorro a Geraldí (1991) que, buscando explicitar identidades e especificidades do ensino de língua, aborda a complexa relação entre a construção do objeto científico e a construção do conteúdo de ensino. Segundo o autor é nos primórdios do mercantilismo que o mestre adquire uma nova identidade: *"...já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite"* (op.cit.:87). Caracterizando a identidade deste novo profissional o autor comenta que o professor, nesse período, se constituirá socialmente como um sujeito que domina o produto do trabalho científico e sua competência se medirá pelo seu acompanhamento e atualização. Acontece que:

*"não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre a um passo aquém da atualidade...o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização"* (op. cit. 88).

O autor ainda comenta que além do fato de que o professor agora, deve estar a par das últimas descobertas da ciência em sua área de especialidade, deve ele também articular estes novos conhecimentos com outros oriundos de outras áreas como a Pedagogia e Psicologia que resultarão no conteúdo de ensino. Mas ainda é necessário imprimir aos conteúdos de ensino um modo de transmissão, tendo em vista as necessidades e as dificuldades de com-

preensão dos alunos. Neste processo cristaliza-se como verdade o que é apenas uma verdade dentro de uma certa perspectiva; o autor comenta:

*"Conteúdos de ensino há que foram, são e serão conteúdos porque simplesmente sempre foram ensinados. Podem não responder a qualquer necessidade do estudante e podem, mesmo ter caído em "desuso" na pesquisa, mas continuam listados nos programas de ensino" (op. cit. p. 90),*

e ainda:

*"é comum professores alegarem que "ensinam" determinadas noções porque elas serão exigidas pelas séries seguintes, pelo vestibulinho, pelo vestibular. Não se dão conta de que esta exigência acaba se fechando no interior da própria estrutura do sistema escolar" (op. cit. p. 91).*

Mas... a história continua e, com as alterações das condições de produção de bens e as novas divisões do trabalho, instituídas pelo capitalismo contemporâneo, alteram-se também as relações na produção científica, "...hoje não se fala mais em "sábios" ou "cientistas", mas em pesquisadores..." (op. cit. p. 92), e a nova configuração introduz na relação entre a atividade de produção de conhecimentos e a atividade de ensino uma nova realidade: a produção, em alta escala, de material didático posto à disposição dos professores para sua tarefa de transmissão. De produtor do conhecimento a repassador, de repassador a controlador (capataz! nas palavras de Geraldi) da aprendizagem, ditada

pelo livro didático. E não é, porventura, o que temos visto em salas de aulas? O lugar do professor nas salas observadas tem sido ocupado, quase que na sua totalidade, pela cartilha. Como se pode observar a trajetória não é nada promissora, mas o autor aponta uma saída dizendo que, apesar de tudo, os alunos "não rezam somente segundo a letra da cartilha que os adota" (op.cit.:95), pois há válvulas de escape utilizadas por professores e alunos que, nem sempre ficam presos ao material e acabam fugindo ao estabelecido.

Diante das colocações do autor é possível inferir que é nos espaços de resistência que professores e alunos não se deixam aprisionar pelo livro didático e lançando mão das válvulas de escape — outras leituras, conversas, outros lugares onde a leitura e a escrita circulam mais livremente — conseguem um conhecimento sobre a língua escrita, apesar de tudo...Mas quantos são os que não se deixam "aprisionar"? Se considerarmos os elevados índices de evasão e reprovação na 1ª série, veremos que o número dos que escapam é bem pequeno se comparado com os que, mesmo resistindo, não se deixam, mas são aprisionados. Pode-se dizer que certas práticas docentes têm apenas reproduzido os pressupostos subjacentes à cartilha e negado à maioria dos alunos o direito de incursões por outras trajetórias, talvez mais atraentes e, por isso, mais capazes de possibilitar o acesso à aquisição da leitura e da escrita. Parece-me que não basta contar com a sorte, principalmente se o professor ignora o processo histórico de expropriação do saber a que foi submetido ao longo do tempo.

Aqui, gostaria ainda de fazer referência ao interessante trabalho de Dietzsch (1990) que, em estudo que engloba análise

das oito cartilhas mais usadas em São Paulo, no período compreendido entre 30 e 70, "...na tentativa de buscar nas entrelinhas de seu discurso, o sentido de sua fala" (op. cit. p.37), conclui que a cartilha tem uma forma viesada de olhar a realidade sendo que seu discurso pode ser caracterizado pela impessoalidade pois a correlação de pessoa não é marcada; também não se abre espaço para a troca e a interação entre os interlocutores.

A referida autora, depois da análise de centenas de enunciados extraídos de cartilhas, afirma que neste instrumento didático falta um texto, um leitor e um escritor, prevalecendo a justaposição de enunciados desconexos, o desfile de entidades anônimas e as ordens a serem cumpridas. Não obstante a excelente análise empreendida, a autora termina por, ponderadamente, afirmar que:

*"dizer que a solução seria abolir o uso da cartilha seria um contra-senso. Não se pode atribuir à cartilha a responsabilidade pelo fracasso da alfabetização, sem antes examinar o espaço mais amplo da escola e do sistema de ensino onde acontece esse processo". (op. cit. p.43)*

Continuando a explicitar sua posição, a autora comenta que substituir a cartilha por outras práticas não tem trazido soluções que mereçam ser consideradas e remete o leitor aos estudos de Freitag (1990), após o que refere-se à apropriação inadequada de estudos e propostas na área da alfabetização por professoras que, às vezes recebem informações fragmentadas, por leituras viesadas. A autora menciona um exemplo deste fato citando a



leitura distorcida que uma alfabetizadora faz do sério trabalho de Ferreiro e Teberosky (1985), atribuindo a não-compreensão da investigação ao fato de que, à professora não foram, provavelmente, facilitadas condições suficientes para entendimento das idéias das autoras, ou porque no momento a professora não estivesse ainda preparada para uma leitura mais aprofundada do sentido da pesquisa empreendida. Assim, a professora passa a classificar as crianças em pré-silábicas, silábicas e alfabéticas, pensando que ao deixar a cartilha para seguir "o método de Emília Ferreiro", tudo esteja resolvido.

Finalmente, Dietzsch (op.cit) conclui asseverando que, o que deve ser retomada e rediscutida é a concepção de leitura e escrita, sem se perder de vista o compromisso profissional e político do professor, ao qual "...tem que ser dado 'os prazos', para refletir, estudar e poder viver dignamente..." (op. cit., p.43).

Sem dúvida, não se pode exigir práticas diferentes das atuais, do dia para a noite, sem cair apenas nos modismos que demonstram a fragilidade/fragmentação da apropriação das novas investigações teórico-práticas pelas alfabetizadoras<sup>16</sup>. Mas quero chamar a atenção para um fato que me inquieta; passado o modismo (ou aclopado a ele) a tendência é o retorno à cartilha que é seguida "ipsis literis", cuja perenidade — já constatada por inúmeros autores, entre eles Barbosa (1990) e a própria Dietzsch (op.cit) — continua a surpreender. A resistên-

---

16- A propósito remeto o leitor ao interessante trabalho de Dalva E. G. Rosa (1993), que aborda a questão da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em uma escola de Goiânia.

cia e a força deste objeto parecem exceder em muito a força e a resistência dos leitores, professores e alunos. Enquanto o sucesso no aprender a ler e a escrever continua em baixa, tendo como coadjuvante (não única determinante, obviamente) o instrumento em pauta, a proliferação deste material instrucional é algo no mínimo, assustador. Para confirmar basta passar por uma livraria qualquer em início de ano escolar e observar a infinidade de títulos (sempre adocicados!) à disposição e à cata de usuários.

Ainda com relação à apropriação de novas propostas pedagógicas pelos professores como garantia de um trabalho mais significativo e bem sucedido, é interessante observar algumas colocações de Ferreiro (1990) durante o encontro latino-americano, realizado no México, em 1987, para analisar e discutir projetos de alfabetização implantados a partir de suas recentes descobertas sobre a psicogênese da língua escrita. Comentando sobre o fato de que a alfabetização requer um tempo de aquisição dos conhecimentos, tanto para as crianças quanto para os professores, os quais devem mudar seus esquemas assimiladores, a autora diz que uma coisa que se constata em todos os projetos apresentados na ocasião é que

*"bastam alguns meses — às vezes semanas — para conseguir que crianças acostumadas com uma prática escolar tradicional mudem de atitude, e envolvam-se em uma prática construtiva, enquanto que com os professores, algumas semanas, meses, ou até mesmo um ano inteiro são insuficientes para que se alcance uma mudança semelhante... se pretendemos*

*respeitar o tempo de assimilação do professor, o processo é lento... Por outro lado, se pretendemos respeitar o tempo da assimilação da criança, parece que o processo pode ser mais rápido"*  
(op.cit.p.3)

Embora reconhecendo a importância da preparação do professor, para garantir a longo prazo, resultados mais duradouros, a educadora argentina pergunta: "Que tempo de assimilação devemos respeitar: o da crianças ou o dos professores?" (op.cit.p.4)

Certamente encontramos-nos frente a um impasse que remete a discussão à questão da formação de professores. Não se pode, em hipótese alguma, pensar na melhoria da qualidade do ensino sem abordar essa questão. É necessário continuar insistindo na importância da melhoria dos cursos de preparação de professores e, ainda, na formação continuada. Mas é necessário também ter clareza de que não é possível ficar aguardando que os órgãos responsáveis pelo Sistema Educacional do país saiam de sua inércia e façam uma "reciclagem" total nos quadros da educação. Ajustes para as situações mais contundentes devem e podem ser realizadas pelos próprios professores, pelas escolas. Por que não?

Nesta perspectiva o resgate do espaço ocupado pela cartilha constitui-se num desafio a ser assumido pelos alfabetizados. Conforme se observou nas salas de aula de primeira série, onde se procedeu o estudo, não há espaço para o exercício/exploração da linguagem verdadeira, polissêmica, com suas funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento. Coloca-se, pois, como urgência a recuperação desse espaço, principalmente quando se analisa a dimensão política da alfabetização. É de

Braggio (1992) a advertência:

*"...os métodos de alfabetização não se constituem apenas num instrumento educacional ingênuo, mas num poderoso instrumento de controle e adaptação do indivíduo à ordem social, política e econômica...eles tolhem, alienam, massificam..."*  
(op. cit:96).

Concordando com Braggio, os comentários de Smolka (1993a) reiteram a necessidade de uma mudança radical nas práticas de ensino de leitura e escrita:

*"Falando do ma, do ca, do na ...a professora não consegue apreender e apresentar a escrita como um objeto de estudo e de conhecimento, nem consegue usá-la como mediadora ou instauradora de conhecimentos...Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação" (op. cit.:36-38).*

Desde o início deste trabalho tenho procurado definir o espaço da cartilha na sala de aula, analisando/circunscrevendo a fala dos professores e suas práticas, numa perspectiva de totalidade, onde tudo tem sua razão de ser e nada acontece por acaso, considerando-se as condições concretas em que se realiza o ensino

em nossas escolas que, por sua vez, estão vinculadas a um contexto mais amplo que não pode ser ignorado absolutamente. Tenho também procurado explicitar/valorizar o espaço escolar como local privilegiado, onde ocorrem as interações sociais pela mediação da linguagem, enquanto constitutiva do conhecimento.

Assim, chegando ao final desta investigação, espero que o presente relato reflita a perspectiva teórica metodológica que a orientou e possa contribuir, de alguma forma, somando-se a outros estudos na área da alfabetização.

Por enquanto, esta é a minha contribuição e gostaria de tornar minha, ainda que como empréstimo, a seguinte frase de Freud:

*"...não posso dar mais, mas estou muito pronto para receber mais..."*

(apud Schneider, 1990:163)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, E. S. (org.) Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem. São Paulo, Cortez, 1992.
- ARIÉS, P. Historia Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1981.
- BAJARD, E. Ler e Dizer - Compreensão e Comunicação do Texto Escrito. São Paulo, Cortez, 1994.
- BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 5ª ed., São Paulo, Hucitec, 1990.
- BARBOSA, J. J. Alfabetização e Leitura. São Paulo, Cortez, 1990.
- BETTELHEIM, B. & ZELAN, K. Psicanálise da Alfabetização. Trad. José Luiz Caon, Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.
- BRAGGIO, S. L. B. Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- BRASLAVSKY, B. Escola e Alfabetização: uma perspectiva didática. São Paulo, Editora da UNESP, 1993.
- BOT, A. C. e OLIVEIRA, P. S. No Reino da Natureza (FAE). 7ª ed, São Paulo: Ática, 1992.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização & Lingüística. São Paulo, Scipione, 1989.
- CHARLOT, B. A Mistificação Pedagógica. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

- COMÊNIO, J. A. Didática Magna. 3ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- DIETZSCH, M. J. Cartilhas: Um mundo de personagens sem texto e sem história. in: Cadernos de Pesquisa. São Paulo (75):35-44, 1990.
- DOMINGUES, J. L. O Cotidiano da Escola de 1º Grau: O Sonho e a Realidade. Goiânia, CEGRAF, UFG; São Paulo, EDUC-ED. da PUCSP, 1988.
- DORNELES, B. V. Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico. in: Psicopedagogia — o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Scoz, B. J. L. et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- DUCROT, O. O Dizer e o Dito. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- EBY, F. "Pestalozzi e o movimento da escola elementar". In: História da Educação. Rio de Janeiro, Globo, 1962.
- FERREIRA, M. G. A Interação Verbal: um estudo do Papel da Linguagem numa Sala de Aula de Alfabetização. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. UFG-1991.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- \_\_\_\_\_. (Org.) Os filhos do Analfabetismo. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- FONTANA, R. C. C. A. Elaboração Conceitual: a dinâmica das interlocuções nas sala de aula. in: A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a Construção do Conhecimento. SMDLKA, A. L. B. e GÓES, C. (orgs.). Campinas, SP: Papirus, 1993.

- FOUCAMBERT, J. A Leitura em Questão. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- FRANCHI, E. E as crianças eram difíceis — A Redação na Escola. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- FRANCO, M. L. P. B. O Livro Didático e o Estado. in: Revista An-de. São Paulo, (5):19-24, 1982.
- FREITAG, B. Alfabetização e Psicogênese: um estudo longitudinal. in: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Cortez (72): 29-38, 1990.
- GERALDI, J. W. Portos de Passagem. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GÓES, M. C. R. A. Criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. in: A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a Construção do Conhecimento. 1ª ed. Campinas, SP:Papirus, 1993.
- GOMES, A. R. B. Condições do Professor no Brasil: trajetória da categoria. in: Soares, M. B. et al. Escola Básica. São Paulo, Papirus, Cedes, Anped, 1992.
- GUIMARÃES, V. S. A Capacidade Docente em Serviço: Intenções e Resultados. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1992.
- KATO, M. A. Como a Criança Aprende a Ler: Uma questão platoniana. in: Zilberman, R. & Silva, E. T. (org) Leitura Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo, Ática, 1988.
- LIBÂNED, J. C. Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente. PUC - São Paulo:Tese de Doutorado, 1990.
- LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.



- LURIA, A. R. & YUDOVICH, F. I. Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- MACEDO, J. D. "A Cartilha e a Produção de Textos". In: Revista Educação em Mato Grosso, nº 30, Cuiabá, 1985.
- MESNARD, P. "A Pedagogia dos Jesuítas". CHÂTEAU, J. Os grandes pedagogistas. São Paulo, Nacional, 1978.
- MEYLAND, L. "Henrique Pestalozzi". In: CHÂTEAU, J. Os grandes pedagogistas. São Paulo, Nacional, 1978.
- MIALARET, G. A Aprendizagem da Leitura. Lisboa, Estampa, 2ª ed. 1968/1974.
- MONROE, P. História da Educação. 13ª ed., São Paulo, Nacional, 1978.
- NOGUEIRA, A. L. H. A. Atividade pedagógica e a apropriação da escrita. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP, 1991.
- PASSOS, L. M. M. Alegria de Saber. (FAE). São Paulo, Scipione, 1988.
- \_\_\_\_\_ e MARIANO, M. R. Escolinha. (FAE). São Paulo, Ática, 1991.
- PATO, M. H. S. A Produção de Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, T. A. Queiroz, Editor, 1992.
- \_\_\_\_\_ A Criança da Escola Pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? in: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. CENP. Ciclo Básico. São Paulo, SE/SENP, 1987.
- PINTO, R. P. O Livro Didático: alguns resultados de pesquisa, muitas indagações. in: Revista Ande. São Paulo, (3):27-28, 1982.

- PONCE, A. Educação e Luta de Classes. 7ª ed., São Paulo, Cortez, 1986.
- RIBEIRO, M. L. S. A Formação do Professor de 1ª e 2ª Graus. São Paulo, Cortez, 1984.
- ROCKWELL, E. Etnografia e Teoria Educacional. in: Ezpeleta, J. e Rockwell, E. Pesquisa Participante. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1989.
- ROSA, D. E. G. Abordagem Construtivista em uma classe de Ciclo Básico de Alfabetização: do proposto ao real. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1993.
- ROSEMBERG, L. O Livro Didático. in: Revista Ande. São Paulo, (1): 37-38, 1981.
- SILVA, E. T. Leitura & Realidade Brasileira. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
- \_\_\_\_\_. Leitura na Escola e na Biblioteca. Campinas, SP, Papyrus, 1986.
- SCHNEIDER, M. Ladrões de Palavras: um ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- SNYDERS, G. Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.
- SMOLKA, A. L. B. A Linguagem como Gesto, como Palavra: Uma Forma de Ação no Mundo. in: Leitura: Teoria e Prática. ano 4, nº 05, junho/1985.
- \_\_\_\_\_. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: Considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. in: SMOLKA, A. L. B. et alli (orgs) Leitura e Desenvolvimento da

- Linguagem. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1989.
- \_\_\_\_\_. Família e Escola: o que as crianças percebem e nos dizem. in: Leitura: Teoria e Prática, nº 13. Campinas, SP, 1988.
- \_\_\_\_\_. A Prática Discursiva na Sala de Aula: uma abordagem teórica e um esboço de análise. in: Cadernos Cedes. Campinas, nº 24, p. 51-65, 1991.
- \_\_\_\_\_. Cognição, Linguagem e Trabalho na Escola. in: SOARES, M. B. et al. Escola Básica. Campinas, SP: Papyrus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992.
- \_\_\_\_\_. A Criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP, Ed. da UNICAMP, 1993 (a).
- \_\_\_\_\_. LAPLANE, A. F. O Trabalho em Sala de Aula: Teorias para quê? Rio de Janeiro, Revista da UFF, 1993 (b).
- SOARES, M. B. Alfabetização: A (des) aprendizagem das funções da escrita. in: Educação em Revista. Belo Horizonte, MG. (8):3-11, dez. 1988.
- \_\_\_\_\_. Novas Perspectivas do Ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau. Idéias, nº 11, SP. 1991.
- TASCA, M. A Linguagem dos Materiais de Alfabetização. in: Tasca, M. e Poersch, J. M. (org.) Suportes Lingüísticos para a Alfabetização. Porto Alegre, Saga, 1986.
- VOTRE, S. J. Discurso e Sintaxe nos Textos de Iniciação à Leitura. in: Kirst, M. et al. Lingüística Aplicada ao Ensino de Português. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Trad. Jeferson Luiz Cargomargo. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

**A N E X O S**

DADOS REFERENTES ÀS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

LOCAL	Prof.	Anos de Experiência Magistério	Anos de Experiência com 1ª série	Formação II Grau	Formação/ Curso Superior
C E N T R O	nº 1	20	3	Técnico/ Contabilidade	Estudos Sociais
	nº 2	17	10	Magistério	————
	nº 3	20	20	Magistério	————
	nº 4	12	4	Magistério	Pedagogia
	nº 5	8	7	Magistério	História - incompleta
P E R I F E R I A	nº 1	17	8	Magistério	Pedagogia
	nº 2	16	12	Magistério	————
	nº 3	32	32	Magistério	Geografia
	nº 4	20	6	Magistério	Pedagogia
	nº 5	25	8	Magistério	Educação Artística
Z O N A  R U R A L	nº 1	3	3	Logos II	————
	nº 2	10	2	Magistério	Ciências
	nº 3	7	7	Magistério Incompleto	————
	nº 4	17	17	Magistério	————
	nº 5	7	3	Logos II	————

FONTE: Entrevistas Gravadas e Transcritas, 1993.

01 Cheguei na escolinha às sete horas e dez minutos.  
02 A professora já se encontrava na sala e algumas crianças  
03 também. Pedi licença e dei "bom dia" a todos. Sentei-me  
04 á esquerda do quadro-giz, perto da mesa da professora.  
05 Depois de folhear seu caderno a professora começou, em  
06 silêncio, a passar o cabeçalho no quadro. Um grupo de  
07 crianças acaba de chegar, são sete horas e vinte minutos. É  
08 comum o atraso em dias de chuva como hoje. A professora pede  
09 que cheguem em silêncio, pois as crianças estão conversando  
10 bastante, parece que algo interessante aconteceu na vinda  
11 delas para cá. Hoje há sete crianças na sala, houve quatro  
12 faltas, provavelmente em função da chuva. As meninas,  
13 como sempre, sentam-se próxima à mesa da professora e os  
14 meninos mais distante também se agrupam. Abaixo do  
15 cabeçalho, a professora passa a seguinte atividade no  
16 quadro: 12) Procure os encontros vocálicos da leitura e  
17 sublinhe:

18 O Pássaro

19 Vanessa saiu para um passeio.

20 Sossegada, ela comia um pêssego.

21 No passeio ela viu um pássaro todo amarelo e  
22 assobiou.

23 O pássaro amarelo se assustou e voou.

24 Vanessa disse para a sua mãe.

25 — Mãe, eu assustei o pássaro amarelo.

26 Tendo terminado de passar, a professora explica  
27 que encontro vocálico é quando duas ou três vogais ficam

Número de página 02

01 juntas, dá o exemplo de "sair" e pede que todos façam  
02 como ela (assinalando). A professora senta-se e pede que as  
03 crianças levem seus cadernos para ela corrigir. Alguns  
04 meninos estão conversando, a professora então levanta-se  
05 e separa Ron dos outros, diz que assim eles param de tanta  
06 conversa. De volta para sua mesa a professora continua a  
07 correção dos cadernos, ela reclama que os meninos ainda não  
08 trouxeram suas tarefas, porque certamente estão todos  
09 atrasados. Resolvi dar uma olhada nos cadernos dos meninos.  
10 realmente eles ainda não terminaram a cópia, alguns nem  
11 terminaram o cabeçalho. Ron está mais adiantado, já fez o  
12 cabeçalho e copiou o enunciado. No caderno dele há um  
13 exercício de juntar sílabas, ele disse que foi a mãe dele  
14 que passou. Ele sabe ler o que está ali: ta + tu = tatu,  
15 ti + jo + lo = tijolo, ca + sa = casa. Ele tem dificuldade de  
16 se acomodar na carteira, é canhoto e não há carteira adequa-  
17 da. As meninas estão ao redor da mesa da professora, elas  
18 arrumam o que fizeram, perguntam... Um menino olha  
19 para fora pela janela e diz que o cavalo de seu avô está  
20 ali perto. A professora ouve e diz que é para prestar  
21 atenção no quadro e copiar, é para fazer a tarefa e deixar  
22 o cavalo passear. Agora são 8:00 os meninos se levantam  
23 a andam. Um mostra para o outro onde se encontra na cópia,  
24 aponta no quadro-giz o lugar em que se encontra. A  
25 professora reclama e pede que se sentem. Sil ainda está no  
26 cabeçalho. Ele hoje parece mais apático, que em outros dias.  
27 Está sempre com o olhar distante, parece estar com o

Número de página 03

01 pensamento longe. Lea diz que Ros faz rápido, a professora  
02 interfere e diz que a menina faz depressa porque não  
03 conversa e eles (meninos) não param de falar. De fato, eles  
04 conversam, mas é baixo... Começo a prestar mais atenção às  
05 conversas das crianças. Lea pergunta se Ama conhece João...  
06 ele diz que sim. De vez em quando eles olham para mim e  
07 sorriem. A professora faz a correção da cópia e dos exercí-  
08 cios das meninas. Como elas já terminaram a professora  
09 passa em seus cadernos mais exercícios de separação de sí-  
10 labas e de fazer o plural de algumas palavras. A professora  
11 elogia as meninas, elas erraram apenas alguns encontros vo-  
12 cálicos. Tento ouvir a conversa dos meninos mas não enten-  
13 do. A professora resolve ficar um pouco perto dos meninos.  
14 Diz para Lea: "ainda no cabeçalho?". Para o Ama: "Pode apa-  
15 gar tudo, não quero letra feia, assim. O seu nome é assim?  
16 Nunca vi eme de seis pernas." A professora mesma apaga tudo  
17 e pede para o menino fazer o cabeçalho outra vez. O menino é  
18 mudado de lugar, é colocado bem perto do quadro-giz. A pro-  
19 fessora pede para ele olhar bem no quadro, pede a borracha:  
20 "Você não tem borracha? Eu dei pra todo mundo..." Ela diz  
21 que hoje ele vai ficar sem recreio. A professora senta-se ao  
22 lado dele (Ama) e o acompanha: "não é masta, é mista, onde  
23 você achou este 'a', hem?" A professora adverte que o próxi-  
24 mo é Lea que neste momento está brincando de "mamãe mandou  
25 bater neste daqui", sozinho. Lea reclama "ainda falta muito  
26 pra mim terminar". A professora continua chamando atenção de  
27 Ama: "aluna?". Você é mulher?". Ron ri alto, a professora



Número de página 04

01 diz para ele que não achou graça nenhuma. Ela continua  
02 a corrigir os cadernos dali mesmo, de perto do aluno que  
03 tenta copiar do quadro. Ron leva o caderno, diz que  
04 terminou. A professora reclama que ele não colocou acento  
05 em pássaro. Ros também leva o caderno para a professora  
06 olhar, ela fez o plural errado. A professora diz: "não é  
07 'as missa'. A menina só passou os artigos para o plural.  
08 Ron leva novamente o caderno. A professora pergunta se  
09 até agora ele não sabe o que são as vogais. A professora  
10 alerta que "já já" ela vai pegar na mão do Lea. Ron (que é  
11 irmão do Lea) diz que já ajudou mas Lea não dá conta. A  
12 professora diz que é porque ele não quer nada mesmo. A  
13 professora diz que Lea também vai ficar sem recreio. Lea  
14 chama Ron para perguntar onde ele está copiando, parece  
15 que ele se perdeu. Ron vai ao quadro e mostra o nome da  
16 professora escrito. A professora diz que não é preciso,  
17 ele sabe sim. Ama luta para copiar o cabeçalho, apaga e faz  
18 de novo várias vezes. A professora fala com ele: "e vai  
19 ser todo dia assim agora, viu Ama? Vou ficar perto  
20 de você..." Ron termina os exercícios e diz que vai  
21 sair para o recreio mas a professora o impede dizendo que  
22 ainda é muito cedo são 8:40. Algumas crianças perguntam  
23 se tem merenda. A professora informa que ainda não chegou.  
24 O Lea diz que vai sair para brincar no recreio, a professora  
25 diz que ele não vai não, vai ficar copiando. Ron se aproxima  
26 de mim, peço para olhar o seu caderno, pergunto então se  
27 ele sabe ler a cópia que fez. Ele diz que não sabe.

Número de página 05

01 Mostro-lhe algumas palavras e ele tenta ler com bastante  
02 dificuldade. Ele conhece várias sílabas, quando acerta uma  
03 palavra é visível sua satisfação, ele sorri. Em "para", ele  
04 lê "parra", tento explicar para ele, mas o momento não é a-  
05 dequado. A professora decidiu "tomar" a leitura das meninas.  
06 Chama de uma em uma. Peço para ver a cartilha do Ron, ele a  
07 tira da pasta. Pergunto se ele lê em casa, diz que só às  
08 vezes. A cartilha dele está bem conservada, encapada. Ele  
09 me diz que sabe a lição do canarinho. É a segunda lição da  
10 cartilha e ele já decorou. São nove horas e a professora  
11 libera as crianças para o recreio, fica apenas Ama para aca-  
12 bar de copiar. A professora da outra sala vem para cá para  
13 conversar um pouco. Entre outras coisas, como por exemplo a  
14 chuva, as professoras falaram sobre uma reunião que elas  
15 estarão realizando com os pais; chegaram à conclusão de que  
16 o melhor dia é domingo, parece que a outra, que aconteceu  
17 no sábado, não teve a freqüência desejada. A professora da  
18 sala que observo acha que os pais não ligam para os filhos,  
19 não estão "nem ai". Diz que está cansada de mandar recados.  
20 Perguntei a ela se não seria a distância que dificultava,  
21 disse-me que os que moram perto também não se preocupam mui-  
22 to. A mãe do Ron que mora mais perto quase não aparece tam-  
23 bém. O Ama Conseguiu terminar a cópia e saiu para o recreio.  
24 As crianças retornam às nove horas e vinte minutos. Foi mais  
25 um dia sem merenda. A professora recomeça a aula, passa no  
26 quadro-giz.

27 2Q) Forme frases com estas palavras:

Número de página 06

- 01 a) O sapo \_\_\_\_\_ e) O aluno \_\_\_\_\_  
02 b) O tatu \_\_\_\_\_  
03 c) O bode \_\_\_\_\_  
04 d) A escola \_\_\_\_\_

05 Ron pergunta se o sapo canta. A professora diz que não. Ele  
06 diz que o sapo faz "croc-croc". Ninguém sabia dizer o que  
07 o sapo faz, nem a professora que passa a dar alguns o  
08 exemplos de frases. Ela diz que podem colocar o que  
09 quiserem. Ela diz: "A escola é...", as crianças completam:  
10 "grande" , "bonita". Um dos meninos diz que é feia e  
11 pergunta se pode. A professora diz que sim. Ron pede para  
12 ir embora, a todo instante pergunta quanto tempo falta;  
13 pergunta se quando terminar essa tarefa pode sair. A  
14 professora diz que não. Lea também pede para ir embora.  
15 A professora então pergunta porque eles querem ir embora.  
16 Ron diz que é porque Lea está com fome. A professora diz que  
17 ela também está com fome e não vai embora por causa disso.  
18 Resolvi dar uma olhada no caderno da Ros, ela fez assim:

- 19 a) O sapo O sapo é feo  
20 b) O tatu O tatu cavaboraco

21 Expliquei-lhe que não precisava repetir o que a professora  
22 havia escrito. Parece que ela não entendeu... Olho outros  
23 cadernos, muitas crianças fizeram assim também. A professora  
24 também se deu conta disso ao olhar o caderno da Ale. Ela  
25 então explica como é para fazer. Volto a olhar o caderno  
26 da Ros, ela completou a atividade que ficou dessa maneira:  
27 c) O bode é bonito.

01 d) A escola é bonita.  
02 Pergunto-lhe se acha a escola bonita. Ela diz "sim". E o bo-  
03 de? perguntei. Ela então começou a sorrir e a menear a cabe-  
04 ça. Eu disse: "Acho que ele é chifrudo". Ela pensa e fala  
05 "chi... chi...". Escreve "xifudo", então comentei com ela  
06 que o "xi" deveria ser escrito com "chi", naquele  
07 caso; perguntei-lhe ainda se ela conhecia aquelas letras,  
08 disse-me que sim. Eu também lhe disse que faltava um "r"  
09 em "fru", ela imediatamente arrumou. Ajudei Ron escrever  
10 "grande", "pequena" e "bom". A professora olhou o  
11 caderno dele e pensou que ele queria dizer "bonito" e disse  
12 que faltava alguma coisa. Ele então questionou: "não,  
13 professora, o aluno é bom". A professora pede que as  
14 crianças se dirijam ao quadro para completar o exercício, o  
15 Ron é o primeiro a se prontificar mas a professora disse que  
16 só "depois". A Ros vai para o quadro mas quando chega perto  
17 diz que não dá conta, volta para carteira. Ron continua  
18 dizendo que vai embora mais cedo. Ros vai até o quadro  
19 novamente e completa a primeira frase, depois vai Ama, Ale,  
20 Anp. A professora reclama que Lea e Sil continuam ainda na  
21 cópia dos exercício. Então ela resolve passar algumas coisas  
22 nos cadernos deles. São palavras que eles devem  
23 escrever muitas vezes cada uma. A professora pede que as  
24 crianças levem o caderno até ela; as primeiras são as  
25 meninas. Ao mesmo tempo em que olha alguns cadernos a  
26 professora continua com a correção no quadro, Ros vai até  
27 o quadro e assinala um encontro vocálico. Ron vai até o

Número de página 08

01 quadro e aponta "viu", mas não lê. A professora fala que é  
02 preciso ler também. Ele aponta outros encontros "saiu",  
03 "passeio", mas se nega a ler; disse que só quer marcar,  
04 não quer ler. Ros acaba fazendo a maioria dos exercícios.  
05 A professora solicita os cadernos do Sil e Ama, olha o  
06 que eles já fizeram, dá uma bronca no Sil, ela reclama que  
07 ele não sabe fazer nem cópia, começa certo e acaba errado,  
08 porque olha no que já fez, diz que ele deve olhar para o  
09 modelo que ela passou. A professora neste momento olha para  
10 mim e diz "também ... este é o primeiro ano que ele vem para  
11 a escola". São 10:30, a professora libera as meninas  
12 primeiro, os meninos devem ficar mais um pouco. A professora  
13 informa que agora vai ser assim, as meninas vão sair sempre  
14 mais cedo, porque já sabem ler. Quem não sabe vai ficar  
15 um pouco mais, para acabar de fazer tudo que é preciso.  
16 Alguns meninos reclamam, outros parecem nem ouvir o que  
17 ela disse. Logo, porém, ela começa a liberar os meninos,  
18 de um em um. A satisfação das crianças é visível quando  
19 são liberadas. Até aqueles que costumam ficar muito  
20 quietos como Sil e Fer parecem alegres, eles sorriem e com  
21 satisfação ajuntam os materiais. Despedimo-nos.

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES ALFABETIZADORES

- 1- Poderia falar um pouco sobre sua formação acadêmica?
- 2- Quanto tempo tem de experiência no Magistério? e na primeira série?
- 3- Usa cartilha para alfabetizar? Qual? Fale um pouco sobre isso.
- 4- Como (e por quem) foi escolhida? por você? Quais os critérios usados na escolha?
- 5- Além da cartilha usa outros materiais na alfabetização? Quais?
- 6- Como você avalia a linguagem usada na/ pela cartilha?
- 7- Como você avalia as atividades/ exercícios que acompanham as lições?
- 8- Você considera que a cartilha contribui para alfabetização das crianças?
- 9- As crianças gostam de trabalhar/ manusear a cartilha? Como isso se evidencia?
- 10- E os pais? Eles acham importante que os filhos tenham/ usem esse material?
- 11- Você poderia descrever como introduz uma lição para as crianças? Fale sobre os procedimentos utilizados nessa ocasião.
- 12- Você trabalharia sem cartilha? Fale sobre isso.